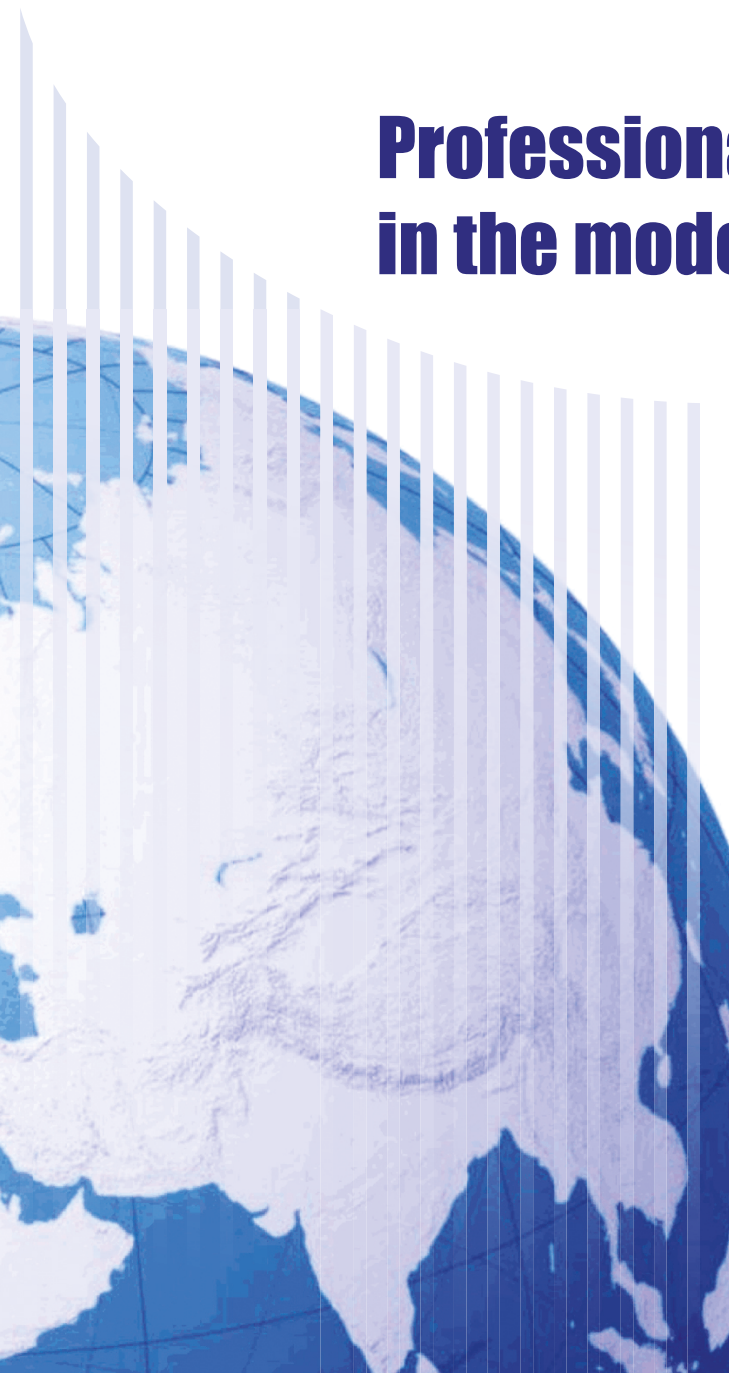


ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)

• 2023. Т. 13, № 4 •

**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)
- 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. Несколько соображений по поводу цифровизации образования	598
---	-----

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В. (Красноярск, Российская Федерация). Личность Питирима Сорокина на изломе исторических эпох	600
Миндигулова А. А., Вихман В. В., Ромм М. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Искусственный интеллект и персонализированное обучение: технология скаффолдинг	613
Тебекин А. В. (Москва, Российская Федерация). Использование стратегии обучения в развитии профессиональной организации: теоретико-методологический аспект	623
Астафьев Я. У. (Москва, Российская Федерация). Молодые специалисты на рынке труда информационно-компьютерных технологий	637

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Редькина Н. С. (Новосибирск, Российская Федерация). Открытые инструменты поиска научного контента для исследований и образования	648
Вихрева Г. М. (Новосибирск, Российская Федерация). Чтение и читательские практики современного студенчества (по материалам научно-исследовательского дискурса)	661
Плешакова А. Ю. (Нижний Новгород, Российская Федерация). К определению понятия идентичности национальной системы профессионального образования	671
Шитакова О. Ю., Гуськов А. Ю., Ерошкин, Е. А., Сидорина Т. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Психологическая готовность специалиста к деятельности как педагогическая проблема	680
Балашов А. М. (Новосибирск, Российская Федерация). Использование проблемно-модульной образовательной технологии в учреждениях высшего и среднего профессионального образования	690
Листвин А. А., Гарт М. А. (Череповец, Российская Федерация). Трансформация среднего профессионального образования в условиях технологических изменений	696
Аникина А. В., Крутова Е. К., Климова А. В., Смирнова Т. В. (Нижний Новгород, Российская Федерация). Профессиональный стандарт «Агрономия» в контексте запросов работодателей	706
Мойсеенкова М. А. (Сургут, Российская Федерация). Цифровая грамотность студентов вуза непрофильных направлений подготовки	715
Памирский А. Э., Маслова Е. Н., Жирова Е. А. (Благовещенск, Российская Федерация), Памирский И. Э. (Томск, Российская Федерация), Голохваст К. С. (Новосибирск, Российская Федерация). Виртуальные технологии в образовании: проблемы нормативно-правового регулирования	724

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Корниенко Н. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Гуманизация и суверенизация как стратегия реформирования и развития российского образования. Часть 1. Суверенный путь России в образовании	736
Ташёва А. И. (Ростов-на-Дону, Российская Федерация), Валеева Г. В. (Челябинск, Российская Федерация), Хотеева Р. И., Арпентьева М. Р. (Калуга, Российская Федерация). Академические службы психологического сопровождения в формировании и развитии стрессоустойчивости субъектов университетского образования	748
Меньшиков П. В. (Калуга, Российская Федерация). Хронотопы дидактической коммуникации в современном вузе	756
Соловьев А. А., Лизунов В. В., Стаурская Н. В. (Омск, Российская Федерация). Лидерство руководителя региона: компетенции, психология, средства развития	766
Федотов Б. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Военное обучение в современных геополитических реалиях	778
Коптяева С. В. (Калуга, Российская Федерация). Особенности учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	787
Берзина О. А. (Красноярск, Российская Федерация). Взаимосвязь карьерных ориентаций, жизненных стремлений и ценностей студентов среднего профессионального образования	796

Материалы для дискуссионной площадки

Урманбетова Ж. К., Назаркулова А. К. (Бишкек, Кыргызстан). Глобальные изменения мира: философский ракурс.....	801
Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации	811

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. 24,5. Уч.-изд. л. 26,3.

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

Заказ № 586. Подписано в печать 15.12.2023

Дата выхода в свет 29.12.2023

Издательство ГПНТБ СО РАН,

630102, г. Новосибирск, ул. Восход, 15

Отпечатано: полиграфический участок

ГПНТБ СО РАН,

630102, 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.

The journal is founded in 2011

Journal is published quarterly

Proof-reader: E. A. Butina

Layout editor: O. V. Mamonov

Translation and references: V. V. Podoprighora

Bibliographic editor: L. A. Mandrinina

Desktop publishing: I. V. Tokarev

Address: 630 039, Novosibirsk,

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

E-mail: journal-idpo@mail.ru

Size is 60 × 84 1/8. Digital printing. Printer's sheets: 24,5.

Publisher's sheets: 26,3. Circulation is 350 issues.

Order № 586. Free price. Passed for printing 15.12.2023.

Release date 29.12.2023

State Public Science and Technology Library of the Siberian

Branch of the Russian Academy of Sciences

15 Voshod Str., 630102, Novosibirsk;

Printed: printing office State Public Science and Technology

Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

15 Voshod Str., 630102, Novosibirsk

Editorial of journal «Professional education in the modern world» follows the requirements of scientific publication ethics and declares of no conflicts of interest.

**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. Kamaldinov** Doctor of Biological Sciences, Vice-Chancellor for Scientific and International Activities of Novosibirsk State Agricultural University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Nina A. Kornienko** Doctor of Psychological Sciences, the Professor, learning technologies, Department of Pedagogy and Psychology at Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Viacheslav I. Kudashov** Doctor of Philosophical Sciences, the Head of the Department of Philosophy at Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russian Federation)
- Vera V. Orlova** Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy of Tomsk State University of Control Systems and RadioElectronics (TSCSRE) (Tomsk, Russian Federation)
- 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. A few thoughts on the digitalization of education	598
--	-----

Part I. PHILOSOPHY

Belokopytov, Yu. N., Panasenkov, G. V. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Pitirim Sorokin's personality at the turn of historical eras	600
Mindigulova, A. A., Vikhman, V. V., Romm, M. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Artificial intelligence and personalized learning: Scaffolding technology	613
Tebekin, A. V. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Using the learning strategy in the development of a professional organization: theoretical and methodological aspect	623
Astafyev, Ya. U. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Young specialists on the labor market of information and computer technologies	637

Part II. PEDAGOGICS

Redkina, N. S. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Open scientific content search tools for research and education	648
Vikhreva, G. M. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Reading and reading practices of modern students (based on the materials of scientific-research discourse)	661
Pleshakova, A. Yu. (<i>Nizhny Novgorod, Russian Federation</i>). Defining the concept of identity of national vocational education system	671
Shitakova, O. Yu., Guskov, A. Yu., Eroshkin, E. A., Sidorina, T. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Psychological readiness of a specialist to activity as a pedagogical problem	680
Balashov, A. M. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The use of problem-based modular educational technology in institutions of higher and secondary vocational education	690
Listvin, A. A., Garth, M. A. (<i>Cherepovets, Russian Federation</i>). Transformation of secondary vocational education in the context of technological changes	696
Anikina, A. V., Krutova, E. K., Klimova, A. V., Smirnova, T. V. (<i>Nizhny Novgorod, Russian Federation</i>). Professional standard «Agronomy» in the context of employer's requests	706
Moiseenkova, M. A. (<i>Surgut, Russian Federation</i>). Digital literacy of university students in non-core training directions	715
Pamirsky, A. E., Maslova, E. N., Zhirova, E. A. (<i>Blagoveshchensk, Russian Federation</i>), Pamirsky, I. E. (<i>Tomsk, Russian Federation</i>), Golokhvast, K. S. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Virtual technologies in education: Problems of legal regulation	724

Part III. PSYCHOLOGY

Kornienko, N. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Humanization and sovereignization as a strategy for reforming and development of Russian education. Part 1. Russia's sovereign path in education	736
Tashcheva, A. I. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>), Valeeva, G. V. (<i>Chelyabinsk, Russian Federation</i>), Khoteeva, R. I., Arpentieva, M. R. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Academic services of psychological support in the formation and development of stress resistance of subjects of university education	748
Menshikov, P. V. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Chronotopes of didactic communication in modern university	756
Solovyov, A. A., Lizunov, V. V., Staurskaya, N. V. (<i>Omsk, Russian Federation</i>). Regional government head's leadership: Competences, psychological features, means of development	766
Fedotov, B. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Military training in modern geopolitical realities	778
Koptyaeva, S. V. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Features of academic professional and personal identity of students with disabilities	787
Berzina, O. A. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Interrelation of career orientations, life strivings and values of students of secondary vocational education	796

Materials for discussion

Urmanbetova, Zh. K., Nazarkulova, A. K. (<i>Bishkek, Kyrgyzstan</i>). Global world change: a philosophical area	801
Provision on submitting the manuscripts	811

DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-1>
Слово редактора

Несколько соображений по поводу цифровизации образования



Дорогие авторы, коллеги и читатели!

Наступает Новый, 2024 год! Это год високосный, и, согласно народным приметам, он складывается обычно сложно и противоречиво. Погода во всяком случае это подтверждает. Выход из Болонской схемы и оформляющийся курс на суверенизацию практически всех систем, обеспечивающих жизнедеятельность российского общества и государства, ставит перед российским социумом принципиально новые задачи. Актуализируются эти задачи и для системы образования. Основным вектором актуализации уже достаточно долгое время остается цифровизация образовательного пространства и цифровизация образования как обучения. Многочисленные публикации, конференции, мониторинги, отчеты и обследования дают возможность, если не системного, то предварительного подведения итогов.

Первый тезис содержит утверждение о том, что цифровизация – это объективно неизбежный процесс. Его векторами являются технологии разработок ИИ и алгоритмизация их применения в различных областях. Однако темпы развития этих векторов далеко не оптимизированы. Разработки ИИ развиваются быстрее, чем алгоритмизация внедрения и сама практика использования ИИ в социальных структурах разного уровня. Это отражено в Распоряжении Правительства РФ от 18 октября 2023 г. В этом документе сформулированы стратегические направления цифровой трансформации и деятельности Министерства просвещения. Поставлены действительно системные задачи: достижение высокой степени цифровой зрелости сферы образования; создание единого безопасного образовательного пространства; равный доступ к качественному верифицированному контенту и сервисам. В качестве перспективных задач (до 2030 г.) установлены индивидуальные образовательные траектории личностного роста; формирование системы выявления, развития и поддержки талантов у детей; снижение административной нагрузки на педагогов с помощью технологий; сохранение и усиление традиционных форм образования. С этими задачами вполне коррелируют не только понятия «цифровая зрелость» и «единое образовательное пространство с равными возможностями», но и «цифровой интеллект», «цифровое сознание», «цифровой гражданин», «цифровая реальность».

Содержание второго тезиса отражает первичную рефлексию научно-педагогического и родительского сообщества в отношении новых оснований политики в области образования. Сразу можно заметить три «линейки» в этой рефлексии: принятие/непринятие; понимание/безразличие/недопони-

мание; поддержка/стремление к интеграции. Различие уровней рефлексии по-разному проявляется у основных субъектов, взаимодействующих на образовательном пространстве: государства, научно-педагогического сообщества, гражданского общества (включая семью) и бизнес-структур, которые все активнее сотрудничают со сферой образования. Эти различия хорошо соотносятся с однозначностью понимания рисков, реально возникающих при реализации поставленных задач. К ним, как правило, все четыре субъекта относят недостаточность материальной базы (техника, доступ к сети и сервисам, отсутствие необходимых технологий) для цифровизации образования; низкое качество первичных данных, на которых предполагается строить аналитику. Особенно выделяется практическое отсутствие «обратной связи» и алгоритмизационной интеграции во взаимодействиях субъектов, а также недостаточность цифровых компетенций у основных акторов (в том числе у сообщества обучаемых). Особо следует отметить непроявленность влияния цифровых технологий на индивидов в психологическом и когнитивном ракурсах.

Согласно третьему тезису слабая разработанность методологической базы является на сегодняшний день одним из основных «камней преткновения». Множество категорий, с помощью которых описываются происходящие процессы цифровизации образования, слабо разработаны в понятийном плане и множественно интерпретированы. Их «множество» не позволяет конвергировать их в какую-то оформленную систему (теорию). «Социально-технологическое расслоение», «цифровой детокс», «образовательная бедность», «образовательное неравенство», «цифровое единство», «цифровая персонализация», «цифровая образовательная среда» и другие интенсивно употребляемые понятия сегодня не имеют (в рефлексии социального большинства) однозначных дефиниций. Поэтому многие исследования направлены на достижение первичной определенности в однозначности их понимания. Тем не менее появление таких терминов, как СЭК (социально-экономическая композиция школы) или ШНОР (школа с низкими образовательными результатами) говорит о следующем: в научном и общественном пространствах все отчетливее формируется мнение о том, что территориальное образовательное неравенство усиливается с развитием цифровизации. Резко различаются условия (социальные и экономические), в которых школы реализуют воспитание и обучение; девальвируется качество образования, технологий, учебного контента; формируется дефицит возможностей применения знаний и демотивация их развития в постшкольный период (так называемых развивающих компетенций).

Тезис четвертый. В фильме «Дилемма технологий» фиксируется главная проблема грядущего (полного?) интерфейса «человек – ИИ». Эта проблема, уже начинающая формироваться в дошкольный период, закрепляется и развивается в школьном и постшкольном пространстве самореализации и социализации индивида. Эта проблема имеет экзистенциальный характер и не может быть «снята» прокламативным воспитанием или обучением. Для ее решения необходимо ОБРАЗОВАНИЕ в его первоначальном, исключительно гуманистическом смысле. Формулируется эта проблема так: сегодня мы наблюдаем начало замены (подмены) человеческой свободы (действий, выбора, мышления и т.д.) на удобства и комфорт, предоставляемых (когда-то природой), а теперь технологиями ИИ. Возникает вопрос: подлежит ли эта проблема решению вообще?

Даже такое, самое приблизительное обозначение постоянно умножающихся вопросов цифровизации жизнедеятельности и образования, а по сути, формирования, состояния и развития личности человека, говорит о сложности предстоящей и уже осуществляемой рефлексии. Это, в первую очередь, задача научных журналов, на страницах которых осуществляется оперативная аналитика вышеозначенных проблем.

Теперь о текущих проблемах. Ранее авторы неоднократно были извещены о том, что учредители журнала приняли решение о частичном возмещении со стороны авторов затрат на предпечатную подготовку статей, принятых к публикации. Убедительная просьба от редакции – проверять правильность заполнения отправляемых в редакцию документов, касающихся этого вопроса.

В ноябре состоялась очередная очно-заочная научно-практическая конференция «Достижение образовательного суверенитета как стратегия формирования российского образования». В представленных докладах были поставлены и обсуждены некоторые вопросы, входящие в обозначенную выше проблематику. Как обычно, многие из представленных докладов будут опубликованы на страницах журнала.

В завершение позвольте поздравить Вас, дорогие авторы и читатели, с наступающим Новым годом и пожелать не только здоровья, но и достойных творческих успехов в нашем нелегком педагогическом и исследовательском труде!

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

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

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

УДК 159+101.9

Оригинальная научная статья

Личность Питирима Сорокина на изломе исторических эпох

Ю. Н. Белокопытов

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

Г. В. Панасенко

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

Аннотация. *Введение.* В статье исследуется личность известного русско-американского ученого Питирима Сорокина. Его насыщенная событиями жизнь прошла в царской и советской России, Европе и США. Он принимал активное участие не только в двух исторических эпохах России, но и в изменении событий на переломе эпох. Пассионарная личность особенно ярко проявилась во время революции 1917 г. В дальнейшем – профессор крупнейшего в мире Гарвардского университета, председатель многих международных конференций, автор десятков научных трудов, в том числе о предпосылках революции. *Постановка задачи.* На структурной модели личности П. Сорокина исследуется его взаимодействие с социально-политической структурой общества. Наблюдая события, пропуская их через свои чувства, мышление, поступки, он превращал их в историю. Благодаря работе и общению с талантливыми русскими учеными В. М. Бехтеревым, И. П. Павловым, Н. Д. Кондратьевым выстроена уникальная концепция личности. Предложенная им модель личности четырехслойная и отличается от множества моделей других исследователей, описанных в научной литературе. *Методика и методология исследования.* Структурно модель личности можно рассматривать послойно снизу вверх. Описательно она представляет следующий вид: Подсознание – биологически бессознательное; Сознание – биологическое; Сознание – социокультурное; Сверхсознание. Интерпретация исторических событий в русле такой модели личности дает нам возможность ретроспективно, глубже понять особенности поведения реальной личности П. Сорокина. *Результаты.* Анализ удалось осуществить в малоисследованных на данный момент координатах. При взаимодействии ученого с обществом он всегда оказывался в нужный момент и нужном месте в бифуркационных точках развития. Особенности его поведения прослеживаются в исключаящих друг друга состояниях социально-политической среды: в стабильном состоянии порядка и нестабильном состоянии хаоса. В истории человечества такие противоположные состояния общества периодически сменяют друг друга. *Выводы.* Функционирование структурной модели личности переносится на интерпретацию реальной личности П. Сорокина, в частности исторические явления трактуются через призму психологического подхода в его системе революционных факторов. Это исследование осуществлено в русле переоценки революционных событий 1917 г.

Ключевые слова: философия культуры, структурная модель личности, биологическое бессознательное, сознание биологическое, сознание социокультурное, сверхсознание, коллективное бессознательное, архетипы, факторы революции, поведение личности П. Сорокина, научные труды о революции

Для цитирования: Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В. Личность Питирима Сорокина на изломе исторических эпох // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 600–612. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-2>

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

Pitirim Sorokin's personality at the turn of historical eras

Belokopytov, Yu. N.

Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: iura.belov@yandex.ru

Panasenko, G. V.

Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: galina-panasienko@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article explores the personality of the famous Russian-American scientist Pitirim Sorokin. His life was eventful and passed in Tsarist and Soviet Russia, Europe and the United States. He took an active part not only in the two historical eras of Russia, but also in changing events at the turn of the eras. His passionate personality manifested itself most clearly during the revolution of 1917. Thereafter he became a professor of the largest university in the world, Harvard University, president of many international conferences, author of dozens of scientific papers, including those about the factors of the revolution. *Purpose setting.* On the structural model of P. Sorokin's personality there is investigated his interaction with the socio-political structure of society. Watching events, passing them through his feelings, thinking, and behavior, he turned them into history. Thanks to the work and communication with talented Russian researchers such as V. M. Bekhterev, I. P. Pavlov, N. D. Kondratiev, the scientist worked out a unique concept of personality. He proposed the model of personality that had four layers and differed from many models of other researchers described in the scientific literature. *Methodology and methods of the study.* We can analyze this model in layers from the bottom to top. It can be described like that: Subconscious is biologically unconscious; Biological consciousness; Socio-cultural consciousness; Superconscious mind. Interpretation of historical events in line with this model of personality gives us the opportunity to retrospectively deeper understanding the behavior of the real person Pitirim Sorokin. *Results.* The analysis was carried out in the coordinates which are not studied enough at the moment. This is the interaction of the scientist with the society in the busy life path. He always found himself at the right time and in the right place in the bifurcation points of development of the society. The peculiarities of his behavior can be traced in the exclusive state of the socio-political environment. That means that it is in a stable state of order and unstable state of chaos. In the history of mankind such opposite sides of society periodically replace each other. *Conclusion.* The functioning of the structural model of personality is transferred to the interpretation of the real personality of Pitirim Sorokin. In particular, historical phenomena are interpreted through the prism of psychological approach in its system of revolutionary factors. This study was carried out in line with the reevaluation of the revolutionary events of 1917.

Keywords: philosophy of culture, structural model of personality, biological unconscious, biological conscious, socio-cultural consciousness, superconscious, collective unconscious, archetypes, revolution factors, P. Sorokin's personality behavior, scientific papers about the revolution

Citation: Belokopytov, Yu. N., Panasenko, G. V. [Pitirim Sorokin's personality at the turn of historical eras]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 600–612. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-2>

Введение. В начале 2024 г. исполняется 135 лет со дня рождения русско-американского ученого Питирима Александровича Сорокина. В настоящее время происходит дальнейшая переоценка противоречивой личности П. Сорокина и его творческого научного наследия. С момента свершения описываемых в статье событий в России прошло более ста лет. За это время сменилось несколько поколений. Изменились не только система ценностей в обществе, но и ценностные ориентации людей, его составляющих. В связи с открытием ряда публикаций, хранящихся в спецхране, сейчас

происходит переоценка жизнедеятельности русско-американского ученого П. Сорокина. В статье нами предпринята попытка психоанализа его личности. В исследовании работы ученого предстают в несколько ином свете, чем классические исторические публикации. Большое внимание уделяется не только влиянию революционных факторов на становление и развитие личности великого мыслителя, но и **обратному** влиянию личности П. Сорокина на коллективное сознание человечества.

Постановка задачи. Мы впервые исследуем структуру личности ученого в таком ракурсе.

В ее основе – работы П. Сорокина, где особое внимание уделяется точке второго перегиба его «большой жизненной дороги»: переезду из России в США; специфике его адаптации и деятельности в двух различных социально-политических и социально-культурных системах.

Творческий период П. Сорокина начался в России. Именно здесь у будущего всемирного ученого созрели творческие планы, которые он реализовал в течение всей жизни, за рубежом, в частности он глубоко осмыслил русскую революцию. В своих научных работах П. Сорокин подмечает каждый росток инновационного нового на фоне войны, разрухи, страданий и болезней послереволюционной России.

Высланный из России, уже в Америке, П. Сорокин много работал над проблемой целостности Истины, Добра и Красоты. В Америке П. Сорокин преподавал в элитном Гарвардском университете, в нем был создан факультет социологии. В своих лекциях, которые ученый читал «золотой» молодежи, он критиковал деятельность их отцов, высокопоставленных чиновников страны.

Научное творчество П. Сорокина выстраивалось вокруг проблемы кризиса современного общества и культуры. Созданный им позднее Гарвардский исследовательский центр занимался исследованием альтруистического поведения. По существу, ученый пытался интегративно объединить науку и религию, философию и этику, язык и искусство. Опубликованные результаты исследований центра были отправлены политическим лидерам ведущих стран, но остались без ответа.

Умер П. Сорокин вдали от своей Родины в начале 1968 г. Близко знавшие его ученые утверждают, что остаток жизни он мечтал провести в обновленной стране, в которой родился.

Обратим внимание на разлом эпох. Под эпохами мы понимаем три промежутка времени в развитии общества. Первая эпоха – это характерные особенности становления общества царской России. Вторая эпоха – это специфика развития общества советской России. У них единое основание: социальная культура. Переломный момент перехода от первой эпохи ко второй осуществился за весьма короткий исторический промежуток времени. В сравнении с двумя эпохами период более хаотичен и заполнен многочисленными революционными событиями. Здесь поток времени очень сжат и в смысловом наполнении многообразен. В этот короткий исторический миг произошла глубокая структурная ломка как структур общества, так и структур личностей. Речь идет не только о сознательном и бессознательном, эмоциях и чувствах, но и о деятельности и поведении каждого конкретного человека. Психопсихический и психологический подход являются основой нашего исследования.

Методика и методология исследования. Чтобы понять роль и значение личности П. Сорокина в истории, мы выбрали наиболее адекватную модель структуры личности, которая дает возможность интерпретации взаимодействия личности ученого с системой факторов стабильного и нестабильного общества. Такой методологический подход позволяет раскрыть не только направления профессиональной деятельности П. Сорокина, но и адекватность его поступков как личности в различные эпохи. Это позволило понять особенности революционной деятельности при царизме, периода выживания и спасения жизни во время революционных событий в России, а также резкого перехода к научной деятельности в Европе и США.

Модель личности разработана П. Сорокиным в главе 15 автобиографической книги «Долгий путь» (в других переводах «Дальняя дорога») [1]. Структура этой модели личности зародилась во время его работы в Гарвардском исследовательском центре в США, хотя ее основные компоненты были определены еще в процессе работы и общения с талантливыми русскими учеными В.М. Бехтеревым, И.П. Павловым, Н.Д. Кондратьевым. П. Сорокин сконструировал структурную схему личности на основе фактов и логики. Предложенная им модель личности четырехслойная и отличается от множества моделей других исследователей, описанных в научной литературе. Образно его модель можно представить в виде ядра, так называемого сознания. Оно иерархично и состоит из двух компонентов: биологического и социокультурного. В основании биологического сознания находится биологически бессознательное. Это связь глубинных структур индивидуальной психики с коллективным бессознательным на уровне общества. Другая связь внешней оболочки ядра личности, ее социокультурного сознания, со сверхсознанием выходит на более высокие, глобальные, духовные структуры.

Если структуру модели личности рассматривать послойно снизу вверх, то ее описание примет следующий вид:

- 1) Подсознание – биологически бессознательное;
- 2) Сознание биологическое;
- 3) Сознание социокультурное;
- 4) Сверхсознание.

Мы наполнили эту модель психологическим содержанием. Трактовка исторических событий в русле такой модели личности дает возможность интерпретировать особенности поведения реальной личности П. Сорокина в малоисследованных на данный момент координатах, в частности взаимодействие ученого с обществом, которое находится в стабильном состоянии порядка или же

нестабильном состоянии хаоса. В истории человечества такие противоположные состояния общества периодически сменяют друг друга. Интересно то, что для большинства людей подобная смена состояний неожиданна и малопонятна. Ученые пытались вскрыть механизмы подобного функционирования общества в своем развитии. Постнеклассические науки, такие как синергетика, теория хаоса, несколько приоткрывают завесу таинственности возникшей проблемы в математических моделях, но не решают ее до конца.

В своих исследованиях П. Сорокин применял интегративный подход. В наших исследованиях интеграция действий, воздействий, влияний на личность П. Сорокина будет базироваться на особенностях функционирования и развития общества как нелинейной динамической системы. Применим предложенную структурную модель личности для интерпретации реальной личности П. Сорокина. Исторические явления мы будем трактовать *через призму психологического подхода*.

Результаты исследования можно представить в виде четырех компонентов.

1. *Подсознание – биологически бессознательное*. Это нижняя структура личности в трактовке П. Сорокина. Проанализируем ее функционирование с точки зрения науки о бессознательном. В то время, когда П. Сорокин работал над своими концепциями, параллельно другими учеными проводились исследования, результаты которых были ему мало известны или не известны совсем. Так, по классической концепции З. Фрейд считал, что психика человека состоит из трех систем: бессознательное, предсознательное и сознание. Понятие «подсознательное» отлично от понятий «сознательное» и «бессознательное». По мнению В. М. Лейбина, «вытесненное бессознательное переводится в предсознательное, а затем в сознание» [2, с. 549]. Современный ученый разводит смысловые понятийные процессы, мотивируя тем, что бессознательное состоит из неизвестного человеку предметного «материала». В свою очередь, предсознательное есть соединение предметного представления со словесным, то есть сопоставлено с языком. Следовательно, бессознательное оторвано от сознания, а вот предсознательное доступно сознанию, поэтому, например, воспоминание может быть активизировано в памяти человека.

В структурной модели П. Сорокина личность и общество взаимосвязаны, то есть бессознательное биологической системы может активизировать подсознание индивидов и ее составляющих. В оптимальном функционировании эти структуры должны находиться в гармонии, хотя по ряду причин в определенные периоды они могут быть

дисгармоничны. В частности, индивид перегружен множеством внутренних конфликтов, вплоть до патологических, в то же время в обществе может наблюдаться «революционный невроз». Генезис и эволюцию основных форм поведения с учетом бессознательного фактора ученый анализирует в своем первом крупном произведении, написанном еще в молодости, до Первой мировой войны под названием «Преступление и кара, подвиг и награда» [3, с. 305–360]. В своем научном труде П. Сорокин пытается исследовать фактор бессознательного и его влияние на социальную организацию.

Существует постклассическая концепция коллективного бессознательного. Она разработана К. Г. Юнгом. Ее сущность очень точно отразил В. И. Овчаренко. По его мнению, «коллективное бессознательное обозначает «совокупность исследуемых людьми универсальных неосознаваемых психических структур, механизмов, архетипов, инстинктов, импульсов, образов и т. д., передаваемых от поколения к поколению как субстрат психического бытия, включающий в себя психический опыт предшествующих поколений. Согласно Юнгу, основное содержание коллективного бессознательного составляют инстинкты и архетипы» [4, с. 345]. С инстинктами все более или менее ясно, особенно их животный аспект. В психологии XX в. существует идея об инстинкте к смерти, влечении к агрессии и деструкции. Кстати, подобной идеи придерживался и З. Фрейд. В то же время В. И. Овчаренко явление «танатос» дополнил «эросом» – противоположным инстинктам сексуальности, жизни и самосохранения [5, с. 790]. В истории человечества это особенно ярко проявляется в эпоху революций, когда разрушают старое, чтобы «построить новый мир». Пример тому – исследования революционного невроза французского народа [6]. Таким образом, в коллективном бессознательном «прописано» чередование хаоса и порядка, где на обломках хаоса выстраивается новый социальный порядок.

Понятие архетипа, проявляющегося во времена революционных событий, требует уточнения. По мнению В. И. Овчаренко, этот термин обозначает «суть, форму и способ связи наследуемых бессознательных первичных человеческих первообразов и структур психики, обеспечивающих основу поведения, структурирование личности, понимание мира, внутреннее единство и взаимосвязь человеческой культуры, и взаимопонимание людей» [7, с. 59]. Архетипов, по мнению К. Юнга, может быть бесконечное множество. По значимости их влияния на поведение человека можно выделить архетипы Персона, Тень, Анима, Анимус, Самость и др. Кратко остановимся на конфликтах взаимодействия архетипов Персона и Тень.

Архетип Персона – по сути, это роль, навязанная коллективной психикой. Другими словами, это маска, навязываемая архетипом «успешная роль», которая расщепляет сознание личности. Это приводит к надломам, расстройствам и неврозам. Персона – это как бы временная функциональная роль индивида, поэтому, часто сам человек оказывается совсем другим. По мнению З. Фрейда, наиболее темной половиной личности является архетип «Тень», в то же время весьма необходимая в реальной жизни, хотя ее отрицательные аспекты подавляются, но спонтанно, темные силы периодически прорываются в мир сознания. При неврозе Тень ассоциируется с чем-то низким, темным. Тень в отличие от других вышеописанных архетипов расположена очень близко к «Я», сознанию. В экстремальных ситуациях Архетип Персоны пробуждает Архетип Тени.

По нашему мнению, «круговорот» архетипов является запускающим механизмом революционных событий и коренной трансформации личности. Вышеописанный механизм функционирует в первой структуре личности.

К.Г. Юнг так охарактеризовал влияние коллективного бессознательного на сознание. Оно (сознание) «теряет свою направляющую власть. Оно незаметно становится ведомым, в то время как бессознательный и неличностный процесс постепенно берет руководство на себя. Так сознательная личность, не замечая того, становится фигурой среди других, передвигаемой по шахматной доске невидимым игроком» [8, с. 52]. Этот феномен психического поля проявляется, когда определенная масса людей объединяется в толпу.

Наши исследования в русле аналитической психологии показали, что в самоорганизующейся толпе у ее участников исчезает сознание и активизирует свое страшное масштабное проявление *коллективное бессознательное*. Из триады эмоционально-смысло-волевого поля начинает проявляться или эмоциональный, или волевой аспект. Иногда они усиливают друг друга и накладываются друг на друга. Первые два архетипа «Персона» и «Тень» предстают во всей своей жестокости. Человек, особенно в западной культуре, испытывает страх бессознательного и иррационального опыта.

Вывод, который следует из анализа пяти архетипов К. Юнга: отрицание их существования приводит к тому, что в поведении личности начинают проявляться невротические и психотические расстройства как на индивидуальном, так и на массовом уровнях. В массовых исторических событиях садизм и массовая истерия сопровождали революционные потоки толпы. В научной и художественной литературе в поведении толпы ярко показаны патологические влечения и низменные потребности

людей [9, с. 119–129]. Следовательно, ранее неструктурированные революционные мысли П. Сорокина в современных исследованиях обрели определенные очертания – концепции.

Так, В.А. Ковалев уточняет, что «в отличие от многих современных исследователей, акцент Сорокин делает на психологические и даже "биологические" стороны революционных процессов, когда в ходе их культурная оболочка "слетает" с человека как "общественного животного" и развязывает его самые дикие инстинкты. Социальная революция – это когда природа как бы берет верх над культурой и социальностью» [10, с. 62]. Естественно, на концепцию революции оказали огромное влияние подходы И.П. Павлова и В.М. Бехтерева, а также социально-психологические исследования того времени. Со многими из знаменитых ученых П. Сорокин был знаком лично, с некоторыми работал в университете.

В «Социологии революции» выявляются причины этого страшного для общества и государства явления. П. Сорокин указывает на основные инстинкты, ущемление которых приводит к катастрофическому взрыву революций. Среди них – 1) пищевые рефлексы; 2) рефлексы индивидуального самосохранения; 3) рефлексы группового самосохранения; 4) потребность в жилище, одежде, тепле; 5) рефлексы половые; 6) инстинкт собственности; 7) инстинкт самовыражения и собственного достоинства и др. [11, с. 266–294]. *Резонансным оказалось написание книги о страшном голоде в России. Ее издание синхронно совпало после революции с массовым голодом в стране. Содержание исследования, проведенного П. Сорокиным, не понравилось большевикам. Почти весь тираж книги был уничтожен, а набор рассыпан. В дальнейшем, во время Второй мировой войны, ученый подвел интегративный итог исследований о социальных катастрофах. Четыре монстра: войны, революции, голод и эпидемии были сведены в книге «Человек и общество в условиях бедствий» [12].*

Анализируя «Социологию революции», исследователь М.В. Ломоносова отмечает, что П. Сорокин выделяет большое количество факторов наступления революционных потрясений: «Ему удалось выявить некий "идеальный тип" причины революции, ее модель, которая обретает свои характеристики в зависимости от исторического периода и общества, в котором происходит революция. Поскольку он считает, что поведение человека представляет собой сложный комплекс актов (рефлексов, инстинктов), наследственных или безусловных, и актов, (реакций, рефлексов) приобретенных, условных, то *ущемление главных инстинктов и рефлексов у значительной части общества, невозможность их минимально-необхо-*

димого удовлетворения, с одной стороны, и неспособность социальных групп, защищающих порядок и обладающих всей совокупностью средств и инструментов власти, противостоять усилившимся попыткам низвержения существующего строя, с другой стороны, приводят к революционным потрясениям» [13, с. 38]. Революция воздействует на все сферы общества, особенно на экономику. Испытав все ужасы революционных потрясений, П. Сорокин изменил свою точку зрения на феномен революции. В. А. Ковалев уточняет: «По итогам революционных событий Сорокин пришел к выводу, что вместо революции, безусловно, предпочтительнее реформы» [10, с. 57].

Хотя П. Сорокин в работе «Система социологии» исследует факторы возникновения, сохранения и исчезновения простых коллективных форм, космические факторы изучены им недостаточно глубоко [14, с. 248–343]. В то же время другой российский ученый А. Л. Чижевский в аналогичных исследованиях выявляет удивительную связь между максимумом вспышек на солнце и различными массовыми явлениями на земле [15]. Оказывается, время солнечной активности синхронно совпадает по времени с войнами, эпидемиями и голодом на нашей планете, по крайней мере с момента астрономических наблюдений за солнечным светилом. В его работах приводятся графики совпадений этих двух проявлений максимумов: космологических и социальных. С позиции науки выявлена очень высокая корреляционная зависимость в развитии природы и общества в определенные периоды.

Сопоставление синхронных дат показывает, что революции в истории России совпадают с пиками солнечной активности. Так, максимумы солнечных вспышек совпадают с революциями 1905 и 1917 г. в России. Мы предполагаем, что мощная социалистическая социальная система, которая образовалась после Второй мировой войны, в процессе функционирования начала давать сбой. Вспомним события в Венгрии – 1956 г., в Чехословакии – 1968 г., в Польше – 1980 г. и т. д. Можно проследить совпадения ритмов «оранжевых революций» и максимумов вспышек на солнце.

Следовательно, здесь прослеживается идея циклов по аналогии с длинными волнами экономиста Н. Д. Кондратьева. Исследователь А. В. Фомина вскрыла данную закономерность для макроэкономики [16]. Социальные циклы имеют другую длительность, равную примерно двенадцати годам. Таким образом, трактовки исторических революционных событий эпохи застоя по крайней мере некорректны. Революционер не может повести за собой мнимую толпу, если не созрела революционная ситуация, и именно она запускается космическим фактором в определенный вре-

менной промежуток. Пассионарий может только присоединиться к реальной, существующей революционной толпе и на гребне социальной волны возглавить ее. Если в стране такой волны нет, то усилия любого харизматического революционера будут тщетны, пример тому – Че Гевара и его бессмысленная смерть за высокие идеалы в чужой стране.

Тем самым мы вплотную подошли к интерпретации особенностей поведения П. Сорокина на изломе эпох, определяемые инстинктами и архетипами коллективного бессознательного первого слоя структуры личности. В его биографии наблюдаются как периоды стабильной революционной деятельности, так и периоды хаоса. Их синхронность совпадает с динамикой нелинейной социально-экономической системы общества. Важнейшим переломным моментом в его жизни стал выбор между жизнью и смертью. За свою деятельность против установившейся власти большевиков он был арестован и заключен в Петропавловскую крепость. После освобождения и дальнейшей безрезультатной борьбы против власти большевиков ему грозил реальный расстрел. П. Сорокин выбрал жизнь и написал в газету «Правда» письмо, в котором отказывался от борьбы с властью, заявил о выходе из партии эсеров и решении посвятить себя работе в области науки и просвещения.

Подобное решение вызвало неоднозначную реакцию у тех, кто многие годы знал П. Сорокина как борца против большевизма. Его поступок, не адекватный пассионарности, не был понят в России. Его авторитет как революционера в среде эмиграции Европы и США резко упал. Многие сподвижники от него отвернулись. Другая политическая сторона во главе с В. И. Лениным умело использовала факт его раскаяния в своих целях: необходимо было показать всему цивилизованному миру, гуманность новой власти к оступившейся интеллигенции. В. И. Ленин написал свою знаменитую работу, посвященную П. Сорокину [17, с. 188–197]. Позже, в 1922 г., П. Сорокин был «выслан из России вместе с большой группой ученых и литераторов на так называемом философском пароходе (по указанию Ленина)» [18, с. 568]. В структуре личности П. Сорокина произошли необратимые изменения: он попал в другую страну, где действовали другие архетипы коллективного бессознательного.

Далее необходимо рассматривать личность П. Сорокина не как революционера, а как ученого с мировым именем. Хотя позже советская власть не проявила инициативы, чтобы дать ему возможность побывать в СССР. По воспоминаниям многих современников, которые работали вместе с ним в крупнейшем университете мира, приехать

в советскую Россию ему очень хотелось. Он жаждал посмотреть, как изменилась жизнь в новом обществе.

Опираясь на понятия новой науки синергетики, можно поставить акцент, что важную роль в этом играет и политическая составляющая как запускающий аттрактор. Во время революционных событий 1917 г. множество революционеров-лидеров были отпущены из тюрем, возвращались из сибирской ссылки и оказывались на гребне волны революционных событий в стране. Самый незначительный перевес того или иного лидера, его поддержка задавали в обществе того времени точку бифуркации, так называемую предполагаемую траекторию движения страны в будущее. В истории такой перевес с учетом ряда динамичных революционных факторов получили именно большевики, хотя, несомненно, реально существовали и другие варианты траекторий развития страны, но они по ряду причин оказались не реализованными, например траектория эсеров.

2. *Сознание биологическое.* Вторая структура личности представляет собой сознание биологическое. По биологическим законам живет революционная толпа. Индивидуальное сознание конкретного человека как таковое отсутствует. Чаще всего люди, составляющие толпу, незнакомы друг с другом. Человек находится в жестких тисках социально-психологических феноменов толпы. В процессе взаимодействия людей в толпе действуют инстинкты самосохранения, агрессии, слепое подчинение действиям и эмоциям окружающих людей. В то же время очень сильно эмоциональное заражение толпы. Источник его распространения не только от окружающих, но и от агитаций лидера. Речи выступающих ораторов чаще всего построены на коротких лозунгах, например, во времена Октябрьской революции 1917 г. такими лозунгами были: «Фабрики – рабочим!», «Земля – крестьянам!», «Власть – советам!». Часто выступления *обращены* не к индивидуальному сознанию человека, так как оно заблокировано, а к эмоциям и действию. Поэтому в действиях и поступках людей очень мало логики, они действуют по принципу «стимул – реакция».

События революционных лет в России в документах и научной исторической литературе расписаны по дням и часам. Чтобы глубже понять психологическое состояние людей того времени, приведем воспоминания П. П. Заварзина. Он был руководителем охранных отделений ряда городов России. В своих мемуарах о начале русской революции очень точно подметил активизацию биологического сознания у людей 28 февраля 1917 г. «...Тут же находился и мой вестовой Дмитрий, которому я сказал "Затопи печку". На что он ответил:

– Нам приказано больше вам не служить, а за вами наблюдать, чтобы было все в порядке.

– Да что ты, белены объелся, что ли? – возразил я, на что он логично ответил:

– Когда вы были моим начальником, я вас слушал, а теперь я ваше начальство и вы слушайте меня. Теперь "ты" нет и "вы", дело серьезное, у нас во дворе революция, а вы все свое и эксплуатируете рабочий класс» [19, с. 133–134].

Четко функционирующая государственная машина начала разваливаться. Социально-политические процессы двигались к точке необратимости. Пирамида власти пришла в движение и начала переворачиваться: «кто был никем, тот станет всем». Через день П. П. Заварзин в своих записках отмечает: «Всюду праздная толпа наполняет улицы; солдаты, оборванцы, бабы и рабочие, студенты и студентки, масса пьяных; офицеров не видно. Трамваев и извозчиков нет. Лишь на военных и конфискованных автомобилях проезжают по направлению района, где находится Государственная дума, рабочие, какие-то типы, не то учащиеся, не то хулиганы, офицеры и интеллигенты, завернувшиеся с носом в воротники пальто. Это новая власть вступает в свои права» [19, с. 135]. Это было начало хаоса для революционной страны. Остановимся на ряде проблем, поднятых в научных работах П. Сорокина.

М. В. Ломоносова анализирует основную работу П. Сорокина «Социология революции», которая посвящена революционным событиям того времени [13, с. 34]. Эта работа весьма значима для исследования как биографии ученого, так и его творческого наследия. В ней ярко показана связь между его концепцией и понятиями социальной стратификации и мобильности. История человечества за десять тысяч лет его сознательного существования сотни раз сопровождалась социальными взрывами и потрясениями. Иногда они трагически заканчивались для управленцев страны. Поэтому проблемы социального хаоса, которые периодически сменяет внешне упорядоченное функционирование социальной структуры общества, нельзя недооценивать. Сейчас, когда произошла переоценка ценностей людей, требуется новый подход к анализу и переоценке влияния революции на общество далекого 1917 г.

Научная работа «Социология революции» П. Сорокина после первого издания на протяжении почти ста лет неоднократно переиздавалась в США и за рубежом. Издан этот научный труд сейчас и у нас в России. Мы проанализировали влияние на поведение П. Сорокина двух личностных факторов: 1) политической деятельности; 2) совместной работы с В. М. Бехтеревым и И. П. Павловым. Так как психология была заложена в основу его методологического подхода, это

послужило долголетию его научного труда. Это очень точно подметил Л. Н. Гумилёв. Для больших общностей людей смена эпох наполнена многочисленными сжатыми событиями, которые по истечению времени можно трактовать в русле психологической концепции исследования. Это дает возможность сместить предмет исследования в иную плоскость: на то, что «основа этнических отношений лежит за пределами сферы сознания — она в эмоциях: симпатиях-антипатиях, любви-ненависти. И направление этих симпатий-антипатий вполне обусловлено для каждого этноса» [20, с. 447]. Это так же можно использовать для исследования большого социального коллектива.

В другой своей научной работе «Социальная мобильность» П. Сорокин смещает акцент с причин и процессов революции на функциональные параметры [21]. В частности, он обращает внимание читателя на процесс вертикальной и горизонтальной мобильности в социальной пирамиде. Если ее как таковой не существует или она запаздывает, то происходит революционный взрыв, выравнивающий положение в стратах и способствующий спонтанному делению общества на новые социальные слои и группы.

Соответственно с этим П. Сорокин выделяет в динамике революции два этапа. На первом этапе высшие социальные слои уничтожаются, их восполняют энергичные люди из низшей страты. На втором этапе начинают действовать запаздывающие обратные связи, наступает обратная циркуляция [13, с. 41–43]. Социально-политическая система стремится восстановить устойчивое равновесие. Немаловажное значение в поиске новой социальной «ниши» имеет для индивида биологическое сознание.

У людей с революционной судьбой самые теплые воспоминания оставили «тюремные университеты», которые они «заканчивали» в царских тюрьмах. Прошел такие университеты и П. Сорокин, отметив при этом их гуманную атмосферу. Исследовательскую и мыслительную подготовку он прошел именно в них. П. Сорокин много читал труды философов, социологов, экономистов, психологов, а также учения различных политических течений. В царских тюрьмах это разрешалось в отличие от тюрем большевиков, куда П. Сорокин попадал впоследствии. Во-первых, это наложило на научную деятельность определенный мировоззренческий отпечаток, что помогло в работе профессором в настоящих, реальных университетах России и за рубежом. Во-вторых, он сформировал в себе энциклопедическую тягу к знаниям. В-третьих, воспитал в себе ответственность активно писать научные труды в любых экстремальных условиях холода, голода и резкой критики его идей.

Революционный поток «нес» личность П. Сорокина через многочисленные препятствия для того, чтобы он мог найти свое место в новой социальной структуре общества.

3. *Сознание социокультурное.* Третья структура личности определяется социокультурным сознанием. По мнению П. Сорокина, на бессознательном и сверхсознательном уровнях отсутствует какое-либо понятие «эго» (Я). В то же время весьма специфичное «Я» существует на уровне социокультурного сознания. Здесь «Я» личности многолико. Его спектр весьма многообразен, так как индивид связан, ассоциирован с рабочей группой, семьей, деятельностью всевозможных организаций, политическими партиями, религиозными группами и т.д. По сути, интегрированное «Я» и общая система ценностей есть результат их векторной интеграции. Все элементы культуры, убеждения, вкусы, ценности, паттерны поведения должны быть у человека в системной гармонии. Если же группы и ценности противоположны друг другу, то и все «Я», а также ценности, которые отражают его связь с этими группами, будут находиться в энергетическом конфликте.

Следовательно, взаимодействие малых и больших групп определяет гармонию или дисгармонию множества «Я» в личности. Во втором случае это провоцирует девиантное поведение личности, сопровождающееся психическим напряжением, нервными срывами, умственными расстройствами и даже самоубийствами. П. Сорокин делает вывод, что «Я» как микрокосм отражает макрокосм групповых связей и привязанностей индивида. Если личность теряет душевное равновесие, то она будет находиться в болезненном кризисе. Для выхода из этого состояния необходима перестройка «Я», которая осуществляется реорганизацией ценностных систем и групповых связей. Поэтому П. Сорокин в трудные минуты как в России, так и за рубежом всегда находил возможность духовно «пообщаться» с природой, побывать в таинственном лесу, на берегу медленно текущей реки или окутанного туманом озера, восхититься красотой фауны и флоры. Природа придавала ему новые физические силы, творческую психическую энергию и гармоничную целостность с различными структурами динамичного общества. В частности, подобные возвраты в «психологическое равновесие» давали ему возможность наполняться психической энергией и активно заниматься научной деятельностью.

История многогранна, как и различные научные школы, которые ее изучают и по-своему трактуют. С легкой руки доктора исторических наук Л. Н. Гумилёва в науку введен ряд новых понятий. Впоследствии им была обоснована новая концепция. Среди понятий отметим так называемое

«пассионарное поле». Оно связано с космосом и в определенные периоды является запускаящим фактором для рождения нового этноса на земле. Надо отметить, что это поле распространяется по поверхности земли ограниченными полосами шириной несколько сотен километров. Следующие противоположные понятия «пассионарии» и «субпассионарии» дополняют друг друга. Если первый тип личности участвует в рождении новой социально-культурной системы, то второй тип личности принимает активное участие в ее разрушении [20]. Исторические события России объяснены ученым с точки зрения пассионарной теории этногенеза (большого коллектива). Л. Н. Гумилёв считает, что современность мнима, а история реальна. Для нее характерна смена эпох и культур. По его мнению, история – это «постоянные изменения, вечная перестройка кажущейся стабильности» [22, с. 6].

Для изучения человеческой истории исследователь предлагает оперировать несколькими параметрами, в их числе – пространство, время, а также наличие в биосфере определенных целостностей – этносов. Географический фактор влияет на этнос, формируя определенные правила поведения, стереотипы и традиции большого коллектива людей. Параметр времени может быть линейным, циклическим и специфично колебательным. В последнем случае в зависимости от насыщенности событий в нем можно выделить определенные временные отрезки. Именно дискретные временные отрезки помогают понять ход исторических событий, их последовательность и взаимосвязь. Подобное прерывистое время Л. Н. Гумилёв инновационно применяет к человеческой истории. В отличие от статичной, застывшей истории она трактуется как динамичная. В возникновении и распаде этносов важную роль играет параметр пассионарности. Это как бы определенный критерий заряда совместной психической энергии людей. Нулевой уровень равновесия с природой (гомеостаз) определяет жизнь тихого обывателя. В свою очередь, взаимодействие между этносами и внутри этноса создает определенный уровень пассионарного напряжения системы со всеми вытекающими последствиями разрушения гармонии [22, с. 7–22]. Надо отметить, что в связи с этим ученый предложил своеобразную концепцию о влиянии на Русь татаро-монгольского нашествия. С точки зрения синергетики встретились две социальные культуры: одна связана со стабильным географическим фактором, другая – с социальной культурой, динамичной, «диссипативной», способной быть ядром самоорганизации в консервативных культурах. По существу, эти культуры определяют два различных типа поведения людей.

В своих поздних работах, в США, в частности книге «Социальная и культурная динамика» П. Сорокин предвосхитил циклическую смену двух глубоко различных типов культур [23, с. 45]. Одна из культур – чувственная, основанная на материальных потребностях, другая культура идеациональная, основана на духовных потребностях. В царской России революционеров всех типов можно было условно подразделить на две категории: первые – это те, кто участвовал в борьбе за улучшение материального положения рабочих и крестьян; вторые посвящали свою жизнь борьбе за светлое будущее. Поэтому был сформирован и формировался особый тип человеческой личности с определенной структурой психики и поведения с явно противоположными ориентирами и целями. В особенности такой процесс стал необратим после революции 1905–1906 гг.

В. И. Ильин исследует пассионарный фактор в анатомии русской революции 1917 г. Он пишет, что вследствие изменения экзистенциального кода личности «тип обывателя, целиком погруженного в повседневность мирного выживания, постепенно был оттеснен на задний план самоотверженно пассионарным типом, одухотворенным идеальными целями. Эта трансформация личности протекала в контексте глубокого культурного сдвига, который можно описывать в терминах перехода от чувственной культуры, где главным элементом был обыватель, к культуре идеациональной, главным героем которой стал пассионарий, мотивируемый не логикой повседневной борьбы с материальными проблемами и погоней за чувственными удовольствиями, а идеальными целями» [24, с. 77].

В 1917 г. *противоречия* различных групп верхушки революционеров достигли максимума. Личность обывателя различных сословий имела сходство по своему отношению к миру. В процессе пассионарной деятельности революционеров произошла поляризация личности обывателя со всеми вытекающими последствиями. Социокультурное сознание революционеров реализовалось через революционную толпу, в ее поведение и действия. Обыватель превратился в пассионария-революционера.

Методология П. Сорокина в «Социальной и культурной динамике» базировалась на исследовании 25 веков западной цивилизации. В своей работе ученый часто обращался к биологическому редукционизму, то есть сложные явления сводил к более простым. Ему в этом помогала большая группа ученых, в основном русских. Причем, проводя фрагментарные теоретические исследования и сводя их в таблицы, они не знали общей концепции своего руководителя. Важно отметить, что П. Сорокин ввел качественно-количественные показатели внутренних социальных нарушений

ний на трех уровнях: персональном, групповом и уровне суперсистемы. Обобщая итоги одного из самых масштабных исследований, ученый делает интересные выводы прикладного характера по феномену революции: 1) бескровной революции не существует; 2) развеян миф о дисциплинированных и недисциплинированных народах; 3) продолжительность революционных волнений составляет всего лишь несколько недель. Причем из двух этапов (революция и контрреволюция) первый этап разрушений весьма короткий.

Важно отметить, что в приоритете у П. Сорокина суперсистемы. При этом единицей социологического анализа у него выступает не страна (государство), а цивилизация с ее уникальным набором ценностей, где волнения из одной страны, как пламя, может распространиться на другие страны. Пример этого – современная волна «цветных революций» постсоветских стран, переметнувшаяся на страны арабо-мусульманского мира. Следовательно, макросоциологическая теория на основе прошлого и настоящего дает возможность прогнозировать пространственно-временные политические изменения [13, с. 43–53]. Это важно, так как сами революции начинаются спонтанно и прогнозировать их весьма сложно.

П. Сорокин в основополагающей системной работе «Социология революции», которая только через восемьдесят лет после написания была опубликована в нашей стране, дает глубокий и всесторонний анализ изменения поведения людей в эпоху революций. Часто революции начинаются из-за неспособности власти сдерживать социальное напряжение. Новыми лидерами нередко становятся военные или фанатики, которые к тому же неэффективны в своей управленческой деятельности.

В качестве примера выделим некоторые личные связи П. Сорокина на переломе эпох. На перепутье России, во время «перерождения» Февраля в Октябрь, П. Сорокин был личным секретарем председателя Временного правительства А. Ф. Керенского. В ситуации двоевластия *личность его руководителя* была очень противоречивой. С одной стороны, он был юристом и пытался блестящими речами, составлением резолюций «закрутить колеса государственного механизма» в нужном направлении. По мнению П. Сорокина, на пределе сил А. Ф. Керенский пытался работать в правовом поле. Он был ослеплен блеском звезды социализма, хотя на закате карьеры, когда А. Ф. Керенский уже не был нужен новому обществу России, его поведение резко изменилось. По мнению П. Сорокина, его личность представляла собой жалкое зрелище.

С другой стороны, А. Ф. Керенский был под очень сильным влиянием «бабушки русской

революции» Е. К. Брешко-Брешковской. Он поселил ее в одной из комнат Зимнего дворца и, как амулет, возил с собой по городу и на фронтах [25, с. 23, 26]. Она была одним из организаторов партии социалистов-революционеров (эсеров). На фотографии того времени она была за рукоде-лием и имела весьма добрый взгляд, хотя в революционных делах была очень жестока. О «делах» ее сподвижников и «воспитанников»: В. М. Чернова, М. Р. Гоца, Г. А. Гершуни, Б. В. Савинкова, Е. Азефа, М. Спиридоновой, И. Каляева и др. не стоит и упоминать.

При этом необходимо отметить, что идеология эсеров по-разному трактуется в эпоху застоя и новых исторических исследованиях. Например, в новых энциклопедиях для молодежи подчеркивается, что их идея социализации земли пользовалась огромной популярностью в деревне [26, с. 371]. П. Сорокин с детства впитал в себя образ жизни крестьянства, поэтому идеи большевиков ему не были близки. Спонтанные противоречия реальной жизни часто оказывали решающее влияние на его мечущуюся личность.

Исследователь В. И. Ильин анализирует жизненный путь П. Сорокина. «Сельский подросток из предельно глубокой российской глубинки (Коми край) вдруг оказывается охваченным жадной знания и отправляется в Санкт-Петербург. Это уже шаг от личности чувственной к идеациональной. На втором этапе его жизнь определяется интересом к науке, что является разновидностью духовных потребностей. Однако от изучения общества он быстро переходит к следующей фазе – к стремлению его изменить. Так, сельский подросток, а затем прилежный студент превращается в революционера, примкнувшего к одному из наиболее радикальных крыльев русского освободительного движения. Переплетение множества факторов привело к кардинальной смене мировоззрения» [24, с. 82]. В обществе наступила эпоха борьбы революционных сил за идеалы, чаще всего мнимые. Средства, которые применялись для достижения цели, базировались на макевиализме: достичь поставленной цели любой ценой. Хотя пассионариями в этот принцип была внесена некоторая корректировка: даже ценой собственной жизни.

4. *Сверхсознание*. Это последняя структура в модели личности. По классическому определению это высшая форма творческой энергии человека. По мнению П. Сорокина, такая структура присуща деятельности творческих личностей. Особенно ярко она проявляется у людей, отмеченных гениальностью. В истории человечества на основе *рационального* мышления, а также подпитки этого потока сознания дополнительным источником психической энергией были сделаны все величайшие открытия и достижения в области

культуры, науки, техники и искусства. Не является исключением и творчество П. Сорокина. Отметим тезисно функциональную реализацию этой структуры в его личности.

В своей научной деятельности П. А. Сорокин предвосхитил философский вопрос о «преступлении и «подвиге». Именно эта проблема оказывалась в эпицентре революционных событий. Часто полярную оценку давали современники тех событий и новые поколения людей, во времени весьма от них отдаленные [3, с. 128–167]. Богатый теоретический и практический опыт П. А. Сорокина был обобщен в виде учебника. В нем лейтмотивом проходило учение о факторах поведения и механике общественных процессов [27, с. 70–188]. В нем были систематизированы и сконцентрированы воедино социально-психологические факторы, влияющие на поведение людей.

П. Сорокин свято верил в силу религии, этики. Подростком он реставрировал иконы, купола церквей в селах Коми. В 60-е гг. он посылал свои книги, результаты исследований первым лицам государств, в том числе СССР и США, получал в ответ благодарственные письма, но лидеры стран в своей политике мало руководствовались его идеями. Зато его книги переведены на языки всех континентов планеты. Ученого приглашали быть председателем многочисленных международных конференций.

К концу своей жизни П. Сорокин уделял особое внимание исследованию альтруистической любви. Это очень сильный противовес злу, насилию, убийству на нашей планете. У него даже появился спонсор Э. Лилли, который финансировал этот проект. Под эту проблему в Гарварде был создан исследовательский центр, который П. Сорокин возглавил. Однако в научном мире к исследованию данной проблемы отнеслись прохладно и не воспринимали серьезно.

Энциклопедичность П. А. Сорокина во многих областях знаний, таких как философия, социоло-

гия, психология, история и ряда других наук, позволила его идеям прожить более ста лет. Сейчас многие исследователи перечитывают его научные труды для поиска разрешения проблем нового мира. Они до сих пор актуальны. Исследователи рассматривают его интегративное, структурное видение мира под углом зрения новых методологических и постнеклассических подходов не только для исследования истории XX в., века революций, но и для прогноза социальных потрясений в будущем. В нашей стране готовится издание его основных научных трудов, которые оказали большое влияние на общественное сознание России и зарубежных стран. В далеком прошлом он был революционером. Для нас Питирим Сорокин является революционером в науке. Он еще раз подтвердил, что приращение научного знания возможно на интеграции различных наук.

Выводы. В статье мы раскрываем связь между траекторией жизненного пути личности П. Сорокина и содержанием его научных книг, спецификой его поведения и поступков во времена хаоса революции 1917 г. и тенденцией упорядочивания больших социальных систем. Рассматриваем особенности становления его личности: философских убеждений, политических взглядов, нравственного стержня на разных этапах его жизни во время хаоса и порядка изменяющихся социальных систем. Естественно, ученый иногда ошибался и заблуждался в жизни, но его вектор исследователя, кипучая энергия, черты характера могут являться образцом и примером для окружающих.

Памятником ему стали многочисленные книги, которые изучают студенты всех университетов мира, в том числе современной России. Объему его научных работ мог бы позавидовать любой научно-исследовательский институт. Работы ученого П. Сорокина отличаются глубиной, научной строгостью и не теряют своей актуальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сорокин П. А. Долгий путь: автобиограф. роман. Сыктывкар: Союз журналистов Коми ССР: Шыпас, 1991. 304 с.
2. Лейбин В. М. Предсознательное // Психоанализ: новейшая энцикл. Минск, 2010.
3. Сорокин П. А. Преступление и кара, подвиг и награда: социологический этюд об основных формах общественного поведения и морали. Москва: Астрель, 2006. 618 с.
4. Овчаренко В. И. Коллективное бессознательное // Психоанализ: новейшая энцикл. Минск, 2010.
5. Овчаренко В. И. Танатос // Психоанализ: новейшая энцикл. Минск, 2010.
6. Революционный невроз / сост. А. К. Боковиков. Москва: Ин-т психологии РАН: КСП+, 1998. 576 с. Содерж.: Психология французского народа / А. Фулье. Революционный невроз / О. Кабанес и Л. Насс.
7. Овчаренко В. И. Архетип // Психоанализ: новейшая энцикл. Минск, 2010.
8. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное. Москва: Академ. проект, 2009. 188 с.
9. Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В. Бессознательное как виртуальная реальность, обуславливающая спонтанное поведение личности // Сибирский педагогический журнал. 2018. №2. С. 119–129.
10. Ковалев В. А. Питирим Сорокин о социологии революции: анализ катастрофического опыта – уроки и прогнозы для современности // Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук. 2017. Вып. 1. С. 54–76.

11. Сорокин П. А. Социология революции // Человек. Цивилизация. Общество. С. 266–294. Москва, 1992.
12. Сорокин П. А. Человек и общество в условиях бедствий: влияние войны, революции, голода, эпидемии на интеллект и поведение человека, социальную организацию и культурную жизнь. Санкт-Петербург: Мирь, 2012. 336 с.
13. Ломоносова М. В. Революция как социальное явление в научном наследии Питирима Сорокина // Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук. 2017. Вып. 1. С. 34–53.
14. Сорокин П. А. Система социологии. Москва: Астрель, 2008. 1008 с.
15. Чижевский А. Л. Земное эхо солнечных бурь. Москва: Мысль, 1976. 367 с.
16. Фомина А. В. Циклы Кондратьева в экономике России. Санкт-Петербург: Междунар. фонд Н. Д. Кондратьева, 2005. 146 с.
17. Ленин В. И. Ценные признания Питирима Сорокина // Полное собрание сочинений. 5-е изд. Москва, 1969. Т. 37. С. 188–197.
18. Щукин А. Н. Сорокин Питирим Александрович (1889–1968) // Кто есть кто в русской истории. 2000 известных россиян. Москва, 2011. С. 567–568.
19. Заварзин П. П. Жандармы и революционеры // «Охранка». Воспоминания руководителей охранных отделений. Москва, 2004. Т. 2. С. 5–138.
20. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. Москва: ДИ-ДИК, 1997. 640 с.
21. Сорокин П. А. Социальная мобильность. Москва: Academia: LVS, 2005. 588 с.
22. Гумилев Л. Н. От Руси до России. Москва: АСТ, 2017. 541 с.
23. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика: исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. Санкт-Петербург: Изд-во Рус. Христиан. гуманитар. ин-та, 2000. 1054 с.
24. Ильин В. И. Штрихи к анатомии русской революции: культурный сдвиг начала XX века // Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук. 2017. Вып. 1. С. 77–84.
25. Наша история. 100 великих имен. Вып. 72. Александр Керенский. Москва: Де Агостини, 2011. 32 с.
26. История России. От Петра Великого до Первой мировой войны. Ч. 2 / отв. ред. М. Боярский, М. Тонконогова. Москва: Мир энциклопедий Аванта+: Астрель, 2011. 479 с.
27. Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии; Статьи разных лет. Москва: Наука, 1994. 560 с.

REFERENCES

1. Sorokin P.A. *A long way: autobiogr. novel*. Syktyvkar, Soyuz zhurnalystov Komi SSR, Shypas, 1991, 304 p. (In Russ.).
2. Leibin V.M. Preconscious. *Psikhoanaliz: noveishaya entsikl.* Minsk, 2010. (In Russ.).
3. Sorokin P.A. *Crime and punishment, feat and reward: a sociological study on the basic forms of social behaviour and morality*. Moscow, Astrel', 2006, 618 p. (In Russ.).
4. Ovcharenko V.I. Collective unconscious. *Psikhoanaliz: noveishaya entsikl.* Minsk, 2010. (In Russ.).
5. Ovcharenko V.I. Thanatos. *Psikhoanaliz: noveishaya entsikl.* Minsk, 2010. (In Russ.).
6. Bokovikov A.K. (comp.). *Revolutionary neurosis*. Moscow, In-t psikhologii RAN, KSP+, 1998, 576 p. Cont.: *Psychology of the French people* by A. Fouillee. *Revolutionary neurosis* by A. Cabanes and L. Nass. (In Russ.).
7. Ovcharenko V.I. Archetype. *Psikhoanaliz: noveishaya entsikl.* Minsk, 2010. (In Russ.).
8. Jung K.G. *Consciousness and the unconscious*. Moscow, Akadem. proekt, 2009, 188 p. (In Russ.).
9. Belokopytov Yu. N., Panasenko G. V. The unconscious as a virtual reality responsible for spontaneous behavior of a person. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2018, no. 2, pp. 119–129. (In Russ.).
10. Kovalev V.A. Pitirim Sorokin on the sociology of revolution: analysis of catastrophic experience – lessons and forecasts for modern times. *Vestnik Syktyvorskogo universiteta. Seriya gumanitarnykh nauk*, 2017, no. 1, pp. 54–76. (In Russ.).
11. Sorokin P.A. The sociology of revolution. *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo*. Moscow, 1992, pp. 266–294. (In Russ.).
12. Sorokin P.A. *Man and society in the face of disasters: the impact of war, revolution, famine, and epidemic on human intelligence and behavior; social organization, and cultural life*. Saint Petersburg, Mip', 2012, 336 p. (In Russ.).
13. Lomonosova M. V. Revolution as a social phenomenon in the scientific heritage of Pitirim Sorokin. *Vestnik Syktyvorskogo universiteta. Seriya gumanitarnykh nauk*, 2017, no. 1, pp. 34–53. (In Russ.).
14. Sorokin P.A. *Sociology system*. Moscow, Astrel', 2008, 1008 p. (In Russ.).
15. Chizhevsky A.L. *Earthly echo of solar storms*. Moscow, Mysl', 1976, 367 p. (In Russ.).
16. Fomina A. V. *Kondratiev's cycles in the Russian economy*. Saint-Petersburg, Mezhdunar. fond N.D. Kondrat'eva, 2005, 146 p. (In Russ.).
17. Lenin V.I. The valuable admissions of Pitirim Sorokin. *Polnoe sobranie sochinenii*. 5th ed. Moscow, 1969, vol. 37, pp. 188–197. (In Russ.).

18. Shchukin A. N. Sorokin, Pitirim Aleksandrovich (1889–1968). *Kto est' kto v russkoi istorii. 2000 izvestnykh rossiiyan*. Moscow, 2011, pp. 567–568. (In Russ.).
19. Zavarzin P. P. Gendarmes and revolutionaries. «Okhranka». *Vospominaniya rukovoditelei okhrannykh otdelenii*. Moscow, 2004, vol. 2, pp. 5–138. (In Russ.).
20. Gumilev L. N. *Ethnogenesis and the biosphere of the Earth*. Moscow, DI–DIK, 1997, 640 p. (In Russ.).
21. Sorokin P. A. *Social mobility*. Moscow, Academia, LVS, 2005, 588 p. (In Russ.).
22. Gumilev L. N. *From Rus' to Russia*. Moscow, AST, 2017, 541 p. (In Russ.).
23. Sorokin P. A. *Social and cultural dynamics: a study of changes in large systems of art, truth, ethics, law and social relations*. Saint Petersburg, Izd-vo Rus. Khristian. gumanitar. in-ta, 2000, 1054 p. (In Russ.).
24. Ilyin V. I. Essay on the anatomy of the Russian revolution: cultural shift in the beginning of XX century. *Vestnik Syktyvskarskogo universiteta. Seriya gumanitarnykh nauk*, 2017, no. 1, pp. 77–84. (In Russ.).
25. *Our history. 100 great names*. Iss. 72. Alexander Kerensky. Moscow, De Agostini, 2011, 32 p. (In Russ.).
26. Boyarsky M., Tonkonogova M. (eds.). *History of Russia. From Peter the Great to the First World War*. Pt. 2. Moscow, Mir entsiklopedii Avanta+, Astrel», 2011, 479 p. (In Russ.).
27. Sorokin P. A. *Public textbook of sociology; Articles of different years*. Moscow, Nauka, 1994, 560 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Белокопытов Юрий Николаевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики социальной работы Юридического института, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660075, г. Красноярск, ул. Маерчака, 6, e-mail: iura.belov@yandex.ru).

Панасенко Галина Васильевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и методики социальной работы Юридического института, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660075, г. Красноярск, ул. Маерчака, 6, e-mail: galina-panasienko@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 27.10.2023

После доработки 10.11.2023

Принята к публикации 17.11.2023

Information about the authors

Yuri N. Belokopytov – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Social Work, Law Institute, Siberian Federal University (6 Maerchaka Str., Krasnoyarsk, 660075, Russian Federation, e-mail: iura.belov@yandex.ru).

Galina V. Panasenko – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Social Work, Law Institute, Siberian Federal University (6 Maerchaka Str., Krasnoyarsk, 660075, Russian Federation, e-mail: galina-panasienko@mail.ru).

The paper was submitted 27.10.2023

Received after reworking 10.11.2023

Accepted for publication 17.11.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-3

УДК 323.396; 323.37

Оригинальная научная статья

Искусственный интеллект и персонализированное обучение: технология скаффолдинг

А. А. Миндигулова

*Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: mindigulova@corp.nstu.ru*

В. В. Вихман

*Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: vv@smc.nstu.ru*

М. В. Ромм

*Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: mark.romm@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* Цель исследования заключается в попытке ответить на следующий вопрос: каковы условия и стратегии реализации технологий ИИ для решения стратегической задачи перехода от массовых образовательных технологий, присущих Индустрии 4.0, к индивидуализированным образовательным технологиям грядущей Индустрии 5.0 на примере субтехнологии скаффолдинга (в пер. с англ. «строительные леса»). Под последней в образовательном дискурсе понимается оказание учащемуся поддержки исключительно при необходимости с постепенным уменьшением объема такой поддержки по мере повышения компетенций обучающегося. *Постановка задачи.* В работе ставится задача определения условий и стратегий реализации технологий ИИ для осуществления перехода от массовых образовательных технологий, присущих Индустрии 4.0, к индивидуализированным образовательным технологиям грядущей Индустрии 5.0 на примере субтехнологии скаффолдинга. *Методика и методология исследования.* В качестве методики исследования используется анализ отечественных и зарубежных источников. *Результаты исследования.* Проведенный анализ показал, что, с одной стороны, субтехнология скаффолдинга способна эффективно решать задачи индивидуализации образовательного процесса как ответ на вызов современному образованию, с другой – потенциал применения вышеозначенной субтехнологии ограничен функционально воздействием внешних социально-экономических факторов. *Выводы.* С одной стороны, современное образование находится в условиях тотальной цифровизации. При этом запросы общества требуют от образования индивидуализации, гуманизации и увеличения масштабов «человеческого прикосновения». Субтехнология скаффолдинга способна стать связующим звеном между искусственным интеллектом как частью цифровых технологий и образованием. Основная причина недостаточного использования субтехнологии скаффолдинга в настоящий момент состоит в его недостаточной изученности. Говоря о возможностях использования субтехнологии в России, стоит упомянуть о том, что исследований о влиянии последней на процесс обучения практически не проводилось, что делает невозможными как полноценное использование, так и оценку возможностей скаффолдинга в современном образовании.

Ключевые слова: социальная философия, индустрия 4.0, 5.0, образование 4.0, 5.0, индивидуализация, скаффолдинг, искусственный интеллект (ИИ), технологии «человеческого прикосновения»

Для цитирования: Миндигулова А. А., Вихман В. В., Ромм М. В. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: технология скаффолдинг // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 613–622. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-3>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-3
Full Article

Artificial intelligence and personalized learning: Scaffolding technology

Mindigulova, A. A.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: mindigulova@corp.nstu.ru*

Vikhman, V. V.

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

Romm, M. V.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: mark.romm@gmail.com*

Abstract. *Introduction.* The purpose of the study is to try to answer this question: what are the conditions and strategies for the implementation of AI technologies to solve the strategic task of the transition from mass educational technologies inherent in Industry 4.0 to individualized educational technologies of the upcoming Industry 5.0 using the example of scaffolding subtechnology (derived from the English word «scaffolding» meaning «staging»). The latter in educational discourse is understood as providing support to a student, solely as necessary, with a gradual decrease in the amount of such support as the student's competencies increase. *Purpose setting.* The paper solves the problem of determining the conditions and strategies for the implementation of AI technologies to solve the strategic task of the transition from mass educational technologies inherent in Industry 4.0 to individualized educational technologies of the upcoming Industry 5.0 using the example of the scaffolding subtechnology. *Methodology and methods of the study.* The analysis of Russian and foreign sources is used as a research methodology. *Results.* The analysis carried out showed that, on the one hand, the scaffolding subtechnology is able to effectively solve the problems of individualization of the educational process as a response to the challenge of modern education, on the other hand, the potential of using the above-mentioned subtechnology is functionally limited by the influence of external socio-economic factors. *Conclusion.* Firstly, modern education is in the conditions of total digitalization. At the same time, the demands of society require individualization, humanization and an increase in the scale of the «human touch» from education. The subtechnology of scaffolding can become a link between artificial intelligence, as part of digital technologies, and education. The main reason for the insufficient use of the scaffolding subtechnology at the moment is its insufficient knowledge. Speaking about the possibilities of using subtechnology in Russia, it is worth mentioning that research on the impact of the latter on the learning process has practically not been conducted, which makes it impossible both to fully use and evaluate the possibilities of scaffolding in modern education.

Keywords: social philosophy, industry 4.0, 5.0, education 4.0, 5.0, individualization, scaffolding, artificial intelligence (AI), «human touch» technologies

Citation: Mindigulova A.A., Vikhman V.V., Romm M.V. [Artificial intelligence and personalized learning: Scaffolding technology]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 613–622. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-3>

Введение. Проект четвертой промышленной революции, или так называемой Индустрии 4.0, внедренный в Германии в 2011 г., стал периодом, объединившим в себе возможности различных технологических решений, в том числе искусственного интеллекта (ИИ), для максимально возможной автоматизации процессов всех сфер жизни общества. Одна из глобальных целей Индустрии 4.0 заключалась в цифровом клонировании

физического материального мира. Не могла остаться в стороне от подобных изменений и сфера образования. В современном образовательном процессе четко прослеживаются две тенденции: первая – присутствие в нем всех черт, характерных для Индустрии 4.0, вторая – необходимость поддерживать и развивать концепцию индивидуализации обучения. Подробнее охарактеризуем обе тенденции.

В качестве маркеров эпохи четвертой промышленной революции в образовании выделяются следующие: активное внедрение цифровых технологий (ЦТ), глобализация, массовизация, удешевление, деперсонализация, а также уменьшение масштабов человеческого взаимодействия. Примерами реализации подобных концепций являются заочное образование, виртуальные классы, использование массовых открытых онлайн курсов (МООК)¹ и т.д. [1]. Все вышеперечисленное служит целям глобализации – созданию единого социального пространства с единой философией и системой ценностей. Процесс глобализации находится в противостоянии со второй тенденцией современного образовательного процесса – индивидуализацией. Индивидуализация образования в социально-философском дискурсе заключается не просто в создании индивидуальной, персонализированной образовательной траектории для каждого учащегося, индивидуализация представляет собой процесс становления человека как самостоятельного субъекта деятельности, его обособления, автономизации личности [2]. Основной тезис индивидуализации – тезис об уникальности и неповторимости каждого человека, о его потенциальной талантливости, которую необходимо проявить и развить посредством образования [3].

Все вышесказанное позволяет нам зафиксировать следующую противоречивую ситуацию. Образование, с одной стороны, находится в условиях тотального внедрения цифровых технологий и глобализации, с другой – при такой парадигме возникает все большая необходимость в сохранении индивидуализации личности, ее автономности. Причем мировые эксперты в большинстве своем сходятся во мнении о том, что именно ЦТ станут ключевым средством превращения образования в индивидуализирующую деятельность [4].

Выше рассмотрены основные тенденции образования, характерные для Индустрии 4.0. Но все вышесказанное вполне можно обобщить и на остальные сферы жизни общества. Мировые эксперты сходятся во мнении, что общество стоит на пороге пятой промышленной революции. Основатель корпорации Universal Robots Эсбен Х. Остергорд (H. Esben Østergaard), говоря о возможной грядущей Индустрии 5.0, заметил следующее: «На горизонте появляется новая тенденция, направленная на возвращение человеческого прикосновения к производству». Что касается образования, то оно с необходимостью ставит в грядущей эпохе Индустрии 5.0 задачи создания и использования таких инструментов индивидуализации, в основе которых лежали бы так называемые технологии человеческих прикосновений.

Причем образовательные организации должны не просто предоставлять обществу то, что требуется сейчас, но и спрогнозировать вызовы, которые возникнут в будущем [5]. Совершенно ясно, что подходящими для таких задач инструментами станут ЦТ, а именно: технологии ИИ, причем те, которые в первую очередь ориентированы на человека. По мнению авторов, таким инструментом могла бы стать молодая, прогрессирующая субтехнология ИИ – скаффолдинг.

Термин «скаффолдинг» (scaffolding – букв. с английского языка «строительные леса»). В образовательном контексте это понятие зафиксировано в ходе эмпирических исследований под руководством Д. Брунера (1976). В работе «The role of tutoring in problem solving» [6] отмечается: «Процесс, который позволяет ребенку или новичку решить проблему, выполнить задачу или достичь цели, которая была бы за пределами его возможностей без посторонней помощи. Субтехнология скаффолдинга состоит, по сути, из того, что взрослый «контролирует» те элементы задачи, которые изначально выходят за рамки возможностей ученика, позволяя ему сосредоточиться и выполнить только те элементы, которые находятся в пределах его компетенции».

Следует сказать, что понятие скаффолдинг активно используется не только в образовательном контексте, в биологии и медицине [7] под скаффолдингом понимается процесс, при котором клетки переносятся на разлагаемые впоследствии опорные структуры, напоминающие строительные леса. За счет этих лесов создается ткань или орган необходимой формы. В программировании скаффолдинг – это метод создания приложений, взаимодействующих с базами данных. Крайне распространено понятие скаффолдинга в психологии. Одной из самых популярных работ является исследование, которое сравнивает субтехнологии скаффолдинга с «обучением через открытия» [8]. С позиции образовательного процесса субтехнология скаффолдинга характеризуется оказанием учащемуся поддержки исключительно при необходимости с постепенным уменьшением ее объема по мере повышения компетенций обучающегося. Мы имеем некую цифровую модель, дублирующую обучающегося, которая, с одной стороны, обучается сама, и в то же самое время обучает его. В ходе образовательного процесса одновременно с улучшением квалификации обучающегося воздействие цифровой модели на него постепенно снижается, а затем вовсе прекращается. Для более подробной характеристики использования рассматриваемой субтехнологии изучен ряд работ, посвященных тем или иным аспектам применения скаффолдинга в образовании.

¹ Ключевым триггером увеличения масштабов использования подобных решений стала пандемия COVID-19.

Фокус зарубежных источников. Общее количество источников, освещающих аспекты субтехнологии скаффолдинга сравнительно невелико. Например, сотрудники Чжэцзянского университета (Китай) Ф. Оуанг, С. Чен, Ю. Янг, Ю. Чен (F. Ouyang, S. Chen, Y. Yang, Y. Chen) исследовали, как скаффолдинг влияет на совместную работу группы [9]. В ходе исследования они использовали три вида поддержки: скаффолдинг, ориентированный на задачи, ориентированный на идеи и так называемый смешанный или общий, объединяющий в себе два вышеупомянутых типа. Результаты их исследования показали, что скаффолдинг идей не только побуждает участников задавать вопросы и предлагать идеи с меньшими ограничениями, но и по сравнению со скаффолдингом задач скаффолдинг идей с меньшей вероятностью воспринимался участниками как преднамеренно разработанные напоминания, которые помогали им обсуждать и размышлять над вопросами и идеями более гибким и менее запрограммированным способом.

Исследователи из США Т. Луо, К. Аркаут, П.С. Мулианда (T. Luo, K. Arcaute, P.S. Muljana) акцентируют внимание на практике применения субтехнологии скаффолдинг в инженерном образовании [10]. Результаты показали, что большинство обучающихся положительно отреагировали на использование субтехнологии, но в процессе реализации последней возникали определенные проблемы, связанные с пандемией COVID-19. Н.Х. Рахмат, Н. Арипин, З. Разлан и З. Хайруддин (N.H. Rahmat, N. Aripin, Z. Razlan, Z. Khairuddin) в ходе онлайн-обучения студентов навыкам академического письма выяснили, что многие письменные задания, которые когда-то считались трудными, стали проще в случае использования в процессе обучения субтехнологии скаффолдинга [11].

Работа исследователей из Нидерландов и Ирана А.В. Харо, О. Нароози, Х. Биemanс, М. Мюлдер (Anahuac Valero Haro, Omid Noroozi, Harm Biemans, Martin Mulder) посвящена обобщенному анализу влияния скаффолдинга на улучшение знаний в предметной области и аргументационную компетентность у обучающихся разного уровня (среднее и высшее образование) [12]. В результате выявлено, что в высшем образовании в 38% исследований сообщено о значительном влиянии на приобретение предметно-специфических знаний, в 53% исследований обнаружено значительное влияние на приобретение знаний в области аргументации, а в 15% исследований сообщалось о значительном влиянии на поведение, облегчающее аргументацию. Что касается среднего образования, 50% исследований сообщили о значительном влиянии на приобретение знаний в предметной области. О значительном влиянии на приобре-

тение знаний в области аргументации сообщалось в 30% исследований, в то время как еще в 20% исследований сообщалось о частичном влиянии только на один из нескольких измеренных показателей знаний в области аргументации.

В работе К. Роуз (K. Rose) исследуются проблемы, возникающие у обучающихся в случае, если преподавание ведется на неродном для них языке [13]. Утверждается, что субтехнология скаффолдинга оказывает положительное влияние на обучение в подобных условиях, даже несмотря на то, что использованные стратегии скаффолдинга были весьма ограниченными. С. Пунтамбекер (S. Puntambekar) [14] акцентирует внимание на возможности использования такой разновидности субтехнологии, как распределенный скаффолдинг.

Фокус отечественных источников. Следует отметить, что российские исследователи в целом поддерживают концепции зарубежных коллег. Но также нельзя не упомянуть о небольшом тематическом разнообразии материалов и их малом количестве. Так, Т.Л. Калинина рассматривает стратегию субтехнологии скаффолдинга с точки зрения ее применения в обучении иностранным языкам, а также говорит о принципах и возможных ошибках в случае использования скаффолдинга [15]. М.Л. Курьян рассуждает о применимости скаффолдинга при обучении студентов эффективным методам обратной связи [16]. Работа Е.И. Чирковой, М.В. Процуто, Е.М. Зориной и Ю.А. Цапаевой посвящена ролевым играм как одной из возможных стратегий применения субтехнологии скаффолдинга в техническом вузе [17]. А.С. Рафикова рассматривает скаффолдинг как инструмент так называемого «коллаборативного обучения» [18]. Н.В. Войтик, О.Б. Полетаева и Р.А. Абсаямова указывают на актуальность и целесообразность применения субтехнологии скаффолдинга для магистрантов и аспирантов [19]. А.А. Марголис дает сопоставительный анализ понятия скаффолдинг и крайне популярного и одного из самых цитируемых терминов культурно-исторической психологии, такого как зона ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского [20; 21].

Постановка задачи. Все более возрастающий интерес к индивидуализации образовательного процесса, с одной стороны, выводит на первый план не только позитивные надежды и ожидания, но и потенциальные проблемы, которые может привести к активному переходу к индивидуализации в текущих условиях Индустрии 4.0. С другой стороны, нельзя не сказать, что одно из необходимых качеств современного образовательного процесса – его непрерывность. Для обеспечения последней необходимо осуществить поиск такого теоретико-методологического инструмен-

тария, который был бы способен не только поддерживать непрерывность процесса образования, но и содействовать решению проблем, вызванных его индивидуализацией в условиях Индустрии 4.0. При этом необходимо помнить, что такой инструментарий должен быть в первую очередь направлен на своего потребителя как на личность, должен представлять формат сотрудничества между людьми и субтехнологиями ИИ. Настоящая статья служит попыткой ответа на следующий вопрос: каковы условия и стратегии реализации технологий ИИ для решения стратегической задачи перехода от массовых образовательных технологий, присущих Индустрии 4.0 к индивидуализированным образовательным технологиям грядущей Индустрии 5.0 на примере субтехнологии скаффолдинга.

Оставляя за рамками статьи технологические аспекты реализации скаффолдинга, сосредоточим наше внимание на его потенциальных возможностях и рисках применения в образовании.

Методика и методология исследования. В качестве методики исследования используется анализ отечественных и зарубежных источников.

Результаты. Для начала охарактеризуем вызовы к современному образовательному процессу со стороны общества и попытаемся объяснить, как субтехнология скаффолдинга может помочь в данной ситуации. Поясним, что мы не претендуем на абсолютный охват всех возможных вариантов, статья представляет собой некий общий контурный набросок, которым мы пытаемся задать вектор потенциального применения скаффолдинга в образовательных процессах.

1. Проблема гуманизации образования. Гуманизация образования предполагает переориентацию смысла и приоритетов педагогической работы с социально-прикладной сферы (реализации образовательных стандартов, помощь в выборе профессии, социализация) на бытийно-человеческую. Для этого в общественном сознании должно сформироваться отношение к институту образования как к специально организованному пространству, в котором индивид получает стимул и предпосылки к развертыванию своей человеческой сущности во всей полноте, а не как в чистом виде социальному инструменту (каналу социализации). Именно поэтому одним из важных критериев гуманизации становится человекоориентированность [22].

2. Формализация разрыва между обучающимися и преподавателями. Подготовленность преподавателя к профессиональному ведению диалога с обучающимися в контексте цифровизации – важное условие субъект-субъектного взаимодействия, но зачастую возникает разрыв в цифровых навыках обучающихся и преподавателей. Такое

положение дел меняет отношения между ними. Однако образование не может быть системным, последовательным и качественным без педагога как субъекта образовательной деятельности. Педагог ориентирует обучающихся в смысловом и содержательном назначении учебной дисциплины, анализируя и учитывая новейшие достижения науки и практики; педагог учит системному видению процессов и явлений в преподаваемой учебной дисциплине, чего зачастую не хватает учащимся [23]; педагог помогает преодолеть стихийность, хаос и неупорядоченность в образовательном процессе; педагог профессионально оценивает и контролирует достигнутые результаты обучения [24].

3. Проблема индивидуализации личности в условиях глобализации образовательного процесса. Индивидуализация реализуется в виде спецификации человека и превращения его в индивидуальность, своеобразного человека, отличающегося от других людей. Осуществляется индивидуализация при максимальной активности самого человека, поэтому к развитию добавляется саморазвитие в трех его педагогических функциях: самообразование, самообучение и самовоспитание. В ходе этих трех процессов человек обретает специфические знания, умения и установки, преодолевая социально-психологические формы общественного уподобления, в некотором роде характерные для Индустрии 4.0. В условиях информационного общества индивидуализация проходит не только в системе традиционных социальных отношений и взаимодействий, но и в информационной реальности, формируется новый вид культуры – информационной [25]. Информационная реальность меняет специфику всего процесса социализации. Информационная индивидуализация понимается как механизм передачи и усвоения социального опыта в условиях информационной реальности, создаваемой информационными технологиями информационного общества [26].

Итак, выше мы провели общий обзор некоторых из возможных вызовов, стоящих перед современным образованием. Теперь попытаемся обозначить, как скаффолдинг может способствовать решению этих проблем.

Использование субтехнологии скаффолдинга предполагает, что помощь обучающемуся оказывается ровно в том объеме и в то время, когда она необходима, этот объем по мере освоения материала естественным образом уменьшается. Технология полностью ориентируется на своего потребителя. Несмотря на то что формально в процессе взаимоотношений субтехнологии и обучающегося последний по-прежнему остается объектом деятельности за счет той самой ориентации и постоянного отслеживания текущего уровня его

компетенций, реакции и поддержки только тогда и так, когда это необходимо, скаффолдинг можно рассматривать как своего рода человеколюбивую субтехнологию.

Помощь скаффолдинга в решении проблем взаимодействия преподавателя и обучающегося представляется нам наиболее наглядной. Поскольку помощь и поддержка обучающемуся оказывается только тогда и только в том объеме, которые необходимы. Использование субтехнологии позволяет сделать взаимодействие обучающегося и преподавателя более продуктивным, нацеленным на решение наиболее остро стоящих перед обучающимся проблем. Обучающийся не чувствует себя лишенным внимания из-за нахождения в большой социальной группе. Образование благодаря применению скаффолдинга носит персонализированный характер.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что субтехнология скаффолдинга обладает эвристическим потенциалом, который может способствовать автономизации личности, приобретению обучающимися собственной индивидуальности. Но зафиксировать это суждение как постулат на данный момент не позволяет недостаточный объем исследований субтехнологии. Большая часть работ, проанализированных нами в процессе подготовки материала, отражает опыт применения последней в условиях локальных образовательных отношений. При этом работы, исследующие влияние скаффолдинга на образование как на глобальный социальный институт в текущую эпоху цифровизации, практически отсутствуют. Наш посыл состоит в том, эта субтехнология действительно обладает большим потенциалом и при достаточном объеме дальнейших исследований вполне может стать одним из способов «очеловечить» технологии ИИ в образовании.

Перейдем ко второй гипотезе о том, все ли этапы реализации субтехнологии скаффолдинга в современном отечественном образовании могут быть осуществлены в полной мере. Для этого зафиксируем основные этапы реализации субтехнологии скаффолдинга в образовательной деятельности.

1. Сбор и систематизация информации об обучающемся. Современный обучающийся – это весьма сложная, противоречивая и неоднозначная структура. Но несмотря на это, на наш взгляд, можно выделить некие особенности, которые могут стать характерными и показательными для последующей работы с ними посредством субтехнологии скаффолдинга. Среди них – текущий уровень подготовки. Практически во всех исследованиях, как отечественных, так и зарубежных, подчеркивается важность качества так называемого входного тестирования. От качественной оценки имеющихся у студента компетенций и правильно

построенной стратегии обучения во многом зависит конечный успех процесса обучения. Кроме того, на всем протяжении обучения необходимы текущие контролирующие мероприятия для адекватной и своевременной корректировки методов поддержки. Очень важный аспект, информацией о котором также необходимо владеть, – это обучаемость, то есть способность воспринимать, обрабатывать и воспроизводить впоследствии полученную информацию. Также хотелось бы упомянуть о том, насколько важно понимать психологическое состояние студента во время обучения. Современное образование требует от обучающегося постоянной вовлеченности, активности, взаимодействия, коммуникации. Все это может повлечь за собой необходимость в психологической стабильности студента и, соответственно, ее непрерывной оценке.

2. Фиксация требований к уровню компетенций обучающегося по окончании обучения. В случае, если обучение какой-либо дисциплине или набору дисциплин планируется осуществлять с помощью субтехнологии скаффолдинга, необходимо четкое понимание, каким набором компетенций должен обладать обучающийся в конечной точке. Кроме того, нельзя забывать о пуле так называемых «навыков XXI века» [27], которые также крайне важно освоить. Без фиксации полного набора необходимых знаний и умений невозможна корректировка помощи в процессе. Не исключено, что эта самая «конечная точка» будет претерпевать изменения, тем не менее она всегда должна быть понятна и студенту, и лицам, осуществляющим и контролирующим его обучение.

3. Фиксация способа ведения образовательной деятельности. Каким образом происходит обучение – это также достаточно комплексный вопрос. Здесь необходимо владеть сведениями и о выбранной продолжительности обучения, и о возможности изменения этих сроков. Кроме того, крайне важен способ обучения: очно или дистанционно, путем только лекций или предполагается еще и практическая часть, будет ли проводиться обучение индивидуально или в группе и т.д. В данном разделе также необходимо сказать о важности фиксации условий окружающей среды, в которой происходит образовательный процесс, ее ключевых особенностей.

Из указанных выше шагов по реализации субтехнологии скаффолдинга в образовательной деятельности можно выделить определенные недостатки в ведении образовательной деятельности, которые серьезным образом влияют на использование в полной мере возможностей скаффолдинга. Самым важным, на наш взгляд, является то, что наблюдается недостаток сведений об обучающихся. Практически нигде не учитываются и не контро-

лируются психологическое состояние обучающегося, условия его жизни. Также можно указать на практически полное отсутствие оценки уровня первоначальных знаний обучающегося. Зачастую преподавание для всех ведется по одной утвержденной программе без возможности какой-либо индивидуализации. Таким образом, наша вторая гипотеза находит свое подтверждение.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что субтехнология скаффолдинга представляется весьма перспективной для использования в вопросах индивидуализации образовательного процесса, который является одним из главных современных вызовов к образованию. Но недостаточные исследования (особенно в РФ) делают ее полноценное использование в настоящее время практически невозможным.

Выводы. Резюмируя, отметим следующее.

1. Современное образование находится в условиях тотальной цифровизации.

2. При этом запросы общества требуют от образования индивидуализации, гуманизации и увеличения масштабов «человеческого прикосновения».

3. Субтехнология скаффолдинга способна стать связующим звеном между ИИ как частью ЦТ и образованием.

4. Скаффолдинг, дающий возможность оказывать обучающимся поддержку тогда и так, когда им это необходимо – один из наиболее перспективных инструментов ИИ.

5. Основная причина недостаточного использования субтехнологии скаффолдинга – недостаточная изученность.

6. В России исследования о влиянии субтехнологии скаффолдинга на процесс обучения практически не проводились, что делает невозможным как полноценное использование, так и оценку его возможностей в современном образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ашилова М. С., Бегалинова К. К. Особенности образования в XXI веке // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество: ежегодник. Москва, 2018. Вып. 1, ч. 2. С. 379–381.
2. Серова Н. С., Давлатмуродов Ш. Ш. Индивидуализация человека в эпоху глобализации // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 12, ч. 2. С. 175–177.
3. Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. 242 с.
4. Castañeda L., Selwyn N. More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15. Art. 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>.
5. Cureton D., Jones J., Hughes J., The postdigital university: do we still need just a little of that human touch? // Postdigital Science and Education. 2021. Vol. 3, no. 1. P. 223–241. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00204-6>.
6. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17, no. 2. P. 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.
7. Jeon O., Lee Y. B., Jeong H., Lee S. J., Wells D., Alsberg E. Individual cell-only bioink and photocurable supporting medium for 3D printing and generation of engineered tissues with complex geometries // Materials Horizons. 2019. Vol. 6, no. 8. P. 1625–1631. DOI: 10.1039/c9mh00375d.
8. Wood D., Middleton D. A study of assisted problem-solving // British Journal of Psychology. 1975. Vol. 66, no. 2. P. 181–191.
9. Ouyang F., Chen S., Yang Y., Chen Y. Examining the effects of three group-level metacognitive scaffoldings on in-service teachers' knowledge building // Journal of Educational Computing Research. 2022. Vol. 60, no. 2. P. 352–379. DOI: <https://doi.org/10.1177/07356331211030847>.
10. Luo T., Arcaute K., Muljana P. S. Integrating inquiry-based learning into engineering education: a case study // Innovations in Education and Teaching International. 2023. Vol. 60, no. 6. P. 836–847. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2130393>.
11. Rahmat N. H., Aripin N., Razlan Z., Khairuddin Z. The influence of metacognitive scaffolding on learning academic writing online // International Journal of Education. 2021. Vol. 13, no. 3. P. 48–63. DOI: 10.5296/ije.v13i3.18902.
12. Valero Haro A., Noroozi O., Biemans H., Mulder M. First- and second-order scaffolding of argumentation competence and domain-specific knowledge acquisition: a systematic review // Technology, Pedagogy and Education. 2019. Vol. 28, no. 3. P. 329–345. DOI: 10.1080/1475939X.2019.1612772.
13. Mahan K. R. The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL) // The Language Learning Journal. 2022. Vol. 50, no. 1. P. 74–88. DOI: 10.1080/09571736.2019.1705879.
14. Puntambekar S. Distributed scaffolding: scaffolding students in classroom environments // Educational Psychology Review. 2022. Vol. 34, no. 1. P. 451–472. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09636-3>.
15. Калинина Т. Л. Скаффолдинг как формирующая поддержка в освоении иностранного языка: некоторые стратегии // Вопросы педагогики. 2019. № 6–1. С. 31–37.

16. Курьян М.Л., Воронина Е.А. Применение технологии педагогической поддержки («скаффолдинг») при обучении студентов эффективной обратной связи // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 461. С. 183–191.
17. Чиркова Е.И., Процуто М.В., Зорина Е.М., Цапаева Ю.А. Ролевые игры в технологии скаффолдинга // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. №1. С. 245–256.
18. Рафикова А.С. Социальный конструктивизм и коллаборативное обучение // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №5–1. С. 165–168. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-5-1-165-168.
19. Войтик Н.В., Полетаева О.Б., Абсалимова Р.А. Конъюнктура иноязычного образовательного пространства в условиях цифровизации // Язык и культура. 2022. № 59. С. 130–152.
20. Margolis A.A. Zone of proximal development, scaffolding and teaching practice // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, №3. С. 15–26.
21. Выготский Л.С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва; Ленинград, 1935. С. 96–115.
22. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2001. 288 с.
23. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Education in the era of the Fourth Industrial Revolution: development vector, prospects and challenges for Russia // Space and Culture, India, 2018. Vol. 7, no. 5. P. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.20896/saci.v7i5.703>.
24. Францозова О.А. Педагог и учащийся в цифровой среде префигуративной культуры // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №2. С. 52–66.
25. Грязнова Е.В. Информационная культурология как научное направление: философско-методологический анализ // Философия и культура. 2016. №3. С. 452–458.
26. Грязнова Е.В., Афанасьев С.В. Индивидуализация человека в информационной социализации // Философская мысль. 2017. №1. С. 17–29.
27. Alexandre F., Becker J., Comte M.-H., Lagarrigue A., Liblau R., Romero M., Viéville T. Why, what and how to help each citizen to understand artificial intelligence? // KI – Künstliche Intelligenz. 2021. Vol. 35, no. 2. 191–199. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00725-7>.

REFERENCES

1. Ashilova M. S., Begalinova K. K. Features of education in the 21st century. *Bol'shaya Evraziya: razvitie, bezopasnost', sotrudnichestvo: ezhegodnik*. Moscow, 2018, iss. 1, pt. 2, pp. 379–381. (In Russ.).
2. Serova N. S., Davlatmurodov Sh. Sh. Individualization of the human in the era of globalization. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*, 2017, no. 12, pt. 2, pp. 175–177. (In Russ.).
3. Fomicheva I. G. *Philosophy of education: some approaches to the problem*. Novosibirsk, Izd-vo SO RAN, 2004, 242 p. (In Russ.).
4. Castaneda L., Selvin N. More than tools? Making sense of the ongoing digitization of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018, vol. 15, art. 22. DOI: 10.1186/s41239-018-0109-y.
5. Cureton D., Jones J., Hughes J. The postdigital university: do we still need just a little of that human touch? *Postdigital Science and Education*, 2021, vol. 3, no. 1, pp. 223–241. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00204-6>.
6. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, vol. 17, no. 2, pp. 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.
7. Jeon O., Lee Y. B., Jeong H., Lee S. J., Wells D., Alsberg E. Individual cell-only bioink and photocurable supporting medium for 3D printing and generation of engineered tissues with complex geometries. *Materials Horizons*, 2019, vol. 6, no. 8, pp. 1625–1631. DOI: 10.1039/c9mh00375d.
8. Wood D., Middleton D. A study of assisted problem-solving. *British Journal of Psychology*, 1975, vol. 66, no. 2, pp. 181–191.
9. Ouyang F., Chen S., Yang Y., Chen Y. Examining the effects of three group-level metacognitive scaffoldings on in-service teachers' knowledge building. *Journal of Educational Computing Research*, 2022, vol. 60, no. 2, pp. 352–379. DOI: <https://doi.org/10.1177/07356331211030847>.
10. Luo T., Arcaute K., Muljana P. S. Integrating inquiry-based learning into engineering education: a case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 2023, vol. 60, no. 6, pp. 836–847. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2130393>.
11. Rahmat N. H., Aripin N., Razlan Z., Khairuddin Z. The influence of metacognitive scaffolding on learning academic writing online. *International Journal of Education*, 2021, vol. 13, no. 3, pp. 48–63. DOI: 10.5296/ije.v13i3.18902.
12. Valero Haro A., Noroozi O., Biemans H., Mulder M. First- and second-order scaffolding of argumentation competence and domain-specific knowledge acquisition: a systematic review. *Technology, Pedagogy and Education*, 2019, vol. 28, no. 3, pp. 329–345. DOI: 10.1080/1475939X.2019.1612772.

13. Mahan K. R. The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 2022, vol. 50, no. 1, pp. 74–88. DOI: 10.1080/09571736.2019.1705879.
14. Puntambekar S. Distributed scaffolding: scaffolding students in classroom environments. *Educational Psychology Review*, 2022, vol. 34, no. 1, pp. 451–472. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09636-3>.
15. Kalinina T. L. Scaffolding as a formative support in learning a foreign language: some strategies. *Voprosy pedagogiki*, 2019, no. 6–1, pp. 31–37. (In Russ.).
16. Kuryan M. L., Voronina E. A. The use of pedagogical support technology («scaffolding») in teaching students effective feedback. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2020, no. 461, pp. 183–191. (In Russ.).
17. Chirkova E. I., Protsuto M. V., Zorina E. M., Tsapaeva Yu. A. Role-playing games in scaffolding technology. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2020, no. 1, pp. 245–256. (In Russ.).
18. Rafikova A. S. Social constructivism and collaborative learning. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2022, no. 5–1, pp. 165–168. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-5-1-165-168. (In Russ.).
19. Votik N. V., Poletaeva O. B., Absalyamova R. A. Conjunction of foreign-language educational space in the conditions of digitalization. *Yazyk i kul'tura*, 2022, no. 59, pp. 130–152. (In Russ.).
20. Margolis A. A. Zone of proximal development, scaffolding and teaching practice. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2020, vol. 16, no. 3, pp. 15–26.
21. Vygotsky L. S. The development of everyday and scientific concepts at school age. *Umstvennoe razvitiye detei v protsesse obucheniya*. Moscow, Leningrad, 1935, pp. 96–115. (In Russ.).
22. Kolesnikova I. A. *Pedagogical reality: the experience of inter-paradigm reflection: a course of lectures on the philosophy of pedagogy*. Saint Petersburg, Detstvo-Press, 2001, 288 p. (In Russ.).
23. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Education in the era of the Fourth Industrial Revolution: development vector, prospects and challenges for Russia. *Space and Culture, India*, 2018, vol. 7, no. 5, pp. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.20896/saci.v7i5.703>.
24. Frantsuzova O. A. Teacher and student in the digital environment of a prefigurative culture. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2021, vol. 1, no. 2, pp. 52–66. (In Russ.).
25. Gryaznova E. V. Information culturology as a scientific direction: philosophical and methodological analysis. *Filosofiya i kul'tura*, 2016, no. 3, pp. 452–458. (In Russ.).
26. Gryaznova E. V., Afanasyev S. V. Individualization of a person in information socialization. *Filosofskaya mysl'*, 2017, no. 1, pp. 17–29. (In Russ.).
27. Alexandre F., Becker J., Comte M.-H., Lagarrigue A., Liblau R., Romero M., Viéville T. Why, what and how to help each citizen to understand artificial intelligence? *KI – Künstliche Intelligenz*, 2021, vol. 35, no. 2, pp. 191–199. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13218-021-00725-7>.

Информация об авторах

Миндигулова Арина Александровна – старший преподаватель кафедры философии (факультет гуманитарного образования), Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, просп. Карла Маркса, 20, оф. 225, e-mail: mindigulova@corp.nstu.ru).

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

Ромм Марк Валериевич – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии (факультет гуманитарного образования), Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, просп. Карла Маркса, 20, оф. 225, e-mail: mark.romm@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 19.12.2022

После доработки 27.10.2023

Принята к публикации 03.11.2023

Information about the authors

Arina A. Mindigulova – Senior Lecturer of the Department of Philosophy (Faculty of Humanities Education), Novosibirsk State Technical University (office 225, 20 Karl Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: mindigulova@corp.nstu.ru).

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

Mark V. Romm – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Department of Philosophy (Faculty of Humanities Education), Novosibirsk State Technical University (office 225, 20 Karl Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: mark.romm@gmail.com).

The paper was submitted 19.12.2022

Received after reworking 27.10.2023

Accepted for publication 03.11.2023

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

УДК 123; 330.8; 331.36

Оригинальная научная статья

Использование стратегии обучения в развитии профессиональной организации: теоретико-методологический аспект

А. В. Тебекин

*Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России
Высшая школа культурной политики и управления в гуманитарной сфере
Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: Tebekin@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* Затяжной глобальный кризис в мировой и национальной экономике вызывает необходимость поиска действенных путей его преодоления. *Постановка задачи.* Цель исследования – рассмотрение с теоретико-методологических позиций постулатов стратегии обучения в профессиональной организации, сформированной по итогам преодоления мирового кризиса 1970-х гг., с целью извлечения уроков для формирования и реализации стратегии эффективного преодоления текущего кризиса 2020-х гг. *Методика и методология исследования.* Методическую основу исследований составили известные научные труды, посвященные проблеме реализации процессов применения стратегии обучения в развитии профессиональной организации. *Результаты.* Новизна полученных результатов заключается в нахождении объяснения источников противостояния сторонников предписывающих и описывающих школ менеджмента, включая школу обучения, при формировании стратегий, выраженном в том, что постулаты предписывающих школ более приемлемы в период стабильных условий деятельности профессиональных организаций, а описывающих – в период кризисных условий, когда необходимо интенсивно действовать с учетом прошлого опыта, но в направлении поиска новых вариантов решений, адекватных изменившимся внешним условиям. *Выводы.* Полученные результаты демонстрируют целесообразность использования постулатов стратегии обучения в развитии профессиональной организации, базирующейся на реализации последовательности стратегических процессов «целеустремленные действия – анализ последствий и их объяснение – следование дальше» для преодоления текущего системного кризиса в национальной экономике.

Ключевые слова: философия науки и техники, постулаты стратегии обучения, преодоления текущего глобального экономического кризиса

Для цитирования: Тебекин А. В. Использование стратегии обучения в развитии профессиональной организации: теоретико-методологический аспект // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 623–636. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-4>

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

Full Article

Using the learning strategy in the development of a professional organization: theoretical and methodological aspect

Tebekin, A. V.

*Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia
Higher School of Cultural Policy and Management in the Humanitarian Sphere
Lomonosov Moscow State University M. V. Lomonosov
Moscow, Russian Federation
e-mail: Tebekin@gmail.com*

Abstract. *Introduction.* The protracted global crisis in the world and national economy makes it necessary to find effective ways to overcome it. *Purpose setting.* In this regard, the paper formulated the goal of considering, from a theoretical and methodological standpoint, the postulates of a learning strategy in a professional organization formed as a result of

overcoming the global crisis of the 1970s, in order to learn lessons for the formation and implementation of a strategy for effectively overcoming the current crisis of the 2020s. *Methodology and methods of the study.* The methodological basis of the research was made up of well-known scientific works devoted to the problem of implementing the processes of applying the learning strategy in the development of a professional organization. *Results.* The novelty of the results obtained lies in finding an explanation of the sources of opposition between the supporters of prescriptive and describing schools of management, including the school of education, in the formation of strategies, expressed in the fact that the postulates of prescriptive schools are more acceptable in a period of stable conditions for the activity of professional organizations, and those describing – in a period of crisis conditions. when it is necessary to act intensively, taking into account past experience, but in the interests of finding new solutions that are adequate to the changed external conditions. *Conclusions.* The results obtained demonstrate the feasibility of using the postulates of a learning strategy in the development of a professional organization based on the implementation of a sequence of strategic processes «purposeful actions – analysis of the consequences and their explanation – going further» to overcome the current systemic crisis in the national economy.

Keywords: philosophy of science and technology, teaching strategy postulates, overcoming the current global economic crisis

Citation: Tebekin, A. V. [Using the learning strategy in the development of a professional organization: theoretical and methodological aspect]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 623–636. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-4>

Введение. Развитие экономики по спирали [1], а не просто по циклически повторяющимся закономерностям приводит нас к пониманию необходимости обучения во вновь сложившихся рыночных условиях, отличных от существовавших на предыдущем цикле в аналогичной фазе (даже при наличии известной степени подобия). В этой связи представляет интерес обращение к школе обучения стратегического менеджмента, входящей в группу описывающих научных школ стратегического менеджмента (рис. 1) [2].

Среди различных аспектов школы обучения стратегического менеджмента, отвечающих реалиям преодоления глобального экономического кризиса 1970-х гг. [3] (и сформировавшейся по его итогам), а следовательно, и подобного ему по масштабам текущего мирового экономического кризиса 2020-х гг. [4], обратимся к анализу процессов реализации стратегии обучения в развитии профессиональной организации с точки зрения понимания причин ее возникновения и перспектив ее использования для преодоления текущего затяжного экономического кризиса, в первую очередь в национальной экономике [5].

Постановка задачи. Таким образом, целью представленных исследований является рассмотрение с теоретико-методологических позиций постулатов стратегии обучения в процессах развития профессиональной организации, сформированной по итогам преодоления мирового кризиса 1970-х гг. и относящейся к школе обучения стратегического менеджмента Ч. Линблома [6], с целью извлечения уроков для формирования и реализации стратегии эффективного преодоления текущего глобального экономического кризиса 2020-х гг.

Методика и методология исследования.

Методическую основу исследований процессов применения стратегии обучения в развитии профессиональной организации составили посвященные этой проблеме научные труды таких авторов, как К. Вейк [7], Ч. Линблом [6], Дж. Марч, Дж. Олсен [8], Г. Минцберг, Б. Альстранд, Ж. Лампель [9], Г. Харди, А. Лэнгли, Дж. Роуз [10] и др.

Результаты. В основу понимания сути стратегических процессов, определяемых постулатами школы обучения (рис. 1) в нашем исследовании были положены работы К. Вейка [7; 11; 12], общая суть которых сводится к тому, что менеджмент как наука, искусство и практика стратегического управления предполагает «приложение здравого смысла к прошлому опыту» [7].

Развивая практико-ориентированный подход, К. Вейк утверждает, что «жизнь – это многократное проигрывание уже пережитого. Реальность возникает из непрерывных интерпретаций и корректировок нашего прошлого опыта. Мы нуждаемся в некоем упорядочивании нашей жизни, но тут происходит что-то из ряда вон выходящее и нам опять приходится идти на изменения» [7].

В рассуждениях К. Вейка нужно отметить два важных обстоятельства.

Во-первых, это тезис о «многократном проигрывании уже пережитого». С точки зрения жизненного цикла профессиональной организации очевидно, что фаз взлетов и падений в процессе ее функционирования, как правило, достаточно много на фоне единичных моментов ее рождения и смерти в терминологии И. Адизеса (рис. 2) [13].

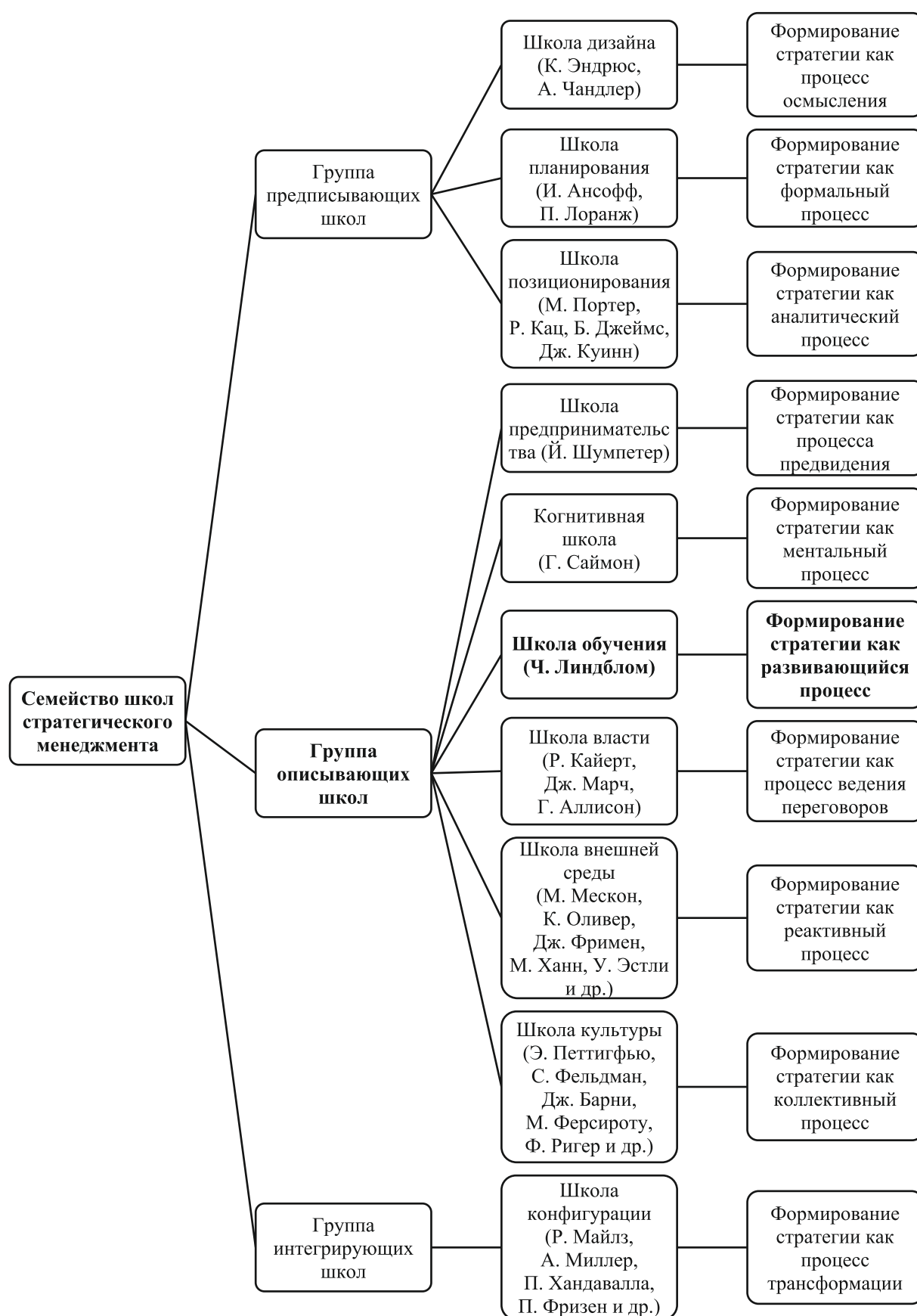


Рис. 1. Классификация научных школ стратегического менеджмента по Г. Минцбергу [2]
 Fig. 1. Classification of scientific schools of strategic management according to G. Mintzberg [2]



Рис. 2. Схема жизненного цикла организации И. Адизеса [13]
Fig. 2. Scheme of the life cycle of the organization I. Adizes [13]

Тем самым К. Вейк, по сути, справедливо подчеркивает, что в подавляющем большинстве случаев профессиональные организации формируют стратегии, находясь не на «нулевом цикле» своего развития, в связи с чем закономерно «оглядываются назад». В этом смысле вывод К. Вейка о том, что новые стратегии развития должны опираться на опыт предшествующего развития, помноженный на высокие компетенции менеджеров, когда «понимание стратегии будущего развития начинается с обдумывания и анализа прошлых событий» [7], не вызывает сомнений.

Во-вторых, в стратегическом процессе развития К. Вейк призывает к такой последовательности действий: «что-то сделай», «путем отбора отыщи то, что работает», «переосмысли свои прошлые действия», «придерживайся только того поведения, которое представляется желательным» [7].

Комментируя эти послы, необходимо обратиться к циклической природе рыночной экономической активности (ЭА) [14], при которой уровень стабильности факторов внешней для профессиональной организации среды меняется нелинейным образом, определяя процессы стратегического развития любой профессиональной организации как управляемой системы (рис. 3) [15].

В условиях, когда уровень стабильности внешней среды достаточно высок (фаза приближения

к пику ЭА и фаза начала спада ЭА, см. рис. 3), в профессиональной организации стратегия развития формируется на основе понимания того, что существовавшие ранее рыночные тенденции сохраняются и в дальнейшем, что позволяет с высоким уровнем доверия относится к прогнозам на основе экстраполяции и задействовать инструменты анализа, синтеза и оптимизации для выработки «заранее» наилучшей стратегии из известных, хорошо себя зарекомендовавших вариантов.

Когда же профессиональная организация оказывается в рыночные условия стагнации и кризиса (фаза быстрого спада ЭА и фаза кризиса ЭА, см. рис. 3), она приходит к пониманию, что инструменты управления (в первую очередь инструменты стратегического развития), которые хорошо себя зарекомендовали в стабильных условиях, либо работают плохо, либо не работают вовсе, и начинается поиск индивидуальных «рецептов» преодоления кризиса, наилучшим образом отвечающим сложившимся объективным внешним и субъективным внутренним условиям деятельности [16].

При этом, принимая во внимание высокую скорость нарастания негативных тенденций, менеджеры профессиональной организации понимают:

– что действовать надо быстро, поскольку время на поиск решения ограничено, и о его трате на поиск оптимального варианта говорить не приходится;

– надо пробовать что-то совершенно новое, поскольку прежние инструменты управления оказались неработоспособными.

Здесь уместно вспомнить достаточно наглядный и образный пример, который приводит К. Вейк в своей работе «Осмысление в организациях» [12].

Подразделение венгерской армии после военных маневров в Альпах не вернулось на базу к назначенному сроку. Причиной этому стала снежная буря. Проскитавшись два дня в пургу и заносах, бойцы отряда решили, что они окончательно заблудились и, потеряв надежду выбраться, стали ждать своей кончины. И вот, когда уже все в отряде пребывало в подавленном настроении, у одного солдата в кармане вдруг нашлась карта местности. Эта находка придала силы бойцам отряда, которые тут же разбили лагерь, способный устоять перед натиском снежного бурана, по найденной карте составили маршрут движения и, когда буран закончился, на третий день прибыли на базу. Выслушав от прибывших доклад, командир пожелал взглянуть на эту карту. Каково же было его удивление, когда он уви-

дел, что это была карта не Альп, где проходили учения, а Пиренеев [12].

Этим примером К. Вейк демонстрирует следующую мораль. В период кризиса наличие любого плана (пусть и неправильного) лучше, чем его отсутствие, потому что принятие решения действовать по плану придает исполнителям силы и уверенность в возможности выбраться из этого кризиса. Долгое же формирование плана действий в подобных условиях равносильно бездействию.

Таким образом, можно заключить, что подходы к формированию стратегий развития в период стабильных и кризисных условий деятельности профессиональных организаций меняются адекватно характеру внешних условий. Этим и объясняется противостояние сторонников предписывающих и описывающих школ менеджмента, включая школу обучения.

Г. Харди и др. [10] выделяют для организаций три варианта формирования развивающихся стратегий (рис. 4), когда решения о стратегическом развитии принимаются профессионалами, администрацией или коллективно [10].



Рис. 3. Пятифазная модель развития профессиональной организации в рамках 50-летних больших циклов ЭА Н. Д. Кондратьева, где каждая фаза соответствует 10-летнему малому циклу ЭА К. Жуглыра, в рамках которого сохраняется стратегический подход к менеджменту [15]

Fig. 3. A five-phase model of the development of a professional organization within the framework of 50-year long cycles of EA N. D. Kondratiev, where each phase corresponds to a 10-year small cycle of EA K. Zhuglyar, within which a strategic approach to management is preserved [15]

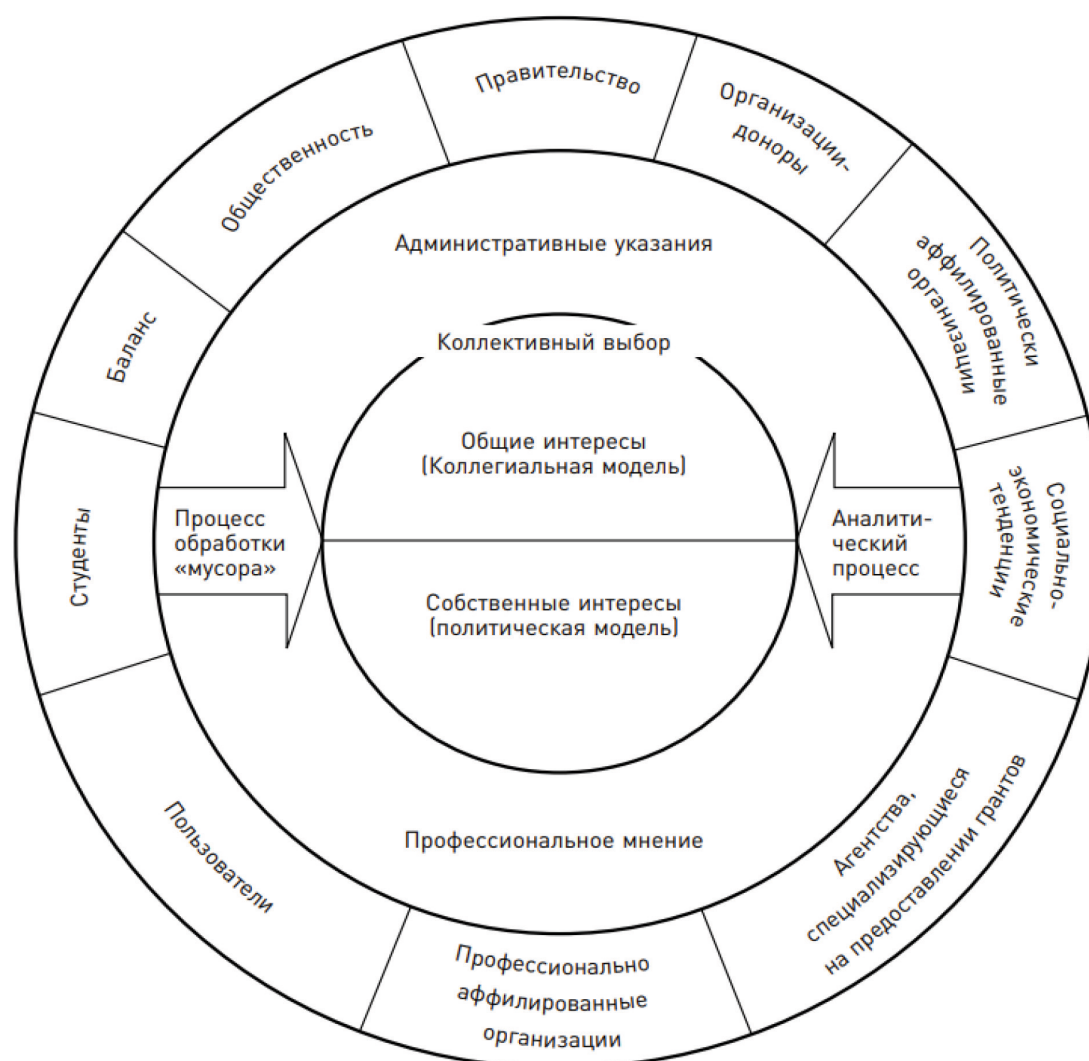


Рис. 4. Процессы формирования вариантов развивающихся стратегий, выделяемые в работе Г. Харди и др. [10]

Fig. 4. The processes of formation of options for developing strategies identified in the work of G. Hardy et al. [10]

Рассмотрим подробнее представленные варианты развивающихся стратегий.

Начнем с варианта, в котором стратегические решения принимаются профессионалами. Такие профессиональные организации отличает тот факт, что в них определение стратегических решений связано с основной миссией управляемой системы и направлено на предопределение того, какую продукцию (товары, работы, услуги) организация будет производить и на какой рынок потребителей создаваемая продукция будет рассчитана с точки зрения реализации.

В качестве примера Г. Харди и др. [10] приводят университеты, где «за содержание лекционного курса, направления исследований и их методы несет ответственность исключительно профессор» [10]. Опираясь на это положение,

Г. Харди и др. делают вывод о том, что «общая стратегия выпуска рыночной продукции университета должна рассматриваться как совокупность индивидуального обучения и исследовательских постулатов всех его профессоров» [10]. С этой позицией названных авторов нельзя не согласиться.

Более дискуссионным (по крайней мере применительно к отечественной практике) выглядит утверждение Г. Харди и др. о том, что единственным существенным ограничением власти профессионалов является тот факт, что «профессионалам позволяют (и это первое ключевое слово. – Т. А.) принимать самостоятельные стратегические решения только потому, что их стаж работы по специальности (имеется в виду уровень квалификации, компетентности. – Т. А.) рассматривает-

ся как гарантия принятия в целом признаваемых их коллегами решений (и это второе ключевое слово. – Т. А.)» [10].

Дискуссионность этого утверждения о единственности существенного ограничения власти профессионалов применительно к российским реалиям заключается в том, что Г. Харди и др. рассматривают вариант этой власти в стратегиях обучения применительно к рыночным условиям, подразумевающим, что единственным источником поступления средств в организацию (в данном случае в университет) является сбываемая продукция. Когда же в качестве еще одного из источников средств выступают бюджетные поступления, то власть профессионалов (то есть дозволенное им) существенно ограничивается, поскольку она (эта власть) начинает препятствовать освоению бюджетных средств административной власти университета. Тогда совсем пугающим для администрации университета является процесс признания решений профессионалов их коллегами, в силу чего представители администрации стремятся просто исключить такие процессы из схемы стратегического развития.

Следует отметить, что это общая проблема государственно-монополистического капитализма [17], которая сегодня реализуется в национальном хозяйстве. В отечественных реалиях реализация модели государственно-монополистического капитализма характеризуется тем, что экономически активная часть общества разделена на две части.

В условиях, когда 70% экономики контролируется государством [18], где доминируют крупные монополии, имеющие максимально благоприятную почву для лоббизма своих интересов [19], стратегические решения, принимаемые профессионалами, имеют малую значимость с точки зрения конечных экономических результатов в силу отсутствия свободной рыночной конкуренции.

Говоря о второй части экономически активной части общества, можно сказать, что, рассматривая существующую систему доступа к бюджетным ресурсам и рынкам сбыта как дискриминационную (в первую очередь речь идет об индивидуальных предпринимателях (по сути, а не по форме), малых и средних предприятиях), она не считает справедливым нести фискальную нагрузку перед государством наряду с имеющими значительные привилегии монополиями и квазимонополиями [20], в связи с чем уходит в теневую экономику [21]. Причем, по оценкам экспертов в России, по итогам 2022 г., доля занятых в теневом секторе экономики составляет 20% от числа всех занятых в стране [22].

Да, в организациях теневого сектора решения действительно принимают профессионалы. И постулат Г. Харди и др. о том, что при приня-

тии стратегических решений профессионалами «в качестве основного средства профессионального контроля выступает доведенная до предела индивидуальная свобода» [10], здесь действительно работает. Сожаление же вызывает тот факт, что бюджет государства очень много теряет от столь масштабной «тени».

Особенность принятия стратегических решений профессионалами заключается в том, что они, «варясь в соку» исполнения довольно стандартных операций, лучше других способны на основе анализа прошлого опыта сформировать принципиально новую (инновационную), более эффективную стратегию.

В варианте, когда стратегические решения принимаются администрацией, профессионалы также участвуют в процессе, но их самостоятельность ограничивается жесткими рамками для того, чтобы администрация обладала всеми возможностями управления, принятого в обычной иерархии централизованной системы. При этом определенные виды деятельности организации (закупки и реализация, движение финансов, контроль работ, которые могут реализовывать сотрудники с низким уровнем квалификации) полностью регламентируются административными указаниями. Кроме того, в варианте принятия стратегических решений администрацией централизованное руководство организации, как правило, играет ключевую роль в определении состава внутренних коллективных структур и процедур их функционирования (комитетов, комиссий, советов и т.д.) с тем, чтобы «держать руку на пульсе» в различных сферах влияния коллектива на жизнедеятельность организации.

Как правило, роль стратегических решений, принимаемых администрацией, существенно возрастает в период кризисов. При этом, если руководители организации, демонстрируя свои лидерские качества, в этот период действуют решительно (пусть даже и не всегда самым рациональным образом, жертвуя усилиями на его поиски, чтобы сэкономить и выиграть время), их уверенность передается профессионалам, которые с верой и энтузиазмом выполняют указания руководства.

Когда же кризис миновал, и условия для развития организации благоприятны, административный «пресс» ослабевает, и руководители дают больше свободы профессионалам, способным приносить и выращивать рациональные «зерна» стратегического развития. Но это не меняет общую канву принятия стратегических решений администрацией.

Особенность принятия стратегических решений администрацией заключается в том, что ее представители в первую очередь нацелены на то, чтобы не допустить перехода в стратегии развития

«красной черты» административных регламентов, что является существенным тормозом в инновационном развитии профессиональной организации.

Вариант, при котором стратегические решения принимаются коллективно (на основе коллективного выбора) является достаточно распространенным и представляет собой результат процессов интерактивного взаимодействия профессионалов-исполнителей и менеджеров-руководителей.

Вариант коллективного принятия стратегических решений часто связывают с фазами начала и прекращения различной деятельности в организации, когда необходимы лидеры как среди профессионалов, так и среди управленцев. При этом процессы обсуждения предлагаемых вариантов стратегического развития организации, их совершенствование и принятие (утверждение) часто сопровождаются формированием социальных групп, в которые входят представители различных функциональных подразделений профессиональ-

ной организации, с одной стороны, а также внешние консультанты и стейкхолдеры – с другой.

В то же время коллективная модель стратегического развития, как правило, путем многочисленных итераций достижения компромиссов последовательно исключает подавляющее большинство инновационных предложений индивидов, приходя в итоге, с учетом приверженности профессиональных организаций традициям и привычкам, к некой шаблонной схеме действий. При этом, согласно схеме, представленной на рисунке 4, Г. Харди и др. выделяют четыре модели коллективных процессов стратегического развития.

Во-первых, это коллегиальная модель стратегического развития, основанная на общем интересе участников процесса. С точки зрения реализации социальных функций государства (рис. 5) это, пожалуй, наилучшая из рассматриваемых моделей, поскольку она учитывает интересы всех членов общества.



Рис. 5. Основные социальные функции государства
Fig. 5. The main social functions of the state

Во-вторых, это политическая модель стратегического развития, основанная на личном интересе участников процесса.

Собственно, если рассмотреть основные идеи концепции инкрементализма Ч. Линдблума (рис. 6), то можно обратить внимание на то, что это и есть типичная политическая модель.



Рис. 6. Основные идеи концепции инкрементализма, выделенные Ч. Линбломом [6]
Fig. 6. The main ideas of the concept of incrementalism, highlighted by Ch. Linblom [6]

Эта модель действительно предполагает коллективное принятие стратегических решений, поскольку за каждым политическим игроком (см. блок 1,

рис. 6) всегда стоит некая группа заинтересованных лиц, мнение которых он представляет (см. блок 2, рис. 6). Другое дело, что борьба за власть отнимает так много

сил, что на саму стратегию развития не остается достаточных ресурсов ни времени, ни сил (см. блок 3, рис. 6). Но поскольку декларируемые политические заявления традиционно не совпадают с личными интересами участников процесса, последние вынуждены принимать некие «маргинальные» (а не «оптимальные») решения (см. блок 4, рис. 6). Вот что писал Ч. Линдблом о лицах, принимающих решения, являющихся сторонниками инкрементализма, которые «пытаются лишь скорректировать проводимый политический курс, не прибегая к всестороннему анализу ситуации и ожидаемых результатов», что в результате «плохо согласуются с реальной политической ситуацией»: «инкременталист, будучи сторонником мирных коррективных воздействий, вряд ли выйдет в глазах окружающих героической фигурой» [6].

Принимаемые инкременталистами решения, локальные и зачастую ничего не меняющие по своей сути, но масштабируемые посредством PR для придания им значимости как судьбоносных. Такое периодическое «раздувание из мухи слона» обусловлено опять-таки не стремлением к фактическому решению проблем стратегического развития, а соображениями обеспечения безопасности своих властных полномочий от нападков политических конкурентов, у которых в противном случае появится повод обвинить оппонентов в пассивности и бездействии. Отсюда и принятие решений на основе сиюминутной политической ситуации (см. блок 6, рис. 6). Постепенные движения в решении проблем стратегического развития посредством ее дробления на более мелкие ее составляющие (см. блок 5, рис. 6) при реализации политической модели также определяется недостатком знаний у лиц, принимающих решения (см. блок 3, рис. 6). По этому поводу Ч. Линдблом пишет: «Инкременталист – это проницательный и находчивый «проблеморешатель», храбро сражающийся со всей вселенной, достаточно мудр, чтобы понимать, что она слишком велика для него» [23]. Не случайно свою ключевую работу, посвященную инкрементализму, Ч. Линдблом назвал «Наука доведения дел кое-как» [6].

В-третьих, это модель «свалки», основанная на отсутствии у участников процесса интереса к стратегическому развитию. В качестве примера реализации такой модели можно привести «Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года» [24] (далее Единый план), образно названный автором данной работы «агульны сшитак» («общая тетрадь» с белорус.) [25], поскольку авторы этого плана включили в него, так же как и в Стратегические инициативы [26], разрозненные [27] с точки зрения достижения национальных целей

[28] проекты, не отвечающие принципам стратегического планирования [29], но отвечающие личным интересам участников процессов формирования Единого плана [24], разделенного, так же как и Стратегические инициативы [26], на группы проектов для «клубов по интересам».

Таким образом, Единый план [24] можно охарактеризовать как симбиоз модели «свалки», поскольку у участников процесса нет заинтересованности в стратегическом развитии как таковом и политической модели, так как у участников процесса есть личная заинтересованность в получении ресурсов на конкретные проекты, борьба за которые (см. блок 1, рис. 6) является частью перманентных битв на ближних подступах к политическому олимпу.

В-четвертых, Г. Харди и др. выделяют аналитическую модель стратегического развития. При этом авторы дают этой модели следующую характеристику: «аналитическая модель также основана на личном интересе, поскольку в соответствии с ней для продвижения своих стратегических кандидатов и блокировки «чужаков» защитники опираются на полученные в ходе анализа данные» [10]. Это утверждение является как минимум дискуссионным, поскольку аналитика – это инструментарий, оружие в руках управленцев, коими могут быть и индивиды, преследующие свои личные, корыстные цели, и общество, преследующее на основе коллегиальной модели стратегического развития позитивную цель удовлетворения интересов всех.

Примером использования аналитики как инструментария, используемая индивидами, преследующими свои личные, корыстные цели, может служить ваучерная приватизация в России в 1990-е гг. [30]. По этому поводу профессор Гарвардского университета Джеффри Сакс, возглавлявший в 1991–1994 гг. группу иностранных экономических советников президента и правительства России, который, будучи одним из разработчиков концепции «шоковой терапии», сам был шокирован цинизмом российских приватизаторов: «Главное, что подвело нас, это колоссальный разрыв между риторикой реформаторов (речь идет о так называемых гайдаровских реформах. – Т. А.) и их реальными действиями... И, как мне кажется, российское руководство превзошло самые фантастические представления марксистов о капитализме: они сочли, что дело государства – служить узкому кругу капиталистов, перекачивая в их карманы как можно больше денег и поскорее (т.е. удовлетворение личного интереса за счет общественной собственности. – Т. А.). Это не шоковая терапия. Это злостная, предумышленная, хорошо продуманная (вот она аналитика. – Т. А.) акция, имеющая своей целью широкомасштабное перераспределение богатств в интересах узкого круга людей» [31].

В качестве примера использования аналитики как инструментария в руках общества, используемого посредством применения коллегиальной модели стратегического развития позитивную цель удовлетворения интересов всех, можно привести цели в области устойчивого развития (*SDGs*), принятых в 2015 г. Генеральной ассамблеей ООН в качестве «плана достижения лучшего и более устойчивого будущего для всех» [32].

Выводы. Процесс социально-экономического развития общества по спирали приводит нас к пониманию необходимости обучения во вновь сложившихся рыночных условиях, отличных от существовавших на предыдущем цикле в аналогичной фазе (даже при наличии известной степени их подобия).

На основе исследований Г. Харди и др. с теоретико-методологических позиций проанализировано три варианта формирования развивающихся стратегий, соответствующих школе обучения, когда решения принимаются профессионалами, администрацией и коллективно.

Показано, что с учетом фазы цикла развития профессиональной организации в период необходимости обеспечения роста решения о стратегическом развитии должны принимать профессионалы, чтобы обеспечить значимый инновационный импульс. В период кризиса решения о стратегическом развитии должны принимать администраторы, чтобы не допустить краха профессиональной организации. В начале и конце реализуемых процессов решения о стратегическом развитии должны приниматься коллективно, чтобы заручиться поддержкой всех (по крайней мере подавляющего большинства).

Анализ четырех моделей коллективных процессов стратегического развития (коллегиальной, политической, «свалки» и аналитической) продемонстрировал следующий парадокс. С одной стороны, стратегии профессиональных организаций демонстрируют высокую стабильность. С другой стороны, ни коллегиальная, ни политическая модель, ни уж тем более модель «свалки», ни даже аналитическая модель, не задействующая синтез, в силу своей специфики, как правило, не могут привести к радикальным изменениям («стратегическим революциям»). Тем не менее на определенном уровне деятельности профессиональной организации изменения следуют за изменениями. То есть при всей стабильности практической деятельности профессиональные организации постоянно находятся в состоянии перемен. Иначе говоря, тот факт, что, с одной стороны, кажется, что профессиональная организация никогда не меняется, а с другой стороны, ее деятельность изменяется постоянно и демонстрирует действие закона перехода количественных изменений в качественные.

Говоря о перспективах преодоления затяжной рецессии в национальной экономике, необходимо отметить, что для ее преодоления не хватает целеустремленных действий всеми профессиональными организациями. При том что создание условий для интенсификации этих целеустремленных действий в интересах достижения лучшего будущего для всех (благоприятного инвестиционного климата, комфортных условий для развития предпринимательства и т.д.) является первейшей задачей национальных институтов развития, также являющихся профессиональными организациями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гегель Г. Наука логики. Ч. 1. Объективная логика. Ч. 2. Субъективная логика. Санкт-Петербург: Наука, 1997. 799 с.
2. Тебекин А. В., Тебекин П. А. Влияние школ стратегического менеджмента и маркетинга на современное развитие подходов к управлению // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2019. №3. С. 14–23.
3. Ергин Д. Г. Добыча: всемирная история борьбы за нефть, деньги и власть. Москва: Альпина Паблишер, 2011. 960 с.
4. Тебекин А. В. О глубине кризиса 2020-го года для мировой и национальной экономик и путях выхода из него // Журнал экономических исследований. 2020. Т. 6, №2. С. 52–71.
5. Миронов В. Затяжной кризис: почему стабилизация российской экономики не должна успокаивать // Forbes: site. URL: <https://www.forbes.ru/mneniya/473239-zataznoj-krizis-pocemu-stabilizacia-rossijskoj-ekonomiki-nedolzna-uspokaivat> (дата обращения: 17.08.2023).
6. Lindblom C. E. The science of «muddling through» // Public Administration Review. 1959. Vol. 19, no. 2. P. 79–88.
7. Weick K. E. The social psychology of organizing. New York [etc.]: McGraw-Hill, 1979. 294 p.
8. Ambiguity and choice in organizations / eds: J. G. March, J. P. Olsen. Bergen: Universitetsforlaget, 1976. 408 p.
9. Минцберг Г., Альстранд Б., Лампель Ж. Стратегическое сафари: экскурсия по дебрям стратегического менеджмента: пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2013. 365 с.
10. Hardy C., Langley A., Mintzberg H., Rose J. Strategy formation in the university setting // The Review of Higher Education. 1983. No. 6. P. 407–433.
11. Weick K. E. Cartographic myths in organizations // Mapping strategic thought. Chichester, 1990. P. 1–10.

12. Weick K. E. Sensemaking in organizations. Thousand Oaks: Sage Publ., 1995. 231 p.
13. Адизес И.К. Управление жизненным циклом корпораций: пер. с англ. 7-е изд. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 499 с.
14. Мендельсон Л. А. Теория и история экономических кризисов и циклов. Т. 1. Москва: Соцэкгиз, 1959. 691 с.
15. Тебекин А. В., Тебекин П. А., Егорова А. А. Фазовый подход к описанию процессов развития менеджмента в XX–XXI веках // Транспортное дело России. 2020. №1. С. 87–96.
16. Тебекин А. В. Теория менеджмента: учебник. Москва: КНОРУС, 2016. 695 с.
17. Журавлев О. М., Матвеев И. А. Государственный капитализм в России: состояние исследований (часть 1) // Евразийская интеграция: экономика, право, политика. 2022. Т. 16, №2. С. 169–176.
18. Государство и госкомпании контролируют 70% российской экономики // Ведомости: сайт. URL: <https://www.vedomosti.ru/economics/articles/2016/09/29/658959-goskompanii-kontroliruyut-ekonomiki> (дата обращения: 17.08.2023).
19. Матвеев И. А. Крупный бизнес в путинской России: старые и новые источники влияния на власть // Мир России. 2019. Т. 28, №1. С. 54–74.
20. Тебекин А. В. Современные проблемы обеспечения экономической безопасности национальной экономики // Журнал экономических исследований. 2018. Т. 4, №9. С. 1–6.
21. Сото Э. де. Иной путь. Невидимая революция в третьем мире: пер. с англ. Москва: Catallaxy, 1995. 320 с.
22. Эксперт дала прогнозы по теневой занятости: бизнес перестает играть честно // МК.RU: сайт. URL: <https://www.mk.ru/economics/2022/12/27/ekspert-dala-prognozy-po-tenevoy-zanyatosti-biznes-perestaet-igrat-chestno.html> (дата обращения: 17.08.2023).
23. Lindblom C. E. The policy-making process. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1968. 131 p.
24. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 01.10.2021 № 2765-р (с изм. от 24.12.2021) // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402829258/> (дата обращения: 17.08.2023).
25. Тебекин А. В. Проблемы стратегического планирования при определении процессов социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года // Теоретическая экономика. 2022. №3. С. 36–51.
26. Распоряжение Правительства РФ от 6 октября 2021 г. № 2816-р. «Об утверждении перечня инициатив социально-экономического развития РФ до 2030 г.» // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402792803/> (дата обращения: 17.08.2023).
27. «Разрозненными проектами» назвал эксперт программу стратегических инициатив // Радио «Комсомольская правда». URL: https://radiokp.ru/ekonomika/razroznennymi-proektami-nazval-ekspert-programmu-strategicheskikh-iniciativ_nid484556_au45629au (дата обращения: 17.08.2023).
28. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/> (дата обращения: 17.08.2023).
29. Федеральный закон от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70684666/> (дата обращения: 17.08.2023).
30. Вилькобрисский М. Как делили Россию. История приватизации. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 189 с.
31. Sachs J. Interview // Internetarchive. URL: https://web.archive.org/web/20090302215410/http://www.pbs.org/wgbh/commandingheights/shared/minitext/int_jeffreysachs.html#16 (accessed 17.08.2023).
32. Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development: Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017. A/RES/71/313 // United Nations: website. URL: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_71_313.pdf (accessed 17.08.2023).

REFERENCES

1. Hegel G. *The science of logic*. Pt. 1. Objective logic. Pt. 2. Subjective logic. Saint Petersburg, Nauka, 1997, 799 p. (In Russ.).
2. Tebekin A. V., Tebekin P. A. Influence of schools of strategic management and marketing on the modern development of approaches to management. *Vestnik Moskovskogo finansovo-yuridicheskogo universiteta*, 2019, no. 3, pp. 14–23. (In Russ.).
3. Ergin D. G. *Mining: world history of the fight for oil, money and power*. Moscow, Alpina Publisher, 2011, 960 p. (In Russ.).
4. Tebekin A. V. About the depth of the crisis in 2020 for the world and national economy and ways out of it. *Zhurnal ekonomicheskikh issledovaniy*, 2020, vol. 6, no. 2, pp. 52–71. (In Russ.).

5. Mironov V. Protracted crisis: why the stabilization of the Russian economy should not reassure. *Forbes: site*. URL: <https://www.forbes.ru/mneniya/473239-zataznoj-krizis-pocemu-stabilizaciya-rossijskoj-ekonomiki-ne-dolzna-uspokaivat> (accessed 17.08.2023). (In Russ.).
6. Lindblom C. E. The science of «muddling through». *Public Administration Review*, 1959, vol. 19, no. 2, pp. 79–88.
7. Weick K. E. *The social psychology of organizing*. New York [etc.], McGraw-Hill, 1979, 294 p.
8. March J. G., Olsen J. P. (eds.). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Universitetsforlaget, 1976, 408 p.
9. Mintzberg G., Ahlstrand B., Lampel J. *Strategy safari: the complete guide through the wilds of strategic management: transl. from Engl.* Moscow, Alpina Publisher, 2013, 365 p. (In Russ.).
10. Hardy C., Langley A., Mintzberg H., Rose J. Strategy formation in the university setting. *The Review of Higher Education*, 1983, vol. 6, pp. 407–433.
11. Weick K. E. Cartographic myths in organizations. *Mapping strategic thought*. Chichester, 1990, pp. 1–10.
12. Weick K. E. *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Sage Publ., 1995, 231 p.
13. Adizes I. K. *Managing corporate lifecycles: transl. from Engl.* 7th ed. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2019, 499 p. (In Russ.).
14. Mendelson L. A. *Theory and history of economic crises and cycles*. Vol. 1. Moscow, Sotsekgiz, 1959, 691 p. (In Russ.).
15. Tebekin A. V., Tebekin P. A., Egorova A. A. Phase approach to the description of management development processes in the 20th – 21st centuries. *Transportnoe delo Rossii*, 2020, no. 1, pp. 87–96. (In Russ.).
16. Tebekin A. V. *Management theory: textbook*. Moscow, KNORUS, 2016, 695 p. (In Russ.).
17. Zhuravlev O. M., Matveev I. A. State capitalism in Russia: the state of research (part 1). *Evrasiiskaya integratsiya: ekonomika, pravo, politika*, 2022, vol. 16, no. 2, pp. 169–176. (In Russ.).
18. The state and state-owned companies control 70% of the Russian economy. *Vedomosti: website*. URL: <https://www.vedomosti.ru/economics/articles/2016/09/29/658959-goskompanii-kontroliruyut-ekonomiki> (accessed 17.08.2023). (In Russ.).
19. Matveev I. A. Large business in Putin's Russia: old and new sources of influence on power. *Mir Rossii*, 2019, vol. 28, no. 1, pp. 54–74. (In Russ.).
20. Tebekin A. V. Modern problems of ensuring economic security of the national economy. *Zhurnal ekonomicheskikh issledovanii*, 2018, vol. 4, no. 9, pp. 1–6. (In Russ.).
21. Soto H. de. The other path. *The invisible revolution in the Third World: transl. from Engl.* Moscow, Catallaxy, 1995, 320 p. (In Russ.).
22. The expert gave forecasts for shadow employment: business is no longer playing fair. *MK.RU: website*. URL: <https://www.mk.ru/economics/2022/12/27/ekspert-dala-prognozy-po-tenevoy-zanyatosti-biznes-perestaet-igrat-chestno.html> (accessed 17.08.2023). (In Russ.).
23. Lindblom C. E. *The policy-making process*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1968, 131 p.
24. Unified plan for achieving national development goals of the Russian Federation for the period up to 2024 and for the planning period up to 2030: approved by Decree of the Government of the Russian Federation No. 2765-r dated Oct. 1, 2021 (as amended on Dec. 24, 2021). *Garant.ru: informatsionno-pravovoi portal*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402829258/> (accessed 17.08.2023). (In Russ.).
25. Tebekin A. V. Problems of strategic planning in determining the processes of socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2030. *Teoreticheskaya ekonomika*, 2022, №3, pp. 36–51. (In Russ.).
26. Decree of the Government of the Russian Federation No. 2816-r. dated October 6, 2021 «On approval of the list of initiatives for the socio-economic development of the Russian Federation until 2030». *Garant.ru: informatsionno-pravovoi portal*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402792803/> (accessed 17.08.2023). (In Russ.).
27. The expert called the program of strategic initiatives «scattered projects». *Radio «Komsomol'skaya pravda»*. URL: https://radiokp.ru/ekonomika/raznoznennymi-proektami-nazval-ekspert-programmu-strategicheskikh-iniciativ_nid484556_au45629au (accessed 17.08.2023). (In Russ.).
28. Decree of the President of the Russian Federation No. 474 dated July 21, 2020 «On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030». *Garant.ru: informatsionno-pravovoi portal*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74304210/> (accessed 17.08.2023). (In Russ.).
29. Federal Law No. 172-FZ dated June 28, 2014 (as amended) «On strategic planning in the Russian Federation». *Garant.ru: informatsionno-pravovoi portal*. URL: <https://base.garant.ru/70684666/> (accessed 17.08.2023). (In Russ.).
30. Vilkoobrissky M. *How Russia was divided. History of privatization*. Saint Petersburg, Piter, 2012, 189 p. (In Russ.).
31. Sachs J. Interview. *Internetarchive*. URL: https://web.archive.org/web/20090302215410/http://www.pbs.org/wgbh/commandingheights/shared/minitext/int_jeffreysachs.html#16 (accessed 17.08.2023).
32. Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development: Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017. A/RES/71/313. *United Nations: website*. URL: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_71_313.pdf (accessed 17.08.2023).

Информация об авторе

Тебекин Алексей Васильевич – доктор технических наук, доктор экономических наук, профессор, почетный работник науки и техники Российской Федерации, профессор кафедры менеджмента, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (Российская Федерация, 119454, Москва, проспект Вернадского, 76); профессор Высшей школы культурной политики и управления в гуманитарной сфере, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, г. Москва, Ломоносовский проспект, д. 27, к.4, e-mail: Tebekin@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 21.08.2023

После доработки 23.08.2023

Принята к публикации 28.08.2023

Information about the author

Alexey V. Tebekin – Doctor of Technical Sciences, Doctor of Economical Sciences, Professor, Honorary Worker of Science and Technology of the Russian Federation, Professor of the Department of Management, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (76 Vernadskogo Ave., Moscow, 119454, Russian Federation), Professor of the Higher School of Cultural Policy and Management in the Humanitarian Sphere, Lomonosov Moscow State University (27, bldg. 4, Lomonosovsky Ave., Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: Tebekin@gmail.com).

The paper was submitted 21.08.2023

Received after reworking 23.08.2023

Accepted for publication 28.08.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-5

УДК 316.7

Оригинальная научная статья

Молодые специалисты на рынке труда информационно-компьютерных технологий

Я. У. Астафьев

*Институт социологии Федерального научно-исследовательского
социологического центра Российской академии наук
Москва, Российская Федерация
e-mail: ayanis@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Ситуация на рынке труда IT-специалистов, сложившаяся в России после 24.02.2022, характеризовалась резким уменьшением предложения со стороны работодателей и ростом количества обучающихся специальностям информационно-компьютерных технологий. При этом заработные платы в IT-секторе по большинству специальностей уменьшились либо незначительно увеличились в сравнении с инфляцией за тот же период. *Постановка задачи.* В статье на основе аналитики вакансий и зарплат в области IT-сферы изучаются возможности занятия выпускниками по специальностям информационно-компьютерных технологий позиций в области разработки программных продуктов, их сопровождения и управления IT-процессами. *Методика и методология исследования.* Анализируются медианные значения заработных плат в вакансиях по различным IT-специальностям, производится их сравнение с текущими заработками работников в информационной сфере. *Результаты.* Выявлены тенденции изменений заработных плат в IT-сфере в сравнении с вакансиями работодателей. Произведено сравнение заработных плат в вакансиях для выпускников вузов и учреждений СПО и в предложениях для специалистов с опытом работы. *Выводы.* Выявлены наиболее востребованные позиции в IT-сфере для выпускников вузов и учреждений СПО по специальностям информационно-компьютерных технологий.

Ключевые слова: социальная философия, выпускники вузов и СПО, IT-специальности, трудоустройство, рынок труда IT-специалистов, заработная плата

Для цитирования: Астафьев Я. У. Молодые специалисты на рынке труда информационно-компьютерных технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 637–647. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-5>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-5

Full Article

Young specialists on the labor market of information and computer technologies

Astafyev, Ya. U.

*Institute of Sociology of the Federal Center
of Theoretical and Applied Sociology
of the Russian Academy of Sciences.
Moscow, Russian Federation
e-mail: ayanis@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The situation on the labor market of IT specialists in Russia after 02.24.2022 was characterized by a sharp decrease in supply from employers and growth in the number of trainees in information and computer technology specialties. At the same time, salaries in the IT sector for most specialties decreased or slightly increased in comparison with inflation for the same period. *Purpose setting.* In the article on the basis of analytics of vacancies and salaries in the field of IT sphere the possibilities of occupation of positions in the field of software product development,

their maintenance and IT processes management by graduates in the specialties of information and computer technologies are studied. *Methodology and methods of the study.* The median values of salaries in vacancies in various IT specialties are analyzed and compared with the current salaries of workers in the information sphere. *Results.* The tendencies of changes in salaries in IT sphere in comparison with employers' vacancies are revealed. The comparison of salaries in vacancies for graduates of universities and vocational training institutions and in offers for specialists with work experience is made. *Conclusion.* The most in-demand positions in the IT sphere for graduates of universities and vocational training institutions in the specialties of information and computer technologies have been identified.

Keywords: social philosophy, high and vocational school graduates, IT specialties, employment, IT labor market, salary

Citation: Astafyev, Ya.U. [Young specialists on the labor market of information and computer technologies]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 637–647. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-5>

Введение. Важнейшим атрибутом современного общества является широкая распространенность в нем информационных технологий и развитого рынка IT-сферы. В этом плане Российская Федерация является одной из передовых стран. В начале 2022 г. интернетом в нашей стране было охвачено более 129,8 млн пользователей или 89% населения [1], что сопоставимо с такими передовыми экономиками, как США и Германия. По состоянию на середину 2021 г. Российская Федерация также вошла в ТОП-10 по качеству и доступности интернета [2].

Весомая роль информационных технологий в экономике и рынка труда IT-сферы подразумевает наличие многочисленных работников категории «диджитал». В последние годы спрос на них непрерывно увеличивался, в особенности он вырос во время пандемии. Специалисты по рекрутингу отмечали, что в ситуации изоляции главным каналом продаж для многих бизнесов стал интернет: многие компании перенесли бизнес-процессы в онлайн, что привело к дефициту IT-кадров [3].

В результате на начало 2022 г. специальности IT-сферы были одними из самых востребованных на рынке труда, что не могло не сказаться на профессиональных запросах и карьерных предпочтениях выпускников российских образовательных учреждений. В частности об этом свидетельствуют результаты опроса старшеклассников, более четверти которых намерены связать свою будущую профессию с областью IT-технологий [4].

Постановка задачи. Социально-экономическая ситуация, сложившаяся в нашей стране после 24.02.2022, оказала существенное влияние на трудоустройство выпускников по специальностям информационно-компьютерных технологий. В сфере IT она характеризовалась уходом многих зарубежных компаний с отечественного рынка и отъездом соответствующих специалистов за рубеж.

Впрочем, это практически не вызвало рост «замещающего» спроса на работников категории «диджитал». Данное обстоятельство, по мнению аналитиков, стало результатом того, что большин-

ство эмигрантов-айтишников трудились на предприятиях, покинувших страну. Что касается отечественного сектора IT, здесь существенного сокращения числа сотрудников не наблюдалось: подавляющее большинство продолжило работать на том же месте и на тех же позициях [5]. Также сказалась быстрая реакция властей на ситуацию, что выразилось в намерении предоставить отсрочку от мобилизации некоторым категориям сотрудников сферы IT [6].

По отзывам работодателей, соискатели позиций «диджитал» также стали менее требовательны, более договороспособны [5]. Это было обусловлено тем, что рынок IT-труда из сферы, где еще вчера условия диктовал соискатель, неожиданно трансформировался в свою противоположность: в рынок работодателя. Об этом свидетельствовало неизменное увеличение с марта 2022 г. соотношения количества резюме и количества вакансий (индекс востребованности профессии) по специальностям в сфере информационных технологий, интернет, телеком, причем в дальнейшем оно стало существенно превышать аналогичное соотношение резюме и вакансий всех специальностей на рынке труда (рис. 1).

Диаграмма на рисунке 1 рассчитана в соответствии со статистикой по России [7]. Специалисты портала hh.ru называют такое соотношение hh-индексом. Представляется, что понятие «индекс востребованности профессий» лучше отражает суть явления. Специалисты портала также отмечают, что если значение индексов лежит в диапазоне 4.0–7.9, то это свидетельствует об умеренном уровне конкуренции за рабочие места, значения же свыше 8.0 демонстрируют наличие рынка работодателя, то есть высокий уровень конкуренции соискателей за рабочие места.

В 1-м полугодии 2023 г. эта тенденция продолжилась, причем если для рынка труда в целом можно говорить не просто об общей стабилизации ситуации, но ее улучшении по сравнению с 1-м кварталом 2022 г., то в сфере IT предложение труда продолжило значительно опережать спрос (рис. 2).

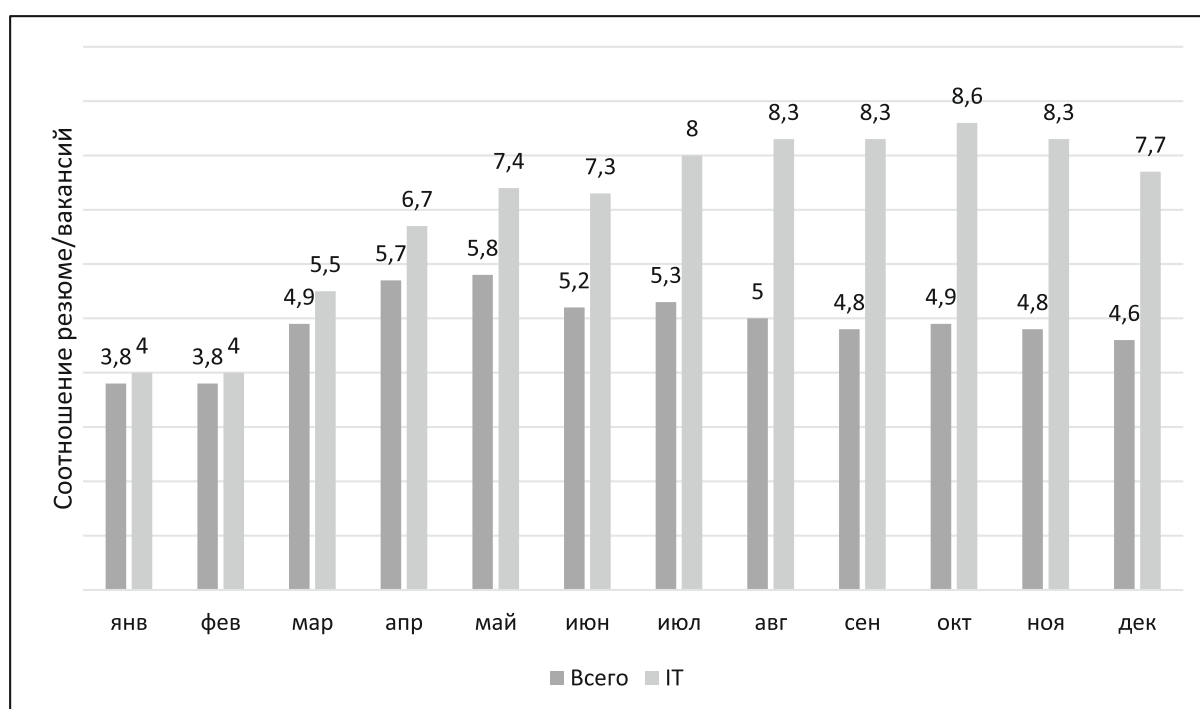


Рис. 1. Изменение соотношения резюме/вакансий (индексов востребованности профессий) в 2022 г.
Fig. 1. Change in the ratio of resumes/vacancies (occupational demand indices) in 2022

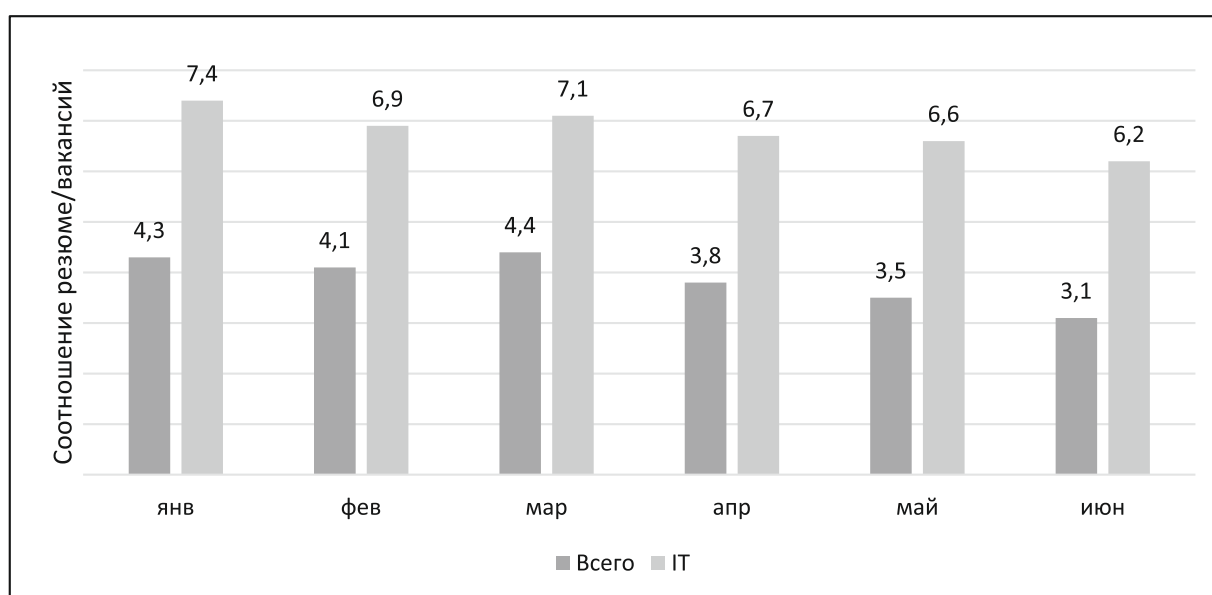


Рис. 2. Изменение соотношения резюме/вакансий (индексов востребованности профессий) в 1-м полугодии 2023 г.

Fig. 2. Change in the ratio of resumes/job vacancies (occupational demand indices) in the 1st half of 2023

Диаграмма на рисунке 2 также рассчитана в соответствии со статистикой по России [7]. Увеличивающееся перепроизводство айтишников по сравнению с другими секторами рынка труда нагляднее, когда берется соотношение индексов востребованности профессий в сфере IT и на рынке труда в целом. Если в 1-м полугодии 2022 г. это

соотношение составляло в среднем 18%, то во втором полугодии оно выросло более чем в 3,7 раза и составило в среднем 67,6%. В 2023 г. тенденция усугубилась и соотношение индексов востребованности профессий в сфере IT и на рынке труда в целом составило в 1-м полугодии в среднем 77,8%, достигнув в июне 2023 г. 100% (рис. 3).

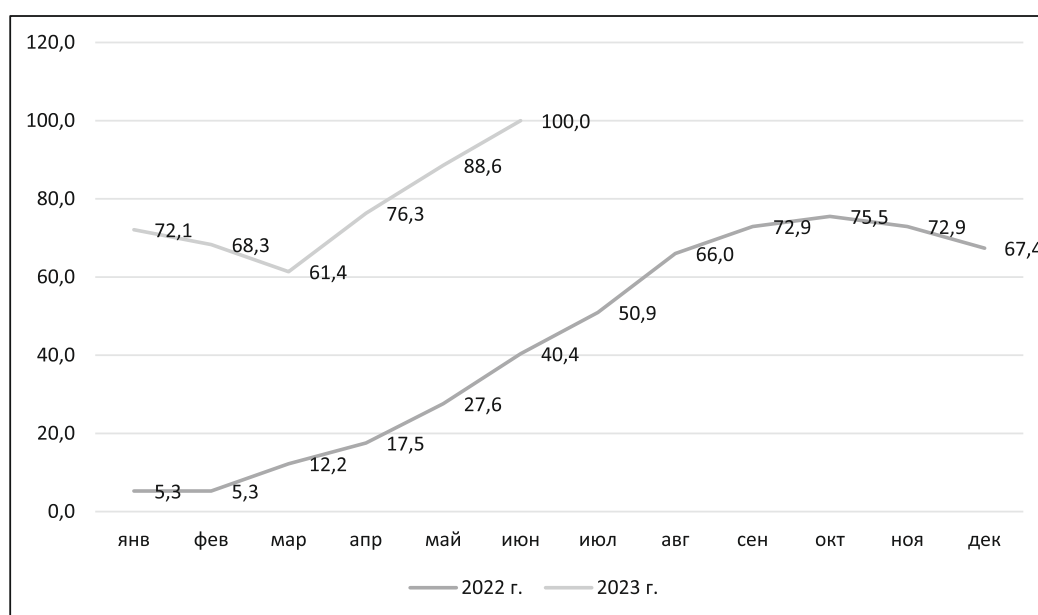


Рис. 3. Изменение соотношения индексов востребованности профессий в сфере IT и на рынке труда в целом (в %)

Fig. 3. Change in the ratio of demand for professions in IT and the labor market as a whole (in %)

Диаграмма на рисунке 2 также рассчитана в соответствии со статистикой по России [7]. Такое состояние рынка труда специалистов области информационных технологий, интернета, телекома не только не повлияло на экономические решения властей в сфере «диджитал», но и оказалось в резком контрасте с мнениями их представителей. В частности, сотрудники Госдумы, отвечающие за развитие информационно-компьютерных технологий в нашей стране, продолжили говорить о «катастрофическом дефиците» IT-специалистов, исчисляемом сотнями тысяч человек, в связи с чем возникла необходимость даже привлекать иностранцев [8], что вполне вытекало из озвученной ранее государственной задачи увеличения количества IT-кадров из соображений «информационной безопасности страны». Соответственно этому в 2021 г. российские вузы выпустили более 42 тыс. специалистов, прошедших обучение по программам информатики и смежным направлениям, в следующем же году их количество составило уже 58,7 тыс. человек [9].

В этом же направлении призван работать федеральный проект «Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли», который ориентирован на создание в различных вузах страны так называемых «цифровых» кафедр. На них студенты других направлений помимо основной специальности смогут получать квалификацию в области информационно-компьютерных технологий. Согласно целевым показателям проекта в 2023 г. на «цифровых» кафедрах должны обучаться более 80 тыс. студентов, в 2024 г. – свыше 210 тыс.

Система среднего профессионального образования также активно поучаствовала в валовом увеличении количества работников сферы «диджитал». По различным специальностям цифровой экономики в 2022 г. в стране обучалось 275 тыс. студентов СПО [10].

Итак, налицо существенное расхождение между надеждами на трудоустройство большого числа настоящих и будущих выпускников вузов и учреждений СПО по специальностям информационно-компьютерных технологий, подкрепленных соответствующими проектами властей, с одной стороны, и реальным состоянием рынка труда сферы IT – с другой. Для того чтобы выяснить перспективы трудоустройства выпускников-айтишников, необходимо детально проанализировать, какие «диджитал»-специальности и позиции в них улучшили свое положение на рынке труда этой области, начиная с конца февраля 2022 г., а какие «просели» и почему. Тем самым можно определить как сравнительно перспективные, так и относительно неперспективные ниши текущего рынка труда IT-области, те его сферы, куда имеет смысл направлять усилия по трудоустройству выпускникам-айтишникам, а куда – нет.

Методика и методология исследования. В методологическом плане настоящая работа опирается на исследования, начатые в Новосибирске еще в СССР под руководством В. Н. Шубкина [11; 12]. В 1960-х гг. им было инициировано широкомасштабное изучение процессов перехода выпускников различных учебных заведений от образования к труду, их профессионального

самоопределения, выяснялись личные планы выпускников, их aspirations, ожидания относительно будущего трудоустройства.

Значимым моментом исследований В. Н. Шубкина было то, что они фиксировали не только планы выпускников в отношении выбора профессии, сферы занятий, но и их реализацию. Через определенный промежуток времени социологи вновь обращались к респондентам, чтобы выяснить, в какой мере они осуществили свои желания, какие специальности избрали, как реализовали карьерные планы. Также ставилась задача установить взаимосвязь потребностей региона (в данном случае – города Новосибирск и Новосибирской области) в соответствующих кадрах и профессиональных предпочтений молодежи. В результате ученые выявили ряд конфликтов: в первую очередь – «противоречие не только между потребностями общества в кадрах и профессиональными склонностями, но и <...> между новыми потребностями общества и сложившимися организационными структурами в системе образования» [13].

Исходя из этого настоящая работа ориентирована на выявление расхождения между намерениями выпускников учебных заведений по ИТ-специальностям на замещение определенных позиций в области ИТ-услуг и соответствующими предложениями рынка труда.

Другим методологическим источником выступают исследования П. Бурдые социального пространства, представляющего собой структуру взаимосвязей позиций различных социальных агентов. Каждый из этих агентов обладает определенным набором качеств, преимуществ, «капиталов», которые он может актуализировать во взаимоотношениях с другими агентами для сохранения или улучшения своего положения в данном поле [14; 15].

В методическом плане следует очертить предметную область исследования. Когда речь идет об ИТ-специалистах, часто подразумевают лишь тех, кто занят разработкой программных продуктов. Однако функционирование сферы создания данных продуктов невозможно без их обслуживания другими работниками, начиная маркетологами и кадровиками и заканчивая менеджерами, продвигающими товар конечному потребителю. Поэтому в перечень исследуемых ИТ-специальностей наряду с разработчиками были включены тестировщики, менеджеры, дизайнеры, маркетологи, руководители проектов, ИТ-рекрутеры и т. п. (ср. с методикой карьерного интернет-сервиса для работников сферы ИТ «Хабр Карьера» [16]). Соответственно, для анализа динамики как текущих заработных плат, так и вакансий в сфере цифровых услуг изучаются позиции других секторов

поля интернет-услуг: организаторы, управленцы, креаторы [17].

В определенном отношении поле интернет-услуг является субполем цифровых услуг, хотя и занимает большую и непрерывно увеличивающуюся его часть. По сравнению со сферой интернет-услуг в цифровые услуги входят позиции и соответствующие им специальности, не связанные непосредственно с облачными сервисами, социальными сетями и проч., такие как разработчик программных продуктов для ПК, например, бухгалтерские программы (типа 1С), разработчик программ контроля производства, качества, продаж, отгрузки, логистики и т. п.

Для каждого сектора поля цифровых услуг формируется перечень специальностей, отражающий все существенные аспекты ее функционирования. Он создан на основе рекламных предложений коммерческого образования [16], а также аналитики зарплатных предложений со стороны работодателей [18]. Важнейшим средством оценки востребованности специальности на рынке труда является размер заработной платы работника, занимающего соответствующую позицию [19; 20], который указан в медианном значении. Зарплаты работающих специалистов рассчитаны на основании данных за 2-е полугодие 2022 г., а также 1-е полугодие 2023 г. Медианные значения заработных плат в вакансиях указаны по состоянию на май 2023 г.

Результаты. 1. Для анализа были выбраны пятнадцать широко распространенных и востребованных в сфере «диджитал» специальностей следующих групп: разработка (7 позиций), сопровождение (5 позиций), управление (3 позиции). Неравномерность представленности специальностей в разных группах обусловлена требованиями сегодняшнего дня – в первую очередь работодателей интересуют создатели/разработчики ИТ-продукта, а также те, кто технически обеспечивают его производство.

В группу разработки включены следующие специальности: графический дизайнер, UX/UI дизайнер, разработчик игр, разработчик баз данных, системный инженер, Backend разработчик, Frontend разработчик.

Графический дизайнер создает изображения и визуальные концепты с целью мотивировать их наблюдателей к определенным действиям, поступкам, главным образом, к приобретению продукта. В его задачи также может входить разработка фирменного стиля компании или бренда, дизайна, рекламы товара, его мерчандайзинга: упаковки, логотипа, этикеток.

UX/UI-дизайнер адаптирует ИТ-изделие под потребителя, создавая среду наибольшего благоприятствования для общения пользователя с устройством, приложением, программой с точки зрения

как их функционального наполнения, так и внешнего вида.

Разработчик игр (иначе Game Developer) при помощи объемных изображений и трехмерной графики создает пространство игры, наполняет его персонажами, параметрами и способами их взаимодействия.

Разработчик баз данных (иначе Database Developer) создает базы данных, наполняет их информацией, а также занимается модернизацией и обслуживанием. Он также может адаптировать уже существующий информационный массив под конкретные цели и задачи.

Системный инженер (иначе Systems Engineer) адаптирует в компании новые программные продукты и «диджитал» инструменты, обучает сотрудников их пользованию, настраивает внутреннюю компьютерную сеть.

Backend разработчик занимается внутренней программной «начинкой» продукта: от базовой логики до алгоритмов его работы, а также интеграцией с внешними сервисами.

Frontend разработчик создает внешний вид продукта, его интерфейс. В его ведение находятся все доступные пользователю компоненты продукта: меню, кнопки, списки, поля редактирования, окна, панели инструментов, вкладки и др.

В группу сопровождения включены такие специальности, как дата саентист, аналитик данных, инженер по ручному тестированию, инженер по автотестированию, системный администратор.

Дата-саентист (иначе Data Scientist) занимается обеспечением принятия решения в бизнес-процессах, логистике, на производстве путем построения моделей, их обучения, тестирования с последующей корректировкой.

Аналитик данных (иначе Data Analyst) занимается сбором, обработкой и структурированием данных с целью обеспечения оптимального функционирования компании, производства и продажи продукта.

Инженер по ручному тестированию (иначе Manual QA Engineer) вручную оценивает продукт на предмет его наиболее полного соответствия требованиям пользователя. Он пошагово проверяет все аспекты продукта с целью выявления программных ошибок, сбоев для его дальнейшей оптимизации разработчиками.

Инженер по автотестированию (иначе QA Automation), по сути, занят тем же самым, только он ищет ошибки в продукте, создавая специальную программу, код. Автоматизация тестирования позволяет упростить и значительно ускорить процесс корректировки качества продукта.

Системный администратор обслуживает компьютерную сеть организации, отвечая за ее бесперебойное функционирование, устойчивую работу, безопасность.

В группу управления были включены специальности IT-рекрутер, менеджер по продукту, SMM-менеджер.

IT-рекрутер (иначе эйчар) отвечает за прием на работу в компанию новых IT-специалистов. Он тестирует кандидатов на предмет их соответствия будущей позиции, проверяет на наличие определенных знаний и навыков.

Менеджер по продукту (иначе Product Manager) занимается разработкой и выводением на рынок нового товара. Он также отслеживает дальнейшее поведение IT-продукта на рынке, динамику спроса на него с целью корректировки его потребительских качеств, адаптации под желания пользователя.

SMM-менеджер продвигает продукт в социальных сетях и шире в интернете в целом. Его задачами являются привлечение максимального числа клиентов, повышение их лояльности к товару, что в дальнейшем должно способствовать увеличению его продаж.

2. За первое полугодие 2023 г. медианные значения текущих заработных плат указанных IT-специальностей изменились по сравнению со вторым полугодием 2022 г. в следующих соотношениях (табл.).

Таблица. Медианные значения заработных плат IT-специалистов в 2022–2023 гг.
Table. Median salaries for IT professionals in 2022–2023

IT-специалисты	Текущие заработные платы ¹		Заработные платы в вакансиях ²	
	2 полугодие 2022 г., руб.	1 полугодие 2023 г., руб.	2 полугодие 2022 г., руб.	1 полугодие 2023 г., руб.
Группа разработки				
Графический дизайнер	60 000	60 000	59 000	67 000
UX/UI дизайнер	91 000	126 000	119 000	119 000
Разработчик игр	120 000	170 000	93 000	155 000

¹ Источник: [19; 20].

² Источник: [18].

Junior разработчик игр			75 000	75 000
Разработчик баз данных	150 000	172 000	131 000	131 000
Junior разработчик			67 000	59 000
Системный инженер	125 000	139 000	71 000	79 000
Junior системный инженер			59 000	71 000
Backend разработчик	173 000	200 000	199 000	195 000
Junior Backend разработчик			93 000	71 000
Frontend разработчик	155 000	180 000	171 000	155 000
Junior Frontend разработчик			79 000	71 000
Группа сопровождения				
Дата-саентист	150 000	174 000	251 000	299 000
Junior дата-саентист			99 000	99 000
Аналитик данных	100 000	130 000	213 000	83 000
Junior аналитик данных			75 000	75 000
Инженер по ручному тестированию	80 000	90 000	72 000	119 000
Junior тестировщик			61 000	59 000
Инженер по автотестированию	160 000	180 000	151 000	179 000
Системный администратор	75 000	87 000	71 000	71 000
Junior системный администратор			59 000	59 000
Группа управления				
IT-рекрутер	82 000	95 000	110 000	99 000
Помощник IT рекрутера			51 000	47 000
Менеджер по продукту	200 000	2 000 000	91 000	115 000
Junior менеджер по продукту			79 000	91 000
SMM-менеджер	75 000	100 000	79 000	59 000
Junior SMM-менеджер			63 000	59 000

По группе разработки:

- существенно увеличились заработки *разработчиков игр* (+42%), *UX/UI дизайнеров* (+38%);
- повысились также заработки *Backend разработчиков* (+16%), *Frontend разработчиков* (+16%), *разработчиков баз данных* (+15%), *системных инженеров* (+11%);
- зарплаты *графических дизайнеров* остались на прежнем уровне.

По группе сопровождения:

- значительно увеличились заработки *аналитиков данных* (+30%);
- немного повысились зарплаты *дата саентистов* (+16%), *системных администраторов* (+16%), *инженеров по ручному тестированию* (+13%), *инженеров по автотестированию* (+13%).

По группе управления:

- существенно увеличились зарплаты *SMM-менеджеров* (+33%);
- зарплаты *IT-рекрутеров* также увеличились, но незначительно (+16%);
- зарплаты *менеджеров по продукту* остались на прежнем уровне.

Таким образом, в наибольшей мере за рассматриваемый период выиграли в зарплате такие специалисты, как *разработчики игр*, *UX/UI дизайнеры*, *SMM-менеджеры* и *аналитики данных*. Зарплаты других специалистов также повысились, хотя и не столь значительно. Зарплаты *графических дизайнеров* и *менеджеров по продукту* остались на прежнем уровне.

Подобная ситуация, казалось бы, предполагает наличие устойчивого спроса практически на всех специалистов IT-сферы. Однако, если проанализировать динамику зарплатных предложений в вакансиях, ситуация окажется гораздо более сложной.

Чтобы выяснить, где на IT-рынке возможны «точки роста» спроса на работников соответствующего профиля, в первую очередь выпускников-айтишников, необходимо проанализировать уровень зарплатных предложений в вакансиях IT-специальностей, что поможет оценить перспективы спроса на соответствующих работников. Эти предложения можно оценить в двух аспектах:

- в соотношении медианных уровней заработных плат в вакансиях 1-го полугодия 2023 г. ко 2-му полугодию 2022 г.;

– сопоставлении медианных значений заработных плат в вакансиях по всему массиву предложений для каждой IT-специальности (суммарно позиций «джуниор», «мидл» и «сениор») с соответствующими значениями зарплат в вакансиях для молодых специалистов (только позиций «джуниор»).

Сравнение медианных уровней заработных плат в вакансиях за 1-е полугодие 2023 г. и 2-е полугодие 2022 г. (табл.) демонстрирует кардинальные отличия в динамике их изменений для различных IT-специальностей.

Наибольшую положительную динамику показывают зарплатные предложения для таких специальностей, как *разработчик игр* (+67%) и *инженер по ручному тестированию* (+65%). Достаточно высокий позитивный процент изменений демонстрируют зарплаты *менеджеров по продукту* (+26%), *дата саентистов* (+19%), *инженеров по автотестированию* (+19%), *графических дизайнеров* (+14%).

Большое количество зарплатных предложений номинально не увеличились за полгода, а с учетом инфляции даже несколько сократились. Это такие специальности, как *UX/UI дизайнер*, *разработчик баз данных*, *системный администратор*. Незначительно уменьшились зарплатные предложения для *Backend разработчиков* (–2%), *Frontend разработчиков* (–9%), *IT-рекрутеров* (–10%). Наконец, кардинально уменьшились предложения по заработной плате для *SMM-менеджеров* (–25%), в особенности для *аналитиков данных* (–61%).

Оценить спрос на молодых специалистов, выпускников высших учебных заведений и учреждений СПО по специальностям в сфере информационно-компьютерных технологий возможно при сопоставлении зарплатных предложений по IT-специальности по всему массиву вакансий (или «средние») с соответствующими предложениями для замещения позиций работниками без опыта, обладающими навыками, полученными в ходе обучения («джуниор», или «для новичков»).

Подразумевается, что чем значительней расхождения в «вилках» потенциальных заработков для «средних» вакансий и зарплатных предложений «для новичков», тем меньше спрос на работников позиции «джуниор» и тем хуже перспективы трудоустройства и карьерного роста последних. Здесь отчетливо выделяются две группы: в первой расхождения в «средних» зарплатных предложениях и «для новичков» составляет менее ~20%, для второй это расхождение весьма существенно и составляет более 50%.

Наиболее перспективными в плане возможности трудоустройства для новичков в 1-м полугодии 2023 г. выглядели такие IT-специальности, как:

– *Junior SMM-менеджер*, медианные значения заработных плат аналогичны предложениям для *SMM-менеджеров*;

– *Junior системный инженер*, медианный уровень зарплатных предложений составляет 90% от предложений для вакансий *системных инженеров*;

– *Junior аналитик данных* с аналогичным уровнем расхождения с предложениями в вакансиях *аналитиков данных* – 90%;

– *Junior системный администратор*, медианный уровень зарплатных предложений составляет 83% от предложений для вакансий в среднем для всей группы *сисадминов*;

– *Junior менеджер по продукту*, расхождение с позицией *менеджер продукта* составляет более 20%.

Вторую группу составляют IT-специальности, где расхождения между «средними» зарплатами в вакансиях и предложениями «для новичков» составляют 50% и более. К ним относятся такие специальности IT-сферы, как:

– *Junior тестировщик*, расхождение с вакансиями для *инженеров по ручному тестированию* – 50%;

– *Junior разработчик игр*, зарплатные предложения по сравнению с вакансиями *разработчиков игр* составляют 48%;

– *помощник IT рекрутера*, предложения зарплат по сравнению вакансиями для *IT рекрутеров* – 47%;

– *Junior Frontend разработчик*, зарплатные предложения составляют 46% от предложений для *Frontend разработчиков*;

– *Junior разработчик*, предложения по заработной плате составляют меньше 45% от вакансий *разработчиков баз данных*.

Наибольшие расхождения в зарплатных предложениях для молодых IT-специалистов демонстрируют такие вакансии, как:

– *Junior Backend разработчик*, зарплаты в вакансиях составляют 36% от предложений для *Backend разработчиков*;

– *Junior дата-саентист*, зарплатные предложения составляют 34% от вакансий *дата-саентистов*.

Отдельно следует отметить такие IT-специальности, как *графический дизайнер*, *UX/UI дизайнер* и *инженер по автотестированию*. Для этих позиций не представлены вакансии категории «джуниор». Здесь вчерашний студент может сразу претендовать на заработную плату среднего уровня.

3. Далее следует выделить наиболее перспективные позиции, где компетенции выпускников вузов и учреждений СПО, могут быть востребованы в наибольшей мере. Их надлежит определять по двум критериям. Во-первых, это

IT-специальности, где медианные значения номинальных заработных плат выросли в первом полугодии 2023 г. по сравнению со вторым полугодием 2022 г., желательно – в значительной мере. Во-вторых, это позиции, где нет вакансий категории «джуниор» или где разрыв между заработными платами для «средних» и предложениями для молодых специалистов минимален.

Первому критерию в той или иной мере отвечает большинство позиций рынка труда IT-сферы: по группе разработки это позиции *UX/UI дизайнеров, разработчиков игр, разработчиков баз данных, системных инженеров, Backend и Frontend разработчиков*; по группе сопровождения – *дата-саентистов, аналитиков данных, системных администраторов, инженеров по ручному тестированию, инженеров по автоматизированию*; по группе управления – позиции *SMM-менеджеров и IT-рекрутеров*.

Второму критерию отвечают позиции: по группе разработки это позиции *графических дизайнеров, UX/UI дизайнеров, системных инженеров*; по группе сопровождения – позиции *аналитиков данных и инженеров по автоматизированию*; по группе управления – позиции *менеджеров по продукту и SMM-менеджеров*.

Сопоставляя списки, полученные в результате применения обоих критериев, можно сформулировать перечень перспективных позиций для трудоустройства выпускников по IT-специальностям, который будет включать две подгруппы: отдельные ряды позиций для выпускников вузов и учреждений СПО как имеющих разный уровень подготовки.

Поскольку выпускники вузов имеют более высокий уровень подготовки и, таким образом, обладают большими компетенциями, они могут претендовать на наиболее перспективные позиции в цифровой сфере. Это прежде всего специальности группы разработки: *UX/UI дизайнеры и системные инженеры*. Также они могут претендовать на перспективные вакансии группы сопровождения: *аналитиков данных и инженеров по автоматизированию*.

Выпускники учреждений СПО, обладающие не столь высоким уровнем подготовки, могут претендовать на менее перспективные позиции, прежде всего группы сопровождения, такие как позиции *дата-саентистов, системных администраторов, инженеров по ручному тестированию*.

Кроме того, при определенной подготовке, в частности прохождении дополнительных курсов, они могут быть востребованы на различных позициях группы управления, в первую очередь как *SMM-менеджеры*.

Выводы. Отъезд многих иностранных компаний в 2022 г. за рубеж, эмиграция значительного

числа специалистов, прежде всего из Москвы, Санкт-Петербурга и других крупных городов Российской Федерации, существенно повлияли на сферу «диджитал». В создавшейся ситуации, когда, с одной стороны, на рынке уменьшилось количество вакансий, а с другой – резко увеличилось количество резюме, самой распространенной стратегией оставшихся стала гомеостатическая: любой ценой сохранить основную работу даже путем понижения заработной платы как в относительном (к инфляции), так и абсолютном значениях и одновременно начать поиск дополнительных заработков. Именно такую стратегию демонстрировали в 1990-х гг. подавляющее большинство бывших советских работников. И именно она в наибольшей степени устраивает работодателей: те сохраняют рабочую силу и в то же время практически не увеличивают фонд заработной платы.

Соответственно, при поиске дополнительных заработков наибольший интерес у выпускников практически всех специальностей и уровней образования вызывает сфера интернет-услуг, так как работа здесь может выполняться дистанционно, вне привязки ко времени, в режиме фриланс. Здесь они, правда, вступают в острую конкуренцию с выпускниками по IT-специальностям. Если обладатели высшего образования традиционно имеют в этих «гонках» преимущество, то выпускники учреждений СПО вынуждены, как правило, наращивать свою компетенцию посредством вложений в дополнительное образование.

Впрочем, и те, и другие сталкиваются сегодня с весьма специфической ситуацией на рынке труда IT-сферы. С одной стороны, имеется дефицит опытных кадров высокого уровня подготовки и соответствующий спрос на них, которыми обладатели дипломов вузов и учреждений СПО ни в коей мере не являются, с другой – налицо все возрастающее предложение труда специалистов категории «джуниор». Соответственно, молодые специалисты, имеющие компетенции в области информационно-компьютерных технологий, оказались в ситуации поиска позиций и ниш на рынке труда в сфере «диджитал», где их квалификация и навыки имели бы наибольший спрос со стороны работодателей. В первую очередь для выпускников вузов такой нишей выступит область разработки программных продуктов, а также определенные позиции сферы их сопровождения, требующие навыков программирования. Для выпускников учреждений СПО приоритетными выглядят позиции сферы управления IT-процессами, а также специальности области сопровождения программных продуктов, где востребованы более рутинные навыки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kemp S. Digital 2022: the Russian Federation // *DATAREPORTAL: website*. 15.02.2022. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-russian-federation> (accessed 18.09.2023).
2. Ведерина Е., Макарова Ю. Россия вошла в первую десятку рейтинга качества и доступности Интернета // РБК. Тренды: сайт. 15.09.2021. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/cmr/613eea0f9a7947a3178b11b3> (дата обращения: 18.09.2023).
3. «Идет жесткий хантинг»: почему в России резко выросли спрос на IT-специалистов и их зарплаты // *Forbes: сайт*. 16.04.2021. URL: <https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/426519-idet-zhestkiy-hanting-pochemu-v-rossii-rezko-vyrosli-spros-na-it> (дата обращения: 18.09.2023).
4. Более четверти опрошенных учащихся старших классов хотели бы работать в IT в будущем // ТАСС: сайт. 02.11.2022. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16223091> (дата обращения: 18.09.2023).
5. Состояние рынка труда в России в ноябре 2022 // *HR lider: сайт*. URL: <https://hrlider.ru/posts/rynok-truda-v-rossii-v-oktyabre-2022> (дата обращения: 25.01.2023).
6. Минцифры разъяснило отсрочку для IT-специалистов и журналистов // РБК: сайт. 23.09.2022. URL: <https://www.rbc.ru/politics/23/09/2022/632d77789a794768d7f60ac1> (дата обращения: 27.01.2023).
7. hh Статистика: сервис открытой аналитики рынка труда // *HeadHunter: сайт*. URL: <https://stats.hh.ru> (дата обращения: 25.01.2023).
8. «Недостаток в отрасли катастрофический», – в Госдуме заявили, что IT-специалистов не хватит, даже если вернуть уехавших // *IXBT.com: сайт*. 12.01.2023. URL: <https://www.ixbt.com/news/2023/01/12/nedostatok-v-otrasli-katastroficheskij--v-gosdume-zajavili-chto-itspecialistov-ne-hvatit-dazhe-esli-vernut-uehavshih.html> (дата обращения: 12.01.2023).
9. Доля выпускников IT-специальностей в России превысила европейский уровень // *VC.ru: сайт*. URL: <https://vc.ru/education/539767-dolya-vypusknikov-it-specialnostey-v-rossii-prevysila-evropeyskiy-uroven> (дата обращения: 18.09.2023).
10. 275 тысяч студентов СПО получают образование в сфере цифровых технологий // *Минпросвещения России: сайт*. 03.06.2022. URL: <https://edu.gov.ru/press/5283/275-tysyach-studentov-spo-poluchayut-obrazovanie-v-sfere-cifrovyyh-tehnologiy> (дата обращения: 18.09.2023).
11. Шубкин В. Н., Астафьев Я. У. Социология образования в СССР и России // *Мир России*. 1996. Т. 5, №3. С. 161–178.
12. Константиновский Д. Л. Наследие профессора Шубкина // *Грани российского образования*. Москва, 2015. С. 261–278.
13. Астафьев Я. У., Шубкин В. Н. Социология образования // *Социология в России*. Москва, 1998. С. 264–280.
14. Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики; Москва: Ин-т эксперим. социологии; Санкт-Петербург: Алетей, 2005. 576 с.
15. Бурдые П. Социология социального пространства. Москва: Ин-т эксперим. социологии; Санкт-Петербург: Алетей, 2007. 288 с.
16. Зарплаты айтишников во втором полугодии 2021: +17% за счет поддержки и администрирования в регионах // *Хабр: сайт*. 03.02.2022. URL: <https://habr.com/ru/article/649423> (дата обращения: 18.09.2023).
17. Астафьев Я. У. Перспективные ниши дополнительного образования по IT-специальностям // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Экономика и право. 2022. № 10. С. 198–205. DOI: 10.37882/2223–2974.2022.10.05.
18. Зарплаты по профессиям: Россия // *Zarplan.com*. URL: <https://zarplan.com/zarplata/po-professiyam/%D0%A0%D0%9E%D0%A1%D0%A1%D0%98%D0%AF/> (дата обращения: 18.09.2023).
19. Зарплаты айтишников во втором полугодии 2022: +7% за счет регионов // *Хабр: сайт*. 02.02.2023. URL: <https://habr.com/ru/article/714346> (дата обращения: 18.09.2023).
20. Зарплаты IT-специалистов в первом полугодии 2023: +10% за счет регионов // *Хабр: сайт*. 18.07.2023. URL: <https://habr.com/ru/specials/748058/> (дата обращения: 18.09.2023).

REFERENCES

1. Kemp S. Digital 2022: the Russian Federation. *DATAREPORTAL: website*. 15.02.2022. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-russian-federation> (accessed 18.09.2023).
2. Vederina E., Makarova Yu. Russia entered the top 10 of the rating of Internet quality and accessibility. *RBC. Trendy: website*. 15.09.2021. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/cmr/613eea0f9a7947a3178b11b3> (accessed 18.09.2023).
3. Hard-hunting is underway: why the demand for IT specialists and their salaries have sharply increased in Russia. *Forbes: website*. 16.04.2021. URL: <https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/426519-idet-zhestkiy-hanting-pochemu-v-rossii-rezko-vyrosli-spros-na-it> (accessed 18.09.2023).

4. More than a quarter of high school students surveyed would like to work in IT in the future. *TASS: website*. 02.11.2022. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16223091> (accessed 08.09.2023).
5. State of the labor market in Russia in November 2022. *HR lider: website*. URL: <https://hrlider.ru/posts/rynok-truda-v-rossii-v-oktyabre-2022> (accessed 25.01.2023).
6. The Ministry of Digital Development clarified the deferment for IT specialists and journalists. *RBK: website*. 23.09.2022. URL: <https://www.rbc.ru/politics/23/09/2022/632d77789a794768d7f60ac1> (accessed 27.01.2023).
7. hh Statistics: open labor market analytics service. *HeadHunter: website*. URL: <https://stats.hh.ru> (accessed 25.01.2023).
8. «The shortage in the industry is catastrophic», the State Duma said that there will not be enough IT specialists, even if those who left are returned. *IXBT.com: website*. 12.01.2023. URL: <https://www.ixbt.com/news/2023/01/12/nedostatok-v-otrasli-katastroficheskij--v-gosdume-zajavili-chto-itspecialistov-ne-hvatit-dazhe-esli-vernut-uehavshih.html> (accessed 12.01.2023).
9. The percentage of IT graduates in Russia exceeded the European level. *VC.ru: website*. URL: <https://vc.ru/education/539767-dolya-vypusnikov-it-specialnostey-v-rossii-prevysila-evropeyskiy-uroven> (accessed 18.09.2023).
10. 275 thousand secondary vocational education students receive education in the field of digital technologies. *Minprosveshcheniya Rossii: website*. 03.06.2022. URL: <https://edu.gov.ru/press/5283/275-tysyach-studentov-spo-poluchayut-obrazovanie-v-sfere-cifrovyyh-tehnologiy/https://edu.gov.ru/press/5283/275-tysyach-studentov-spo-poluchayut-obrazovanie-v-sfere-cifrovyyh-tehnologiy> (accessed 18.09.2023).
11. Shubkin V.N., Astafyev Ya. U. Sociology of education in the USSR and Russia. *Mir Rossii*, 1996, vol. 5, no. 3, pp. 161–178.
12. Konstantinovskiy D. L. Legacy of Professor Shubkin. *Grani Rossiiskogo obrazovaniya*. Moscow, 2015, pp. 261–278.
13. Astafyev Ya. U., Shubkin V. N. Sociology of education. *Sotsiologiya v Rossii*. Moscow, 1998, pp. 264–280.
14. Bourdieu P. Social space: fields and practices. Moscow, In-t eksperim. sotsiologii; Saint Petersburg, Aleteiya, 2005, 576 p.
15. Bourdieu P. The sociology of social space. Moscow, In-t eksperim. sotsiologii; Saint Petersburg, Aleteiya, 2007, 288 p.
16. Salaries of IT specialists in the second half of 2021: +17% due to support and administration in the regions. *Habr: website*. 03.02.2022. URL: <https://habr.com/ru/article/649423> (accessed 18.09.2023).
17. Astafyev Ya. U. Promising niches of additional education in IT specialties. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Ekonomika i pravo*, 2022, no. 10, pp. 198–205. DOI: 10.37882/2223–2974.2022.10.05. (In Russ.).
18. Salaries by profession: Russia. *Zarplan.com*. URL: <https://zarplan.com/zarplata/po-professiyam/%D0%A0%D0%9E%D0%A1%D0%A1%D0%98%D0%AF/> (accessed 18.09.2023).
19. Salaries of IT specialists in the second half of 2022: +7% at the expense of regions. *Habr: website*. 02.02.2023. URL: <https://habr.com/ru/article/714346> (accessed 18.09.2023).
20. Salaries of IT specialists in the first half of 2023: +10% at the expense of regions. *Habr: website*. 18.07.2023. URL: <https://habr.com/ru/specials/748058/> (accessed 18.09.2023).

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 23.10.2023

После доработки 10.11.2023

Принята к публикации 17.11.2023

Information about the author

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

The paper was submitted 23.10.2023

Received after reworking 10.11.2023

Accepted for publication 17.11.2023

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-6

УДК 002.513.5

Оригинальная научная статья

Открытые инструменты поиска научного контента для исследований и образования

Н. С. Редькина

Государственная публичная научно-техническая библиотека

Сибирского отделения Российской академии наук

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: redkina@spsl.nsc.ru

Аннотация. *Введение.* Концепция открытой науки, активно продвигаемая в последние десятилетия, а также технологические инновации делают культуру информационного поиска значимым элементом развития информационного общества, оказывающим существенное влияние на научную деятельность, образование, управление, общественные процессы и др. Показателем уровня культуры информационного поиска является знание основных методов, способов и средств получения информации, в том числе навыки и умения работы с информационными ресурсами и поисковыми системами. Культура информационного поиска способствует повышению качества извлечения информации из увеличивающихся в объемах открытых информационных массивов. Открытые инструменты поиска научного контента – важнейшие, но требующие подготовки при работе компоненты мирового рынка информационных ресурсов и услуг, позволяющие осуществлять отбор релевантной информации из больших массивов данных в соответствии с запросами пользователей. *Постановка задачи.* В исследовании ставятся задачи изучения применимости отдельных научных поисковых систем (Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar и BASE) для поиска информации при проведении исследований и в образовательных процессах формирования компетенций по повышению уровня информационной культуры специалистов в области библиотечных и информационных наук. *Методика и методология исследования.* Исследование проводилось с использованием методов сравнительного и системного анализа, математических методов обработки статистических данных, контент-анализа документальных источников информации. Методологической основой стали практико-ориентированный и компетентностный подходы, направленные на развитие профессиональных навыков библиотечных специалистов и ученых-библиотековедов по поиску цифрового контента и использованию ресурсов открытого доступа. *Результаты.* Проведенный анализ позволил сделать выводы о возможностях поисковых систем, способах извлечения информации и специфике отражения публикаций в них, а также наиболее приемлемых условиях для информационного поиска в области «Библиотечные и информационные науки», что дает возможность более рационально использовать потенциал систем и оперативно получать полную и релевантную научную информацию по теме. *Выводы.* Результаты исследования добавляют новое измерение к нашим знаниям о научных поисковых системах. Представлены доказательства того, что Google Scholar – это мощный инструмент для поиска российской литературы в области библиотековедения в части статей из научных журналов, а также обнаружения ограниченного объема некоторых других видов изданий с возможностью оценки по показателям Google Scholar Metrics. Сделан вывод, что Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar и BASE, несмотря на позиционирование в качестве эффективных инструментов поиска научной информации по разным дисциплинам, требуют осторожности в использовании, так как эти системы не могут гарантировать исчерпывающих результатов и не являются полными источниками библиографических данных, однако могут рассматриваться в комплексе с другими ресурсами, учитывая наличие расширенных поисковых механизмов и дополнительных сервисов. Знание научных поисковых систем способствует повышению культуры информационного поиска, культуры пользователей, их квалификации и профессионализма.

Ключевые слова: технология профессионального образования, поисковые системы, Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar, BASE, научный контент, информационная культура, библиотечные и информационные науки

Статья подготовлена по плану НИР ГПНТБ СО РАН, проект «Разработка модели функционирования научной библиотеки в информационной экосистеме открытой науки», № 122041100150-3

Для цитирования: Редькина Н. С. Открытые инструменты поиска научного контента для исследований и образования // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 648–660. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-6>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-6

Full Article

Open scientific content search tools for research and education

Redkina, N. S.

*State Public Scientific and Technical Library
of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: redkina@spsl.nsc.ru*

Abstract. *Introduction.* The concept of open science, actively promoted in recent decades, as well as technological innovations, make the culture of information retrieval a significant element in the development of the information society, which has a significant impact on scientific activity, education, management, social processes, etc. Indicators of the level of culture of information retrieval are knowledge of basic methods and means of obtaining information, including skills and abilities to work with information resources and search engines. The culture of information retrieval helps improve the quality of information extraction from increasingly large open information arrays. Open tools for searching scientific content are the most important, but require training during operation, they are components of the global market of information resources and services, allowing the selection of relevant information from large data sets in accordance with user requests. *Purpose setting.* The study sets the task of studying the applicability of individual scientific search systems (Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar and BASE) for information searching when conducting research and in educational processes, developing competencies to improve the level of information culture of specialists in the field of library and information sciences. *Methodology and methods of the study.* The research was carried out using comparative and system analysis methods, mathematical methods for processing statistical data, and content analysis of documentary sources of information. The methodological basis was practice-oriented and competency-based approaches aimed at developing the professional skills of librarians and library scientists in searching for digital content and using open access resources. *Results.* The analysis made it possible to draw conclusions about the capabilities of search systems, methods for retrieving information and the specifics of the reflection of publications in them, as well as the most acceptable conditions for information retrieval in the field of «library and information sciences», which makes it possible to more rationally use the potential of systems and quickly obtain complete and relevant scientific information on the topic. *Conclusions.* The results of the study add a new dimension to our knowledge of scientific search engines. The study presents evidence that Google Scholar is a powerful tool for searching Russian literature in the field of library science in terms of articles from scientific journals, as well as detecting a limited volume of some other types of publications with the ability to evaluate with Google Scholar Metrics. It is concluded that Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar and BASE, despite being positioned as effective tools for searching scientific information in various disciplines, require caution in use, because these systems cannot guarantee comprehensive results and are not complete sources of bibliographic data, but can be considered in conjunction with other resources, taking into account the availability of advanced search engines and additional services. Knowledge of scientific search engines contributes to improving the culture of information retrieval, the culture of users, their qualifications and professionalism.

Keywords: technology of vocational education, search engines, Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar, BASE, scientific content, information culture, library and information science

The article was prepared according to the research plan of the State Public Scientific and Technological Library of the Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, project «Development of a model for the functioning of a scientific library in the information ecosystem of open science», № 122041100150-3

Citation: Redkina, N. S. [Open scientific content search tools for research and education]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 648–660. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-6>

Введение. Концепция открытой науки, формирующая новые подходы к организации и использованию разнообразных информационных ресурсов (цифровые коллекции, институциональные репозитории, открытые образовательные ресурсы, научные данные и др.) и мощных информационных сетей и систем, представленных на мировом рынке, является фактором экономических, политических, социально-культурных и иных изменений, влияет на научно-технический прогресс, развитие общества, создание эффективной информационно-коммуникационной инфраструктуры системы образования, совершенствование форм и источников для самообразования. Вместе с тем в современном информационном обществе возникает все больше вызовов, связанных с информационной перенасыщенностью, что актуализируют проблемы получения оперативной, релевантной и проверяемой на достоверность и качество информации. Умения и навыки поиска информации в условиях интенсивного развития ресурсов открытого доступа становятся приоритетом в информационном обществе и важнейшей составляющей информационной культуры специалиста.

В отчете 2018 г. Международной ассоциации научных, технических и медицинских издателей (STM: International Association of Scientific, Technical, and Medical Publishers, сокр. по последней части названия) отмечено, что исследователи сталкиваются с проблемой выбора основного источника поиска научной литературы [1], что справедливо, учитывая увеличивающееся их разнообразие: научные поисковые системы (Google Scholar, Microsoft Academic и др.), библиографические и полнотекстовые базы данных, базы данных цитирования (Scopus, WoS, Dimensions и др.), цифровые библиотеки (КиберЛенинка, Europeana и др.) и академические социальные сети (например, ResearchGate). При этом научные онлайн-поисковики становятся все более популярным инструментом в исследованиях и, наоборот, за последние несколько лет использование реферирующих и индексирующих баз данных сократилось, хотя они по-прежнему широко используются для начала библиографического поиска [2]. Научные поисковые системы расширяют возможности использования информационных ресурсов для изучения проблем, проведения исследований, распространения научных знаний, информационного сопровождения образования и самообразования в связи с отсутствием оплаты, включением больших массивов научных документов, обнаружением «серой» литературы, совместимостью с современными библиографическими менеджерами и развитыми поисковыми возможностями, отслеживанием цитирования и др.

Новые источники научных библиографических данных меняют стратегии поиска информации и библиометрического анализа, однако нельзя однозначно сказать, какие из них наилучшим образом могут удовлетворить конкретные информационные потребности в той или иной области знания. В этом можно убедиться, сравнивая данные, полученные из разных систем, допустим, по одному и тому же информационному запросу, проводя критериальную и экспертную оценку ресурсов на предмет выдачи релевантных и максимально возможных результатов поиска.

Постановка задачи. Исследование направлено на выявление востребованных и наиболее эффективных научных поисковых систем, а также определение возможностей их использования в научно-исследовательской и образовательной деятельности, повышения информационной культуры пользователей. Для достижения цели были поставлены задачи: 1) обнаружение востребованных информационных систем для поиска научной информации; 2) характеристика научных поисковых систем (Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar и BASE) с точки зрения количества индексируемых документов, поисковых возможностей и др.; 3) изучение преимуществ и недостатков выбранных систем для поиска документов по определенной отрасли знания (библиотечные и информационные науки).

Методика и методология исследования. Для выявления систем поиска научной информации был использован веб-аналитический сервис «SimilarWeb», который позволил построить рейтинг наиболее популярных ресурсов в разделе «Наука и образование – Другое», отражающий самые посещаемые сайты в мире в августе 2023 г., а также позволяющий определить наиболее популярные ресурсы научной информации.

По результатам проведенного исследования и предварительного опроса [3] были выбраны и проанализированы четыре системы поиска научной информации: BASE (Bielefeld Academic Search Engine), управляемая библиотекой Билефельдского университета [Германия], Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar. Дальнейшее сравнение проводилось на выборке 225 научных работ (2018–2022 гг.), принадлежащих 5 российским докторам педагогических наук в области библиотековедения (с индексом Хирша по публикациям в РИНЦ свыше 14).

Результаты. С помощью веб-аналитического сервиса SimilarWeb построен рейтинг наиболее популярных ресурсов в разделе «Наука и образование – Другое», включающий самые посещаемые сайты в мире в августе 2023 г. (<https://www.similarweb.com/ru/top-websites/science-and-education>).

education/science-and-education/). В ТОП-50 вошли ресурсы и инструменты открытого доступа, такие как archive.org, researchgate.net, mdpi.com, cyberleninka.ru, core.ac.uk, semanticscholar.org, обеспечивающие поиск миллионов публикаций, а также ресурсы издательств и крупнейших научных ор-

ганизаций (nasa.gov, wiley.com, ieee.org), новостные сайты, включающие информацию об исследованиях, технологических прорывах и последних научных инновациях (redalyc.org, scitechdaily.com), информационно-образовательные ресурсы (studwork.ru, brainly.ph) и др. (табл. 1).

Таблица 1. ТОП-50 SimilarWeb в разделе «Наука и образование > Наука и образование – Другое» (Фрагмент) (август 2023 г.)
Table 1. TOP 50 SimilarWeb in the section «Science and Education > Science and Education – Other» (Fragment) (August 2023)

№	Сайт	Описание	Средняя продолжительность посещения	Страницы / посещение	Процент отказов
1	archive.org	Интернет-архив – это некоммерческая библиотека, предлагающая бесплатный универсальный доступ к книгам, фильмам и музыке, а также к более чем 650 миллиардам заархивированных веб-страниц	00:05:04	8.34	49.31%
2	researchgate.net	ResearchGate позволяет получить доступ к более чем 135 миллионам публикаций и связаться с более чем 20 миллионами исследователей	00:03:24	2.94	52.23%
3	quillbot.com	QuillBot – инструмент перефразирования на базе искусственного интеллекта	00:05:35	2.40	52.22%
4	wiley.com	Wiley – международное издательство, которое специализируется на выпуске академических изданий, в том числе открытого доступа	00:04:03	3.30	52.59%
5	nasa.gov	На сайте федерального агентства NASA представлена новостная информация, изображения и видео от американского космического агентства	00:03:02	4.76	53.64%
6	mdpi.com	MDPI – издатель рецензируемых журналов с открытым доступом. 208 журналов MDPI в 2022 г. имеют импакт-фактор в Journal Citation Reports	00:03:21	2.37	61.89%
7	libgen.is	Библиотека «Генезис» – это научное сообщество, занимающееся сбором научной, технической и учебной литературы на бесплатной и открытой основе	00:05:36	8.08	20.82%
8	scitechdaily.com	Сайт новостей науки, космоса и технологий	00:01:00	1.80	63.37%
9	science.org	Рецензируемые журналы, которые издаются Американской ассоциацией содействия развитию науки (AAAS), старейшей, и содержат важные исследования, ежедневные новости, комментарии экспертов и ресурсы для карьерного роста	00:02:18	1.85	62.56%
10	ieee.org	IEEE – профессиональная техническая организация, занимающаяся развитием технологий посредством предоставления доступа к цитируемым публикациям, конференциям, стандартам, а также материалам профессиональной и образовательной деятельности	00:04:44	4.14	37.74%

В ТОП-50 представлены ресурсы разного порядка, обеспечивающие помимо поиска научной информации иные виды информационного сопровождения исследовательского и образовательного процессов, к примеру, инструмент quillbot.com, позволяющий с помощью технологии искусственного интеллекта готовить статьи,

или futura-sciences.com, предлагающий познакомиться с открытиями и инновациями в сфере науки и технологий. Отметим, в рейтинг вошли открытые платформы обнаружения научных знаний на разных языках, к примеру, cnki.net, предоставляющая в основном документы (диссертации, статьи, материалы конференций и др.) на китай-

ском языке, или cyberleninka.ru, обеспечивающая открытый доступ к научным публикациям на русском языке.

Из анализируемых научных поисковых систем в рейтинге ТОП-50 нашла отражение только Semantic Scholar, находящаяся на 27-й позиции. Остальные поисковики не включены в указанные ТОП-50, несмотря на позиционирование данных систем как наиболее востребованных и крупней-

ших, а также позволяющих осуществлять поиск среди большого количества научного контента. Возможно, это связано с особенностями веб-аналитического сервиса «SimilarWeb» в структурировании ресурсов по разделам.

На мировом информационном рынке представлено несколько крупных поисковиков научной информации, которые заявляют о возможности поиска миллионов научных документов (табл. 2).

Таблица 2. Крупнейшие системы поиска научной информации
Table 2. Largest scientific information retrieval systems

Навигаторы, поисковые системы и плагины	Характеристика
Google Scholar (https://scholar.google.com)	Система поиска научной литературы (статьи, тезисы, книги, рефераты и судебные решения) из ресурсов академических издательств, профессиональных обществ, онлайн-репозиторий, университетов и других веб-сайтов. Google Scholar стремится ранжировать документы по релевантности и ценности, анализируя полный текст каждого документа, учитывая источник публикации, автора, цитирования и др. Имеются возможности расширенного поиска, позволяющие найти статьи, в которых встречаются «все слова», «точное словосочетание», показать статьи, опубликованные в конкретных изданиях, датированные определенным периодом и др.
Semantic Scholar (https://www.semanticscholar.org)	Система предоставляет бесплатные инструменты поиска и обнаружения научной литературы на основе искусственного интеллекта, а также открытые ресурсы для мирового исследовательского сообщества. В Semantic Scholar проиндексировано более 200 млн научных статей, полученных от партнеров-издателей, поставщиков данных и веб-сканеров. Имеются возможности расширенного поиска, позволяющие конкретизировать область исследования, период и др., а также сортировать результаты выдачи по релевантности, цитируемости статей и пр.
Internet Archive Scholar (https://scholar.archive.org)	Система, обеспечивающая поиск более 25 млн научных статей и других исследовательских документов, хранящихся в Интернет-архиве. Коллекция охватывает оцифрованные копии журналов восемнадцатого века, последние материалы конференций открытого доступа и препринты, др. Имеются возможности расширенного поиска, позволяющие конкретизировать период, тип ресурса, условия доступа, а также сортировать результаты выдачи по новизне документа
BASE (Bielefeld Academic Search Engine) (https://www.base-search.net)	Система, обеспечивающая поиск более 340 млн документов от более чем 11 000 поставщиков контента. Открытый доступ имеется к около 60% проиндексированных документов. В BASE индексируются метаданные различных видов научных ресурсов – журналов, институциональных репозиторий, цифровых коллекций и т.д., которые предоставляют интерфейс OAI и используют OAI-PMN для предоставления контента. По сравнению с коммерческими поисковыми системами BASE имеет особенности: • многоязычный поиск (контент более чем на 20 языках мира); • отображение результатов поиска включает точные библиографические данные; • отображение доступа и условий повторного использования для документа; • несколько вариантов сортировки списка результатов (по автору, названию, дате); • опции «Уточнить результаты поиска» (по автору, теме, DDC, году публикации, контент-провайдеру, языку, типу документа, доступу и условиям повторного использования); • просмотр по DDC (Dewey Decimal Classification, Десятичная классификация Дьюи), типу документа, доступу и условиям повторного использования/лицензии

Тот факт, что указанные выше системы являются мощным инструментом для поиска научной литературы, подтверждается многочисленными исследованиями. В большей степени это касается Google Scholar. Авторы публикаций рассматривают Google Scholar в качестве бесплатного источника поиска научной литературы [4–7]; инструмента упрощения отчетов об исследованиях

и развития международного сотрудничества [8]; библиометрической веб-платформы наряду с Web of Science и Scopus, Crossref, Dimensions, Microsoft Academic, OpenCitations Index of CrossRef open DOI-to-DOI Quotes (COCI), ResearchGate и др., позволяющей не просто искать литературу, но и отслеживать закономерности цитирования, оценки исследований [9–19]; источника подготовки си-

стематических обзоров, отслеживания исследований через страницы профилей ученых, создания списков релевантных публикаций [14; 20].

Google Scholar чаще рассматривается в публикациях как важный инструмент для оценки научного влияния [2; 21], учитывая, что поисковик показывает больше статей, чем обычные базы данных, в том числе благодаря своей уникальной характеристике поиска по всему тексту документов, а не только по их метаданным, как в WoS и Scopus [22]. Однако, несмотря на более высокие показатели цитирования, исследователи не дают однозначной рекомендации использовать Google Scholar без учета других аспектов каждой базы данных, таких как способ цитирования в каждом из этих источников и прозрачность, обеспечиваемая платными базами данных [23].

Вместе с тем, несмотря на активное обсуждение, Google Scholar сохраняет свои позиции наиболее полных источников данных о публикациях и цитировании с широким набором функций, включая возможность создавать собственные библиотеки научных статей для дальнейшего использования, синхронизацию данных с наиболее распространенными библиографическими менеджерами, формирование корректных библиографических ссылок и др. [6; 12]. К примеру, еще в 2013 г. исследователи обнаружили, что Google Scholar предоставляет бесплатный доступ к почти в три раза большему количеству статей, чем PubMed (14 и 5% соответственно) [24]. Некоторые результаты исследований демонстрируют, что Google Scholar не подходит в качестве основной поисковой системы [25], другие свидетельствуют, что Google Scholar имеет более высокие значения в подавляющем большинстве случаев [26]. Проведенное в 2006 г. исследование Google Scholar на предмет даты публикации, смещения языка публикации и даты частоты загрузки показало, что система менее эффективна при поиске статей по социальным, гуманитарным наукам и образованию [27]. Есть утверждение, что Google Scholar охватывает высококачественные исследования больше, чем раньше мысль, и что исследователи должны использовать платформу для систематических обзоров и метаанализа [28]. Сравнение Google Scholar с другими базами данных (ResearchGate и пр.) [3; 25–27] свидетельствует, что удобство их использования при поиске различается.

Исследователями практически не изучаются поисковые системы Semantic Scholar, Internet Archive Scholar и BASE, несмотря на заявленные характеристики возможностей поиска научных документов в них.

Semantic Scholar начиналась как база данных по информатике, геонауке и неврологии. По состоянию на сентябрь 2023 г. в Semantic Scholar име-

ется возможность осуществить поиск 214 169 633 статей из всех областей знаний. Semantic Scholar использует графовые структуры для выделения наиболее важных и влиятельных элементов статьи [29; 30], объединяя метаданные из Crossref, PubMed, Unpaywall и других источников [31]. Исследователи отмечают, что оценка системы ограничена ее зависимостью от искусственного интеллекта [32].

Достоинством BASE, которая была создана в 2001 г. и первоначально объединяла небольшое число ресурсов репозитория [33], а спустя 20 лет обеспечивает поиск более 340 млн документов, является тот факт, что контент-провайдеры индексируются только после проверки квалифицированным персоналом библиотеки Билефельдского университета. BASE – глобальная научная поисковая система и агрегатор репозитория [34], позволяющая выявлять «высоко влиятельные цитаты» [32], включающая различные типы документов (книги и главы книги, статьи из газет и журналов, материалы конференций, обзоры, лекции и материалы образовательных курсов, рукописи, патенты, диссертации, видео, аудио, карты и др.), соответствующие конкретным требованиям академического качества и актуальности, а также веб-ресурсы «глубокой паутины», которые игнорируются коммерческими поисковыми системами или теряются в огромном количестве обращений.

Несмотря на значительный объем проведенных научно-исследовательских работ по направлениям проблемы, приходится констатировать весьма слабую разработанность собственно вопроса применимости систем поиска научной информации в зависимости от предметной области, языковых и иных ограничений. Требуется анализ систем, способствующих распространению научных знаний, облегчению поиска информации в сети с учетом разных параметров и ограничений, определению возможностей в качестве надежного источника поиска научного контента, в том числе документов открытого доступа.

Наше исследование сосредоточено на изучении полноты охвата документов, опубликованных ведущими российскими библиотековедами за период с 2018 по 2022 г. Была поставлена задача по изучению систем поиска по разным аспектам, включая охват тематики, профилей авторов и поисковых возможностей для получения ответов на следующие вопросы:

1. Какая доля результатов поиска в Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar и BASE приходится на научную литературу, изданную российскими учеными-библиотековедами?
2. Насколько сильно совпадают результаты, полученные в разных поисковых системах?
3. Какая доля результатов поиска дублируется?
4. Имеется ли разница в отражении статьи

из журналов в рассматриваемых поисковых системах?

5. Являются ли Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar и BASE эффективными средствами поиска российской литературы в области библиотековедения?

Чтобы обеспечить представление исследований по теме, мы провели многократный поиск публикаций 5 докторов педагогических наук

в области библиотековедения с индексом Хирша по публикациям, отраженным в РИНЦ свыше 14, а также в базах данных трудов сотрудников учреждений, в которых работают авторы. В целом рассмотрено 225 работ. Поиск литературы был сосредоточен на исследованиях, где отражены актуальные вопросы в области библиотечных и информационных наук. Оценочное сравнение проведено по видовому составу публикаций (табл. 3).

Таблица 3. Виды публикаций, отраженных в научных поисковых системах
Table 3. Types of publications reflected in scientific search engines

Вид публикации	Всего	Из них отражено в поисковой системе			
		Google Scholar	Semantic Scholar	Internet Archive Scholar	BASE
Статья из журнала	151	134	44	29	17
Материалы конференции / тезисы докладов	27	18	2	1	
Статья из сборника	21	9			
Диссертация (научное руководство)	2	2			
Отчет о НИР	6				
Монография	5	3			
Сборник	3	2			
Учебник	10	2			
Общий итог	225	170	46	30	17

В нашем исследовании изучались 4 системы поиска на предмет охвата публикаций 5 ученых, наличия профилей авторов в Google Scholar и типологических характеристик документов. Ограничение выборки одной дисциплиной позволило сосредоточиться на различиях между системами предметно, что повышает вероятность того, что любые междисциплинарные различия действительно вызваны различным охватом поисковиков, а не различиями в публикационной активности. Публикации выбранных ученых могут иметь более сильное присутствие в нашей выборке, так как это одни из ведущих библиотековедов России. Библиографическая информация обо всех публикациях, такая как сведения об авторстве и тематике, была проверена для выявления точности, расхождений и неточностей в авторстве. Фактические списки публикаций записаны в табличный файл для дальнейшего анализа и интерпретации с использованием простых арифметических

вычислений. Первичные данные исследования загружены в репозиторий Zenodo [35].

Первое, что обращает на себя внимание, – общее количество документов, найденных в указанных системах. Выявлены значительные расхождения между предполагаемым (исходя из заявленных характеристик систем по объемам) и фактическим охватом. Более 75% публикаций нашли отражение в Google Scholar, из них 89% – статьи из журналов, 67% – материалы конференций и тезисы докладов, 43% – статьи из сборников, 100% – данные о диссертациях, где ученые выступили научными руководителями. Не обнаружена информация об отчетах НИР, данные о других видах изданий (монографиях, сборниках и учебниках) представлены в разных объемах.

Каждая из публикаций проанализирована в поисковиках, в результате чего было определено, что в сравнении с другими научными поисковиками показывает лучший результат Google Scholar, за ним

следует Semantic Scholar, доля отражения публикаций от общего количества анализируемых источников составила 20,5%, далее – Internet Archive Scholar и BASE, 13,5 и 7,5% соответственно. Отметим, что, кроме статей из журналов, другие виды документов в Semantic Scholar, Internet Archive Scholar и BASE практически обнаружить не удалось (в Semantic Scholar и Internet Archive Scholar встречаются некоторые материалы конференций из списка трудов выбранных ученых-библиотековедов).

В ходе исследования обнаружено относительно небольшое совпадение между системами. Совпадения по 4 системам имеются у статей из журналов «Библиосфера», «Библиотековедение», в 3 системах (Google Scholar, Semantic Scholar и BASE) обнаружено 3 статьи из журнала «Научные и технические библиотеки» за 2018 г., в 2 системах (Google Scholar и BASE) – статьи из журналов «Библиотековедение» (2022), «Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение» (2020). Есть повторы в Google Scholar и Internet Archive Scholar для статей из «Трудов ГПНТБ СО РАН» (2019, 2021), «Научные и технические библиотеки» (2020, 2021, 2022), «Библиосфера» (2021, 2022 г.), материалов международной научной конференции «Двенадцатые Макушинские чтения» (Тюмень, 25–27 мая 2021 г.).

Не проиндексированы ни в одной из систем учебники, монографии, отчеты о НИР, сборники статей, профессиональные информационно-методические журналы «Библиотечное дело», «Информационный бюллетень РБА», «Школьная библиотека» и «Библиотека», а также не включены материалы, в том числе международных, конференций «Библиотеки в контексте социально-экономических и культурных трансформаций (Кемерово, 25–29 сент. 2017 г.), «Наука, технологии и информация в библиотеках (LIBWAY-2019) (Иркутск, 17–19 сентября 2019 г.), 11th Qualitative and Quantitative Methods in Libraries International Conference (QQML 2019), (European University Institute, Florence, Italy: May 28–31, 2019), «Сахаровские чтения-2019» (Санкт-Петербург, 2–3 декабря 2019 г.) и др.

В Google Scholar 18 из 27 статей в материалах конференций найдены «Румянцевские чтения – 2018» (Москва, 24–25 апреля 2018 г.), «Информационные технологии, системы и приборы в АПК» (Новосибирск, 24–25 октября 2018 г.), «Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании» (Красноярск, 20–23 сентября 2022 г.), «Непрерывное библиотечно-информационное образование» (Санкт-Петербург, 24–25 марта 2022) и др.

Избранные публикации удалось найти только в Semantic Scholar. Это статьи из журналов «Труды

ГПНТБ СО РАН» (2019) и «Научно-техническая информация. Серия 1. Организация и методика информационной работы» (2021). Однако другие статьи этих журналов не находятся поисковиками, в том числе переводные версии «Scientific and Technical Information Processing» (2018, 2020).

В целях определения возможных проблем с индексированием российских изданий были изучены метрики журналов в Google Scholar, их характеристики, в том числе отражение на платформе CrossRef, возможности открытого доступа и др. В Google Scholar Metrics предоставляется способ оценить заметность и влияние статей в научных изданиях на основе пятилетнего индекса Хирша и медианным показателям Хирша. Отметим, что в категории «Library & Information Science» h5-индекс для журналов по библиотечным наукам в ТОП-20 вошли журналы с метриками от 25 до 38. К примеру, h5-индекс «The Journal of Academic Librarianship» – 38, а h5-медиана – 58, «Library Management» 25 и 34 соответственно. Для российских анализируемых журналов наибольший h5-индекс у журнала «Научные и технические библиотеки», равный 18, а h5-медиана составляет 26, далее идут журналы «Профессиональное образование в современном мире», «Библиосфера», «Библиотековедение» и др.

Базой для анализа стали 22 наименования журнала, в которых опубликованы изучаемые статьи. Из них журналов, индексируемых в РИНЦ, – 19, входящих в ядро РИНЦ, – 3, перечень ВАК РФ – 13, RSCI – 1, Web of Science – 4, отраженных на платформе CrossRef, – 11. Нет статей из журналов, включенных в международную базу данных Scopus или известный каталог журналов открытого доступа DOAJ (Directory of Open Access Journals). Статьи, которые не проиндексированы либо частично обнаруживаются через поисковики, опубликованы в профессиональных практических журналах, не вошедших в известные платформы и каталоги открытого доступа (CrossRef).

Данные обо всех журналах, в которых опубликованы анализируемые статьи, имеются на платформе eLIBRARY.RU, их них 3 журнала входят в ядро РИНЦ, перечень ВАК и представлены в CrossRef («Научные и технические библиотеки», «Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение», «Социология науки и технологий»). В Web of Science – 5 («Научные и технические библиотеки», «Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение», «Scientific and Technical Information Processing», «Социология науки и технологий»). Количественные показатели, в которых опубликовано от 2 статей выбранных ученых, представлены в таблице 4.

Таблица 4. Показатели Google Scholar для российских журналов, в которых опубликованы анализируемые статьи

Table 4. Google Scholar indicators for Russian journals in which the analyzed articles were published

Название журнала	h5-индекс ¹	h5-медиана ²	Количество статей	Отражено в Google Scholar
Библиосфера* ³	14	16	27	27
Труды ГПНТБ СО РАН*	7	8	26	25
Библиотекосведение	13	14	13	13
Научные и технические библиотеки*	18	26	16	16
Библиотечное дело	5	6	9	2
Научно-техническая информация. Серия 1.	9	14	9	6
Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*	12	18	7	7
Scientific and Technical Information Processing	12	18	6	3
Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*	12	17	5	5
Профессиональное образование в современном мире	17	22	4	3
Информационные ресурсы России	12	17	3	3
Ученые записки / Алтайская гос. акад. культуры и искусств*	6	10	3	3
INFOLIB*	-	-	2	2
Информационный бюллетень РБА	-	-	2	1
Библиотека	1	2	2	-
Школьная библиотека	-	-	2	-

Как видно из таблицы 4, научные журналы, в которых опубликованы статьи ведущих российских библиотековедов, имеют высокие показатели в Google Scholar Metrics. У профессиональных информационно-методических журналов отсутствуют индексы, и они не попадают в «поле зре-

ния» поисковика. Существенной разницы между журналами открытого и ограниченного доступа не выявлено. К примеру, метрики журнала открытого доступа «Библиосфера» сопоставимы с журналом «Библиотекосведение», в котором доступ к полным текстам ограничен.

¹ H5-индекс – индекс Хирша для статей, опубликованных за последние 5 полных лет. H5-индекс равен h, если каждая из h статей, опубликованных в 2018–2022 гг., процитирована по крайней мере h раз.

² H5-медиана представляет собой медиану числа цитирований публикаций, которые входят в h5-индекс

³ Журналы с открытым доступом к публикациям на платформе eLibrary.ru

Таким образом, поисковая система Google Scholar выдает релевантные результаты по запросу российских статей в области «Библиотечные информационные науки», индексирует практически все журнальные публикации, а также некоторые другие виды изданий в неполном объеме, обеспечивает быстрый и удобный обзор публикаций ученого, отсортированных по количеству цитирований с возможностью просмотра полного текста общедоступных статей.

Тем не менее поисковые системы, обеспечивающие доступ к результатам научных исследований, обеспечивают различный уровень точности, полноты и воспроизводимости, а также требуют разного уровня усилий по поиску информации. Вопрос эффективности использования разных систем для разных отраслей знаний остается до конца не решенным, требуются дополнительные исследования для других дисциплин.

Выводы. Исследование позволяет провести дополнительную проверку предыдущих результатов и добавляет новое измерение к нашим знаниям о научных поисковых системах, являющихся мощными инструментами для поиска открытого научного контента. Отражение научных статей в поисковых системах предоставляет пользователям способ для оперативного поиска информации, а ученым – инструмент активного обмена, продвижения, улучшения своих исследований, распространения знаний. Мы представили

доказательства того, что Google Scholar позволяет с большим охватом искать российскую литературу в области библиотечного дела в части статей из научных журналов, а также обнаруживает ограниченный объем других видов изданий. Хотя все рассматриваемые системы (Google Scholar, Semantic Scholar, Internet Archive Scholar и BASE) позиционируют себя как эффективные инструменты поиска научной информации по разным дисциплинам, их использование требует осторожности, так как они не могут гарантировать исчерпывающих результатов, не являются полными источниками библиографических данных – отсутствуют некоторые статьи, несмотря на их доступность в цифровых архивах (на сайтах издательств и др.). Тем не менее данные поисковики могут стать полезным дополнением к традиционному поиску в базах данных, поскольку охватывают большое количество поисковых записей и потенциально увеличивают охват и видовой состав документов. Политика охвата, особенности индексации, поисковые механизмы атрибуции авторов и стратегия поиска являются основными вероятными причинами наблюдаемых различий между системами. Окончательное решение о том, какой источник использовать, может зависеть от свойств источников, охвата системы, качества метаданных, условий открытого доступа, а также решаемых исследовательских или образовательных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Johnson R., Watkinson A., Mabe M. The STM report: an overview of scientific and scholarly publishing. 5th ed. Elsevier, 2018. 94 p. URL: https://www.stm-assoc.org/2018_10_04_STM_Report_2018.pdf (дата обращения: 24.09.2023).
2. Pulikowski A., Matysek A. Searching for LIS scholarly publications: a comparison of search results from Google, Google Scholar, EDS, and LISA // The Journal of Academic Librarianship. 2021. Vol. 47, no. 5. Art. 102417. DOI: 10.1016/j.acalib.2021.102417.
3. Редькина Н. С. Библиотека и ресурсы открытого доступа: угрозы vs возможности // Научные и технические библиотеки. 2023. №6. С. 94–112. DOI: 10.33186/1027-3689-2023-6-94-112.
4. Halevi G., Moed H., Bar-Ilan J. Suitability of Google Scholar as a source of scientific information and as a source of data for scientific evaluation – Review of the literature // Journal of Informetrics. 2017. Vol. 11, no. 3. P. 823–834.
5. Jensenius F. R., Htun M., Samuels D. J., Singer D. A., Lawrence A., Chwe M. The benefits and pitfalls of Google Scholar // PS: Political Science & Politics. 2018. Vol. 51, no. 4. P. 820–824.
6. Бизенков Е. А. Практическое применение поисковой и наукометрической платформы Google Scholar (Академия Google) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 10–1. С. 9–15.
7. Лю Я., Камышанченко Е. Н. Результаты поиска литературы на основе академической поисковой системы Google Scholar // Проблемы и перспективы развития России. Молодежный взгляд в будущее: сб. науч. ст. 5-й Всерос. науч. конф. Курск, 2022. Т. 2. С. 314–318.
8. Nemati-Anaraki L., Razmgir M., Moradzadeh M. Scientific impact of Iran University of Medical Sciences researchers in ResearchGate, Google Scholar, and Scopus: an altmetrics study // Medical Journal of the Islamic Republic of Iran. 2020. Vol. 34. Art. 142. DOI: 10.34171/mjiri.34.142.
9. Marsicano C. R., Nichols A. R. K. In search of an academic «Greatest Hits» album: an examination of bibliometrics and bibliometric Web platforms // Innovative Higher Education. 2022. Vol. 47. P. 1007–1023. DOI: 10.1007/s10755-022-09631-8.
10. Bastopcu M., Ulukus S. Who should Google Scholar update more often? // IEEE INFOCOM 2020. IEEE Conference on Computer Communications Workshops (INFOCOM WKSHPS). Toronto, 2020. P. 696–701. DOI: 10.1109/INFOCOMWKSHPS50562.2020.9162995.

11. Harzing A. W., Alakangas S. Google Scholar, Scopus and the Web of Science: a longitudinal and cross-disciplinary comparison // *Scientometrics*. 2016. Vol. 106, no. 2. P. 787–804.
12. Harzing A. W. Two new kids on the block: how do Crossref and Dimensions compare with Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus and the Web of Science? // *Scientometrics*. 2019. Vol. 120, no. 1. P. 341–349. DOI: 10.1007/s11192-019-03114-y.
13. Moed H. F., Bar-Ilan J., Halevi G. A new methodology for comparing Google Scholar and Scopus // *Journal of Informetrics*. 2016. Vol. 10, no. 2. P. 533–551. DOI: 10.1016/j.joi.2016.04.017.
14. Martín-Martín A., Thelwall M., Orduna-Malea E., López-Cózar E. D. Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, Dimensions, Web of Science, and OpenCitations» COCI: a multidisciplinary comparison of coverage via citations // *Scientometrics*. 2021. Vol. 126, no. 1. P. 871–906. DOI: 10.1007/s11192-020-03690-4.
15. Kousha K., Thelwall M. Can Google Scholar and Mendeley help to assess the scholarly impacts of dissertations? // *Journal of Informetrics*. 2019. Vol. 13, no. 2. P. 467–484. DOI: 10.1016/j.joi.2019.02.009.
16. Anker M. S., Hadzibegovic S., Lena A., Haverkamp W. The difference in referencing in Web of Science, Scopus, and Google Scholar // *ESC Heart Failure*. 2019. Vol. 6, no. 6. P. 1291–1312. DOI: 10.1002/ehf2.12583.
17. Rovira C., Codina L., Guerrero-Solé F., Lopezosa C. Ranking by relevance and citation counts, a comparative study: Google Scholar, Microsoft Academic, WoS and Scopus // *Future Internet*. 2019. Vol. 11, no. 9. Art. 202.
18. Marsicano C. R., Braxton J. M., Nichols A. R. K. The use of Google Scholar for tenure and promotion decisions // *Innovative Higher Education*. 2022. Vol. 47, no. 4. P. 639–660. DOI: 10.1007/s10755-022-09592-y.
19. Orduna-Malea E., Aytac S., Tran C. Y. Universities through the eyes of bibliographic databases: a retroactive growth comparison of Google Scholar, Scopus and Web of Science // *Scientometrics*. 2019. Vol. 121, no. 1. P. 433–450. DOI: 10.1007/s11192-019-03208-7.
20. Zientek L. R., Werner J. M., Campuzano M., Nimón K. The use of Google Scholar for research and research dissemination // *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*. 2018. Vol. 30, no. 1. P. 39–46. DOI: 10.1002/nha3.20209.
21. Loan F. A., Nasreen N., Bashir B. Do authors play fair or manipulate Google Scholar h-index? // *Library Hi Tech*. 2022. Vol. 40, no. 3. P. 676–684. DOI: 10.1108/LHT-04-2021-0141.
22. Chertow M. R., Kanaoka K. S., Park J. Tracking the diffusion of industrial symbiosis scholarship using bibliometrics: comparing across Web of Science, Scopus, and Google Scholar // *Journal of Industrial Ecology*. 2021. Vol. 25, no. 4. P. 913–931. DOI: 10.1111/jiec.13099.
23. Levine-Clark M., Gil E. L. A new comparative citation analysis: Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, and Web of Science // *Journal of Business & Finance Librarianship*. 2021. Vol. 26, no. 1/2. P. 145–163. DOI: 10.1080/08963568.2021.1916724.
24. Shariff S. Z., Bejaimal S. A. D., Sontrop J. M., Iansavichus A. V., Haynes R. B., Weir M. A., Garg A. X. Retrieving clinical evidence: a comparison of PubMed and Google Scholar for quick clinical searches // *Journal of Medical Internet Research*. 2013. Vol. 15, no. 8. Art. e164. DOI: 10.2196/jmir.2624.
25. Haddaway N. R., Collins A. M., Coughlin D., Kirk S. The role of Google Scholar in evidence reviews and its applicability to grey literature searching // *PloS One*. 2015. Vol. 10, no. 9. Art. e0138237.
26. Singh V. K., Srichandan S. S., Lathabai H. H. ResearchGate and Google Scholar: how much do they differ in publications, citations and different metrics and why? // *Scientometrics*. 2022. Vol. 127, no. 3. P. 1515–1542. DOI: 10.1007/s11192-022-04264-2.
27. Neuhaus C., Neuhaus E., Asher A., Wrede C. The depth and breadth of Google Scholar: an empirical study // *Libraries and the Academy*. 2006. Vol. 6, no. 2. P. 127–141.
28. Gehanno J. F., Rollin L., Darmoni S. Is the coverage of Google Scholar enough to be used alone for systematic reviews // *BMC Medical Informatics and Decision Making*. 2013. Vol. 13. Art. 7. DOI: 10.1186/1472-6947-13-7.
29. Lo K., Wang L. L., Neumann M., Kinney R., Weld D. S2ORC: The semantic scholar open research corpus // *Proceedings of the 58th Annual meeting of the Association for Computational Linguistics. ACL 2020*. P. 4969–4983. DOI: 10.18653/v1/2020.acl-main.447.
30. Hannousse A. Searching relevant papers for software engineering secondary studies: Semantic Scholar coverage and identification role // *IET Software*. 2021. Vol. 15, no. 1. P. 126–146. DOI: 10.1049/sfw2.12011.
31. Wade A. D. The Semantic Scholar Academic Graph (S2AG) // *WWW'22: Companion proceedings of the web conference 2022. Assoc. for Computing Machinery, 2022*. P. 739. DOI: 10.1145/3487553.3527147.
32. Dardas L. A., Sallam M., Woodward A., Nadia Sweis, Narjes Sweis, Sawair F. A. Evaluating research impact based on Semantic Scholar highly influential citations, total citations, and altmetric attention scores: the quest for refined measures remains illusive // *Publications*. 2023. Vol. 11, no. 1. Art. 5. DOI: 10.3390/publications11010005.
33. Pieper D., Summann F. Bielefeld Academic Search Engine (BASE): an end-user oriented institutional repository search service // *Library Hi Tech*. 2006. Vol. 24, no. 4. P. 614–619. DOI: 10.1108/07378830610715473.

34. Summann F., Czerniak A., Schirrwagen J., Pieper D. Data science tools for monitoring the global repository ecosystem and its lines of evolution // Publications. 2020. Vol. 8, no. 2. Art. 35. DOI: 10.3390/publications8020035.
35. Redkina N. Scientific information retrieval systems: [dataset] // Zenodo. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8365487.

REFERENCES

1. Johnson R., Watkinson A., Mabe M. *The STM report: an overview of scientific and scholarly publishing*. 5th ed. Elsevier, 2018, 94 p. URL: https://www.stm-assoc.org/2018_10_04_STM_Report_2018.pdf (accessed 24.09.2023).
2. Pulikowski A., Matysek A. Searching for LIS scholarly publications: a comparison of search results from Google, Google Scholar, EDS, and LISA. *The Journal of Academic Librarianship*, 2021, vol. 47, no. 5, art. 102417. DOI: 10.1016/j.acalib.2021.102417.
3. Redkina N. S. Open Access library and resources: threats vs opportunities. *Nauchnyye i tekhnicheskiye biblioteki*, 2023, no. 6, pp. 94–112. DOI: 10.33186/1027-3689-2023-6-94-112. (In Russ.).
4. Halevi G., Moed H., Bar-Ilan J. Suitability of Google Scholar as a source of scientific information and as a source of data for scientific evaluation – Review of the literature. *Journal of Informetrics*, 2017, vol. 11, no. 3, pp. 823–834.
5. Jensenius F. R., Htun M., Samuels D. J., Singer D. A., Lawrence A., Chwe M. The benefits and pitfalls of Google Scholar. *PS: Political Science & Politics*, 2018, vol. 51, no. 4, pp. 820–824.
6. Bizenkov E. A. Practical application of the search and scientometric platform Google Scholar. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*, 2017, no. 10–1, pp. 9–15. (In Russ.).
7. Lyu Y., Kamyshanchenko E. N. Literature search results based on the academic search engine Google Scholar. *Problemy i perspektivy razvitiya Rossii. Molodezhnyy vzglyad v budushcheye: sb. nauch. st. 5-y Vseros. nauch. konf. Kursk*, 2022, vol. 2, pp. 314–318. (In Russ.).
8. Nemati-Anaraki L., Razmgir M., Moradzadeh M. Scientific impact of Iran University of Medical Sciences researchers in ResearchGate, Google Scholar, and Scopus: an altmetrics study. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 2020, vol. 34, art. 142. DOI: 10.34171/mjiri.34.142.
9. Marsicano C. R., Nichols A. R. K. In search of an academic «Greatest Hits» album: an examination of bibliometrics and bibliometric Web platforms. *Innovative Higher Education*, 2022, vol. 47, pp. 1007–1023. DOI: 10.1007/s10755-022-09631-8.
10. Bastopcu M., Ulukus S. Who should Google Scholar update more often? *IEEE INFOCOM 2020. IEEE Conference on Computer Communications Workshops (INFOCOM WKSHPS)*. Toronto, 2020, pp. 696–701. DOI: 10.1109/INFOCOMWKSHPS50562.2020.9162995.
11. Harzing A. W., Alakangas S. Google Scholar, Scopus and the Web of Science: a longitudinal and cross-disciplinary comparison. *Scientometrics*, 2016, vol. 106, no. 2, pp. 787–804.
12. Harzing A. W. Two new kids on the block: how do Crossref and Dimensions compare with Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus and the Web of Science? *Scientometrics*, 2019, vol. 120, no. 1, pp. 341–349. DOI: 10.1007/s11192-019-03114-y.
13. Moed H. F., Bar-Ilan J., Halevi G. A new methodology for comparing Google Scholar and Scopus. *Journal of Informetrics*, 2016, vol. 10, no. 2, pp. 533–551. DOI: 10.1016/j.joi.2016.04.017.
14. Martín-Martín A., Thelwall M., Orduna-Malea E., López-Cózar E. D. Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, Dimensions, Web of Science, and OpenCitations' COCI: a multidisciplinary comparison of coverage via citations. *Scientometrics*, 2021, vol. 126, no. 1, pp. 871–906. DOI: 10.1007/s11192-020-03690-4.
15. Kousha K., Thelwall M. Can Google Scholar and Mendeley help to assess the scholarly impacts of dissertations? *Journal of Informetrics*, 2019, vol. 13, no. 2, pp. 467–484. DOI: 10.1016/j.joi.2019.02.009.
16. Anker M. S., Hadzibegovic S., Lena A., Haverkamp W. The difference in referencing in Web of Science, Scopus, and Google Scholar. *ESC Heart Failure*, 2019, vol. 6, no. 6, pp. 1291–1312. DOI: 10.1002/ehf2.12583.
17. Rovira C., Codina L., Guerrero-Solé F., Lopezosa C. Ranking by relevance and citation counts, a comparative study: Google Scholar, Microsoft Academic, WoS and Scopus. *Future Internet*, 2019, vol. 11, no. 9, art. 202.
18. Marsicano C. R., Braxton J. M., Nichols A. R. K. The use of Google Scholar for tenure and promotion decisions. *Innovative Higher Education*, 2022, vol. 47, no. 4, pp. 639–660. DOI: 10.1007/s10755-022-09592-y.
19. Orduna-Malea E., Aytac S., Tran C. Y. Universities through the eyes of bibliographic databases: a retroactive growth comparison of Google Scholar, Scopus and Web of Science. *Scientometrics*, 2019, vol. 121, no. 1, pp. 433–450. DOI: 10.1007/s11192-019-03208-7.
20. Zientek L. R., Werner J. M., Campuzano M., Nimmon K. The use of Google Scholar for research and research dissemination. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 2018, vol. 30, no. 1, pp. 39–46. DOI: 10.1002/nha3.20209.
21. Loan F. A., Nasreen N., Bashir B. Do authors play fair or manipulate Google Scholar h-index? *Library Hi Tech*, 2022, vol. 40, no. 3, pp. 676–684. DOI: 10.1108/LHT-04-2021-0141.

22. Chertow M. R., Kanaoka K. S., Park J. Tracking the diffusion of industrial symbiosis scholarship using bibliometrics: comparing across Web of Science, Scopus, and Google Scholar. *Journal of Industrial Ecology*, 2021, vol. 25, no. 4, pp. 913–931. DOI: 10.1111/jiec.13099.
23. Levine-Clark M., Gil E. L. A new comparative citation analysis: Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, and Web of Science. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 2021, vol. 26, no. 1/2, pp. 145–163. DOI: 10.1080/08963568.2021.1916724.
24. Shariff S. Z., Bejaimal S. A. D., Sontrop J. M., Iansavichus A. V., Haynes R. B., Weir M. A., Garg A. X. Retrieving clinical evidence: a comparison of PubMed and Google Scholar for quick clinical searches. *Journal of Medical Internet Research*, 2013, vol. 15, no. 8, art. e164. DOI: 10.2196/jmir.2624.
25. Haddaway N. R., Collins A. M., Coughlin D., Kirk S. The role of Google Scholar in evidence reviews and its applicability to grey literature searching. *PLoS One*, 2015, vol. 10, no. 9, art. e0138237.
26. Singh V. K., Srichandan S. S., Lathabai H. H. ResearchGate and Google Scholar: how much do they differ in publications, citations and different metrics and why? *Scientometrics*, 2022, vol. 127, no. 3, pp. 1515–1542. DOI: 10.1007/s11192-022-04264-2.
27. Neuhaus C., Neuhaus E., Asher A., Wrede C. The depth and breadth of Google Scholar: an empirical study. *Libraries and the Academy*, 2006, vol. 6, no. 2, pp. 127–141.
28. Gehanno J. F., Rollin L., Darmoni S. Is the coverage of Google Scholar enough to be used alone for systematic reviews. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 2013, vol. 13, art. 7. DOI: 10.1186/1472-6947-13-7.
29. Lo K., Wang L. L., Neumann M., Kinney R., Weld D. S2ORC: The semantic scholar open research corpus. *Proceedings of the 58th Annual meeting of the Association for Computational Linguistics*. ACL, 2020, pp. 4969–4983. DOI: 10.18653/v1/2020.acl-main.447.
30. Hannousse A. Searching relevant papers for software engineering secondary studies: Semantic Scholar coverage and identification role. *IET Software*, 2021, vol. 15, no. 1, pp. 126–146. DOI: 10.1049/sfw2.12011.
31. Wade A. D. The Semantic Scholar Academic Graph (S2AG). *WWW»22: Companion Proceedings of the Web Conference 2022*. Assoc. for Computing Machinery, 2022, p. 739. DOI: 10.1145/3487553.3527147.
32. Dardas L. A., Sallam M., Woodward A., Nadia Sweis, Narjes Sweis, Sawair F. A. Evaluating research impact based on Semantic Scholar highly influential citations, total citations, and altmetric attention scores: the quest for refined measures remains illusive. *Publications*, 2023, vol. 11, no. 1, art. 5. DOI: 10.3390/publications11010005.
33. Pieper D., Summann F. Bielefeld Academic Search Engine (BASE): an end-user oriented institutional repository search service. *Library Hi Tech*, 2006, vol. 24, no. 4, pp. 614–619. DOI: 10.1108/07378830610715473.
34. Summann F., Czerniak A., Schirrwagen J., Pieper D. Data science tools for monitoring the global repository eco-system and its lines of evolution. *Publications*, 2020, vol. 8, no. 2, art. 35. DOI: 10.3390/publications8020035.
35. Redkina N. Scientific information retrieval systems: [dataset]. *Zenodo*. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8365487. (In Russ.).

Информация об авторе

Редкина Наталья Степановна – доктор педагогических наук, гл. научный сотрудник, зав. отделом научных исследований открытой науки, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук (Российская Федерация, 630102, г. Новосибирск, ул. Восход, 15, e-mail: redkina@spsl.nsc.ru).

Статья поступила в редакцию 13.10.2023

После доработки 16.10.2023

Принята к публикации 20.10.2023

Information about the author

Natalya S. Redkina – Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher, Head of the Department of Scientific Research of Open Science, State Public Scientific and Technical Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (15 Voskhod Str., Novosibirsk, 630102, Russian Federation, e-mail: redkina@spsl.nsc.ru).

The paper was submitted 13.10.2023

Received after reworking 16.10.2023

Accepted for publication 20.10.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-7

УДК 378+027.21

Оригинальная научная статья

Чтение и читательские практики современного студенчества (по материалам научно-исследовательского дискурса)

Г. М. Вихрева

Государственная публичная научно-техническая библиотека

Сибирского отделения Российской академии наук

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: vikhreva@spsl.nsc.ru

Аннотация. *Введение.* Повышение исследовательского интереса к анализу читательских практик студенчества, наблюдаемое в последнее десятилетие, обусловлено масштабными трансформационными процессами в области книги и чтения. В связи с появлением новых форм бытования текстов значительно изменяются читательские стратегии, в первую очередь в среде молодежи, так как она способна быстро и эффективно овладевать новыми навыками читательского поведения, усваивать современные виды знания и применять новые методики обучения. Вместе с тем общепризнанным фактом и одной из актуальных современных проблем является снижение интеллектуального и культурного уровня российского студенчества. Ситуация молодежного «нечтения» с каждым годом обостряется. Библиотека как главный организатор чтения в обществе традиционно включает читателя и динамику читательского поведения в сферу своих научно-исследовательских интересов. Важным стимулом интереса к читательским стратегиям учащейся молодежи является и то, что именно она составляет сегодня самую многочисленную аудиторию большинства библиотек. *Постановка задачи.* Цель статьи – анализ актуальных научных публикаций, дающих материал для совершенствования процессов библиотечно-информационного обслуживания студентов, для стимулирования их читательской активности в условиях развития мультимедийной культуры. *Методика и методология исследования.* Поскольку изучение актуального социального феномена читательских практик носит междисциплинарный характер, библиотечными специалистами для успешного развития диалоговых форм взаимодействия с читателем-студентом был осуществлен мониторинг научного дискурса по означенной теме. *Результаты.* Отмечены такие значимые факты, как антиномичность современных рефлексий по поводу читательской деятельности, наличие в современном обществе амбивалентного отношения к чтению, формирование в студенческой среде нового, поисково-справочного типа работы с информацией, субъектность читательского поведения молодежи как способность самостоятельно определять траекторию собственного чтения, преобразовывать традиционные читательские практики в новые коммуникативные форматы. *Выводы.* Библиотечное сообщество интенсивно ищет пути и способы адаптации к новым условиям существования, актуализирует задачи, переосмысливает идеологию взаимодействия с читателями.

Ключевые слова: методика обучения, чтение, студенты, библиотека, информация, информационное воздействие, мультимедийность

Для цитирования: Вихрева Г. М. Чтение и читательские практики современного студенчества (по материалам научно-исследовательского дискурса) // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 661–670. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-7>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-7
Full Article

Reading and reading practices of modern students (based on the materials of scientific-research discourse)

Vikhreva, G. M.

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

Abstract. *Introduction* The increase of research interest in the analysis of student reading practices, observed in the last decade, is due to large-scale transformation processes in the field of book and reading. In connection with the emergence of new forms of texts existence, reading strategies are changing significantly, primarily among young people, since they are able to quickly and effectively master new skills of reading behavior, assimilate modern types of knowledge and apply new teaching methods. At the same time, a commonly recognized fact and one of the urgent modern problems is a decrease in the intellectual and cultural level of Russian students. The situation of youth «non-reading» aggravates every year. The library as the main organizer of reading in the society traditionally includes the reader and the dynamics of reading behavior in the sphere of its research interests. An important stimulus for the interest in the reading strategies of young students is the fact that they constitute the largest audience of most libraries today. *Purpose setting.* The purpose of this article has been the analysis of current scientific publications that provide material for improving the processes of library and information services for students, stimulating their reading activity in the context of multimedia culture development. *Methodology and methods of study.* Since the study of the actual social phenomenon of reading practices is an interdisciplinary character, the monitoring of scientific discourse on this theme for successful development of dialogue forms of interaction between library specialists and student readers was carried out. *Results.* Such significant facts are noted, as antinomy of modern reflections on reading activity, presence of ambivalent attitude towards reading in the today's society, formation of a new, search and reference type of work with information in the student environment, subjectness of reading behavior of young people as the ability to independently determine the trajectory of their own reading, transform traditional reading practices into new communicative formats. *Conclusion.* The community of library specialists intensively looks for ways and modes of adaptation to new conditions of existence, actualizes tasks, reconsiders ideology of interaction with readers.

Keywords: method of learning, reading, students, library, information, informational impact, multimedia

Citation: Vikhreva, G. M. [Reading and reading practices of modern students (based on the materials of scientific-research discourse)]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 661–670. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-7>

Введение. Актуальность изучения читательских практик обусловлена значительностью трансформационных процессов, относящихся к различным областям бытования книжной культуры: тексту, читателю, чтению. Появление новых книжных форматов и рост популярности форм электронной коммуникации ведут к изменениям статуса книги, читательских стратегий, читательского поведения. «Современный российский читатель, погружившийся в мир новых коммуникационных технологий, – фигура достаточно загадочная, породившая немало мифов и стереотипов общественного сознания... Его пытаются понять, найти пути влияния на его поведение практически все создатели текстов..., институты книжного дела, образовательно-воспитательные учреждения..., социум в целом...» [1, с. 21].

Для социологов, культурологов, педагогов и, конечно, библиотекарей наиболее актуальной

и перманентно «загадочной фигурой» является учащаяся молодежь. На это имеется несколько причин. Во-первых, именно эта социальная группа, находящаяся в авангарде трансформаций культуры чтения, способна быстро и эффективно овладевать новыми навыками читательского поведения, усваивать современные виды знания и применять новые методики обучения. Более того, в условиях высоких темпов преобразования всех сфер человеческой деятельности молодежь сама становится субъектом инновационных изменений, то есть их создает и распространяет. Студенчество является наиболее активным потребителем информационных ресурсов, и, следовательно, его информационно-потребительские характеристики позволяют адекватно оценить состояние образовательной и информационной инфраструктуры конкретного региона и общества в целом [2].

На этом фоне еще одной значимой причиной активного обращения исследователей к изучению студента-читателя является глобальная для всего цивилизованного мира XX–XXI вв. проблема, которая заключается в снижении интереса молодежи к вдумчивому, осознанному, аналитическому чтению, в склонности нового цифрового поколения к деловому, быстрому, поверхностному, просмотрному, фрагментарному чтению, более соответствующему клиповому мышлению, которое отличает сегодняшних школьников и студентов. «Читать художественную литературу много и систематически стало скучно и трудно, а противостоять факторам, отодвигающим все дальше потребность молодого человека в книге, практически невозможно: мощные потоки самой разнообразной информации, ее визуализация, усложнение смыслов, новейшие технологии создания, обработки и поиска информации, отход от текстоцентричной культуры...» [3, с. 12].

Для библиотечных специалистов важным стимулом к изучению читательского поведения учащейся молодежи является то, что она составляет многочисленную аудиторию большинства библиотек. По имеющимся данным, в конце XX – начале XXI в. на долю этой категории читателей в Алтайской краевой универсальной научной библиотеке им. В.Я. Шишкова, например, приходилось до 79%. Среди пользователей Новосибирской государственной областной научной библиотеки студентов было 46,2%, Иркутской областной государственной универсальной научной библиотеке им. И.И. Молчанова-Сибирского – 68,2% [4, с. 58]. В Государственной публичной научно-технической библиотеке Сибирского отделения РАН (ГПНТБ СО РАН) студенты также составляют значительную и постоянно растущую часть читательского контингента. В 2016–2021 гг. крупнейшую библиотеку региона посещало около 15% новосибирских студентов [5, с. 62].

Постановка задачи. Перспективы сохранения и развития библиотек определяются их местом и ролью в информационной сфере. Информационная теория современного библиотечного дела переносит акценты с удовлетворения потребности в документе на удовлетворение потребности в информации. Исходя из этого, происходит философское переосмысление основных категорий и понятий библиотековедения адекватно современному этапу развития. Главной целью библиотеки как социального института и информационного центра является посредничество между автором и читателем, состоящее в собирании, описании, структурировании, сохранении и продвижении текстов разных видов и форматов. Поэтому читатель в качестве главного объекта деятельности любой библиотеки предстает одним из основных

смысловых понятий библиотековедения. В условиях мультикультуры (совокупности книжной, аудиальной и визуальной культур) перед библиотеками как организаторами чтения открываются новые возможности, требуется их адаптация к новым условиям, пересмотр задач и инструментов деятельности и, конечно, переосмысление идеологии взаимодействия с читателями [6].

Для обеспечения равноправного, диалогического характера общения читателя и библиотеки последняя должна постоянно расширять сферу изучения информационного поведения своих посетителей (реальных, виртуальных, потенциальных), конкретизировать читательские интересы, уточнять цели их познавательной деятельности. Обращение к индивидуальному, групповому началу в потребностях, внимание к эмоционально-пристрастным отношениям группы читателей или каждого из них, активная обратная связь с пользователями позволяют библиотеке формировать действенные, а не формальные отношения и в конечном счете повышать качество и общественную значимость своего труда.

Методика и методология исследования. Обозначенные причины обусловили актуализацию исследований студента-читателя и студента-потребителя информационных ресурсов, сделали студенчество одной из приоритетных читательских групп, находящейся в центре внимания ученых и практиков. Перманентное изучение и осмысление читательского поведения обучающихся в вузах профессиональное сообщество рассматривает как необходимое условие эффективности работы библиотек и других информационных учреждений, связанных с обслуживанием этой категории пользователей. Помимо собственных систематических исследований, являющихся неотъемлемой частью библиотечной деятельности, библиотековедам необходим постоянный мониторинг профессионального дискурса, отражающего основные достижения специалистов ряда других научных направлений, изучающих динамику чтения, стратегий читательского поведения, читательских практик.

Результаты. Чтение является одним из важнейших каналов коммуникации и одной из основополагающих подсистем культуры. На протяжении культурных эпох сущность его оставалась постоянной: это способ трансляции и освоения читателем смысложизненной социокультурной информации, воплощенной в определенном тексте культуры [7], сложный человеческий акт лингвистического, физиологического, психологического и социального характера [8]. Невзирая на все достижения научно-технического прогресса, чтение остается «пока единственной интеллектуальной технологией освоения накопленного челове-

ством знания в самом широком значении этого понятия. Эта характеристика сохраняется неизменной вне зависимости от того, как осуществляется чтение: с листа, с экрана, на слух и т.п.» [9, с. 9].

Тем не менее исследователи отмечают, что глобальные изменения в информационных технологиях и социокультурных реалиях оказывают влияние на все основные функции чтения: информационную, познавательную, развлекательную. Феномен чтения сегодня не единичен, но представляет собой сложную многоуровневую систему, неравномерное и нелинейное развитие которой обусловлено множеством внешних и внутренних факторов. Исходя из этого, к его изучению применяется мультидисциплинарный подход. Применение культурологической методологии позволяет объяснить чтение как «систему множественных процессуальных культурных практик, объединенных способом работы с информацией, но отличающихся снаряжением, операциональными навыками, ценностями и идентичностями» [10, с. 82]. В рамках социологии чтения последнее рассматривается в качестве социальной практики, изучается его роль в формировании духовного мира личности, анализируются природа и сущность читательских интересов и потребностей, то есть чтение предстает как продукт социальной организации [11].

Проблема чтения актуальна и для развитых стран зарубежья, где на ее исследование выделяются значительные средства из государственного бюджета. В Европе национальные программы этой тематики курируются министерствами образования. Разностороннее исследование чтения рядом европейских стран объединяет Европейская программа культурной политики, по результатам работы которой регулярно публикуются отчеты. Однако следует отметить принципиальную разницу в отношении российских и зарубежных специалистов к чтению как понятийной категории. Различный подход определяет отличие видения роли чтения в социокультурном развитии личности. Ученые США, Франции, Финляндии и ряда других стран рассматривают умение свободно бегло читать в качестве базовой основы успешности образования, информационной и функциональной грамотности человека в целом. Российские педагоги помимо проблемы техники чтения, понимания текста всегда делают акцент на культуре чтения, подразумевающей воспитательное, нравственное [12, с. 86]. Большинство российских исследователей феномена чтения с большей или меньшей долей пессимизма констатируют его системный кризис. В качестве одной из проблем чтения социологи называют противоречие между общемировой социальной потребностью в функционально грамотных и широко образованных

людях и повсеместное снижение читательской активности [13].

Проблема чтения затронула не только образовательные, культурно-нравственные аспекты развития личности. Она стала важнейшей общегосударственной социальной проблемой [11, с. 19], ибо вслед за падением качества читаемого и самого чтения как процесса неизбежно снижается интеллектуальный уровень современного человека. Национальная программа поддержки и развития чтения прямо указывает на это явление как на реальную угрозу социальной безопасности страны. «Такое положение, – отмечается в документе, – сопряжено с большим социальным риском..., без него немыслима интеграция личности в многонациональную и многослойную российскую культуру, понимаемую как весь комплекс духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных черт; образа жизни; основных прав человека; систем мировоззрения, т.е. ценностей, норм, традиций, образования, характеризующих общество. В то же время от уровня культурной компетентности граждан во многом зависят экономика, политика, национальная безопасность и конкурентоспособность страны» [14].

Появление новых способов чтения вводит в предметное поле научной рефлексии такие характеристики его кризиса, как функциональная безграмотность, проблемы понимания, восприятия, запоминания и воспроизведения текста [11, с. 32]. Известный российский академик В.Е. Накоряков утверждает, что легкий доступ к информации через Google и другие информационные системы лишает людей внутренней памяти и делает их непригодными к научной работе. «Лично я в растерянности и вижу две громадных опасности. Первая из них неизбежно приведёт к исчезновению фундаментальной науки и замене процесса проникновения внутрь природы процессом непрерывного создания новых технологий без появления новых их качеств. Вторая опасность – потеря творческой памяти – угрожает всем остальным, потому что ведет к потере людьми индивидуальности» [15, с. 6]. В качестве последствий «нечтения» исследователи видят утрату культурных скреп, объединяющих российское общество, снижение читательской и общей культуры, эффективности устной и письменной коммуникации; смену ценностных ориентаций и проблемы организации образовательного процесса [3, с. 12].

Потеря интереса к чтению в нашей стране типична и для всего остального мира: в Америке, Англии, Франции у молодежи нет тяги к чтению, понимания того, что процесс чтения включает в себя восприятие всевозможных текстов, оказывающих познавательное, образовательное, воспитательное, развлекательное, эстетическое

воздействие. Чтение как понятийная категория по-разному рассматривается российскими и зарубежными специалистами; различный подход к чтению определяет и представление о его роли в социально-культурном развитии личности. Ученые США, Финляндии, Франции и других стран считают умение свободного беглого чтения базовой основой успешности образования, информационной и функциональной грамотности человека. Для российских педагогов, помимо проблемы техники чтения, понимания текста, всегда была важна культура чтения, подразумевающая воспитательное, нравственное [12, с. 86].

Однако не все специалисты разделяют беспокойство по поводу сегодняшней ситуации с чтением. Так, Д.Н. Баринов полагает недостаточно правомерными характеристики чтения в современной России в терминах «кризиса» и считает, что сегодня речь идет не об упадке, а скорее о трансформации чтения как социокультурной практики, обусловленной масштабами и темпами информатизации российского общества. В связи с этим исследователь видит реальные предпосылки для сохранения и развития традиционных институтов и форм читательской культуры. На антиномичность современных рефлексий по поводу читательской деятельности, наличие в современном обществе самых разных вариантов отношения к чтению, грамотности и образованию указывает футуролог И.Д. Тузовский [16]. Такого же мнения придерживаются и другие исследователи, указывая на то, что отношение людей к библиотекам и печатным книгам амбивалентно [6; 8; 17].

Под воздействием перемен, происходящих с текстом и его «потреблением», становятся другими и читатель-студент, и практики его чтения: они требуют тщательного изучения и осмысления. Применение электронных средств обучения (e-learning) выдвигает новые требования к образовательному процессу: это быстрота и неограниченность доступа ко всем необходимым информационным материалам, незавершенность и эпизодичность научных исследований, превращение производящих знания структур в виртуальные сообщества, замена трансляции знаний навигацией по информационным системам [18].

Под читательскими практиками в современном научном дискурсе понимаются виды и способы деятельности читателей при взаимодействии с текстами (книгами), представленными на разных носителях [19, с. 69]. Изучение чтения в качестве повседневных практик, по мнению И.А. Чудовой, «позволяет описать, как реализуется чтение сейчас, в существующих повседневных привычках и индивидуальных выборах при организации чтения. Понятие практик позволяет учитывать и социокультурный масштаб видения чте-

ния, когда практики чтения встроены в более широкие контексты постиндустриального общества» [20, с. 54]. В этом ракурсе одной из наиболее существенных причин трансформации современных читательских практик можно считать ориентацию современного общества на стандарты «общества знаний» в информационной сфере, которые применительно к образованию предполагают непрерывность обучения и образования в течение всей жизни и формирование инновационной личности, многофункциональность процесса обучения, ориентированность на развитие множественности форм разума, сетевой принцип обучения [21, с. 663].

Чтобы сориентироваться в достаточно большом количестве публикаций на тему читательских практик студенчества, выделить в них то, что оказывает как прямое, так и опосредованное влияние на библиотечную деятельность, возьмем за основу определение чтения М.Ю. Гудовой, приведенное нами ранее. Согласно ему каждая из культурных практик, входящих в систему чтения, отличается от других «снаряжением, операциональными навыками, ценностями и идентичностями». Представление о «ценностях и идентичностях» позволяет определить некоторые черты «портрета» современного студента-потребителя информации, а значит, и мотивы использования им тех или иных практик усвоения текстов, то есть, говоря словами М.Ю. Гудовой, «снаряжения».

Характерной чертой нового читателя является такое его качество, как *субъектность*, которая подразумевает способность самостоятельно определять направления своего чтения, преобразовывать традиционные читательские практики в новые коммуникативные форматы [22, с. 92].

Исследователями отмечено, что одной из значимых тенденций, обусловленных, в частности, коммерциализацией сферы образования, является переоценка ценностей в современной студенческой среде. Уменьшается доля общекультурной информации в пользу специальных знаний. «Сведения, которые оказываются бесполезны, неэффективны или не отвечают конъюнктуре рынка, становятся невостребованными. Ценными признаются те знания, которые обладают утилитарной направленностью и обеспечивают социально-экономическую успешность [21, с. 665]. М.А. Шабанова, отмечая прагматичность и поверхностность современного процесса чтения, объясняет обилием текстов, как печатных, так и электронных, из-за которого «в большинстве случаев читательское развитие происходит не вглубь, а вширь. Уходят в прошлое традиции вдумчивого перечитывания – отчасти потому, что времени на чтение остается все меньше и меньше, отчасти из-за обилия соблазнов в виде новых книг и имен. Это касается

не только художественной, но и деловой литературы» [23, с. 58].

Действительно, современный студент, как и всякий другой активный член социума, живет сегодня в высокоскоростном режиме профессиональной, досуговой и обыденной жизни. Ему постоянно приходится взаимодействовать с количеством информации, намного превышающим его потребности в ней и возможности ее усвоения. Исследователи признают, что сегодня «деловое чтение», в отличие от чтения «для души», становится насущной необходимостью, ибо без чтения учебников, специальной, научной литературы невозможно формирование профессионала в сфере интеллектуального труда [8]. Такие условия способствуют формированию нового, поисково-справочного типа чтения, чтения при необходимости, «по требованию». Это чтение Д. Н. Баринов уподобляет «путешествию» по базам данных, организованным как гипертекст, и видит в нем опасность «деактуализации» печатной продукции и вытеснения бумажных изданий из области читательских практик и с книжного рынка. Более того, быстрота доступа к многообразной информации, предоставляемая электронными носителями, заставляет пользователя сомневаться в необходимости усвоения знаний: ведь интернет и мобильные электронные устройства всегда готовы обеспечить ему оперативный доступ в режиме «вездесущности», позволяя обращаться к чтению при необходимости, «по требованию» [21, с. 663].

Об отсутствии в числе книжных предпочтений студентов общественно-политической литературы и утрате вкуса к «медленному чтению», о том, что чтение как удовольствие, как эмпатия уступает место чтению как сбору информации, свидетельствуют результаты социологических исследований, проведенных среди студентов московских вузов. Однако эти же авторы приводят данные, опровергающие распространенное мнение об установке на фрагментарное чтение в молодежной среде. Напротив, проведенное ими исследование позволяет говорить о вдумчивости и заинтересованности студентов при работе с источником. Несмотря на смещение внимания только лишь на полезное в книгах, их респонденты предпочли бы прочитать произведение полностью, а не фрагментарно, даже в случае большого объема книги, чем искать в ней что-то наиболее полезное [8].

Особое внимание исследователи уделяют чтению студентами текстов художественной литературы, основываясь на том, что именно ей принадлежит важная роль в формировании представления о национальной культуре и специфике национального и культурно-языкового развития. При ответе на вопрос «Как Вы оцениваете объ-

ем собственного чтения художественной литературы?» лидирует позиция «Читаю мало, хотелось бы читать больше». По мнению авторов опроса, это свидетельствует о ценностно-ориентационном отношении студентов к чтению: они не только могут оценить свою вовлеченность в чтение как в практику, но и высказывают желание развивать читательские навыки. По результатам ряда эмпирических исследований, примерно половина представителей студенческой молодежи знакомится с полным текстом художественного произведения на бумажном носителе, каждый третий-четвертый – на электронном носителе [24]. В зависимости от цели обращения рассматриваются как минимум две модификации чтения художественной литературы: учебное (тогда можно говорить о прагматичном чтении) и развлекательное (досуговое) [4].

Чтение литературы по гуманитарным дисциплинам осуществляется обучающимися прежде всего в рамках учебного процесса: сдача зачета или экзамена, подготовка доклада или реферата. Расширение кругозора рассматривается как смысл такого чтения в среднем не более 40% студентов [13]. Одной из наиболее популярных тенденций чтения стали книги по саморазвитию, о пути к успеху.

Мобильные устройства в сочетании с интернетом повышают роль информационных технологий и средств коммуникации. Одно из важнейших условий работы с информацией сегодня – многообразие способов ее передачи и хранения. Главным становится умение работать с информацией (искать, фильтровать, обрабатывать, систематизировать и т.д.), которое обеспечивается разнотипными устройствами (смартфоны, планшеты, браузеры, серверы и т.д.) [25]. То есть наличие у современного студента информационной культуры является обязательным условием успешности его читательских стратегий и одним из основных направлений современного образования. Чтение воспринимается студентами как ценностная ориентация: они не только могут оценить свою вовлеченность в чтение как в практику, но и желают в ней совершенствоваться [4].

Исследование читательской заинтересованности студентов показывает, что книги на бумажных носителях читает менее четверти студентов, большинство же сочетает «бумажное» чтение с использованием электронных носителей, ценимых за легкость и компактность, за меньший вред окружающей среде, за частую бесплатность предоставляемой информации. При этом пользователями осознаются вред электронного чтения для глаз, зависимость от подзарядки, отсутствие эмоционального контакта с текстом [26]. Что касается такого «снаряжения», как гаджеты, с которых

осуществляется «электронное» чтение студентов, то исследование читательских предпочтений в государственном университете «Дубна» показало: среди тех, кто так или иначе обращается к электронным носителям, 77% использует для этого чаще всего мобильный телефон. Пользователи предпочитают его из-за удобства в использовании, потому что он всегда с собой и в нем можно хранить практически неограниченное количество информации. При этом большинство (21%) читает в нем книги по саморазвитию, а 16% студентов использует устройство для чтения учебной литературы [8]. В целом же можно согласиться с мнением исследователей, утверждающих, что складывается новая форма мышления и восприятия книги, и поколение нового читателя видит книгу только в совокупности разных форм [27].

Все эти данные, иногда противоречащие друг другу, подтверждает мнение исследователей о том, что читательские практики, в том числе студенческие, сегодня в значительной степени неоднородны [28] и зависят от ряда факторов. В частности, исследователями выявлена зависимость частоты чтения от доступности информации. Студенты предпочитают читать то, что находится от них в шаговой доступности или в свободном доступе в интернете. Всего 13% респондентов высказывают желание идти за книгой в библиотеку. «Вероятно, – предполагает автор исследования, – позволяет говорить об утрате популярности библиотек, рассматриваемых в качестве ресурса или места для чтения. Впрочем, библиотеки довольно оперативно реагируют на это, трансформируясь в пространство коворкингов» [8].

Отмечено также, что помимо различий в образе жизни и статусе учащегося важнейшим фактором влияния на структуру чтения при самоподготовке студентов выступают особенности организации процесса обучения, роль преподавателя в определении структуры и содержания чтения студентов при самоподготовке [13].

Как отмечает М.Ю. Гудова, при использовании читателями разного «снаряжения» складываются соответствующие ему типы социокультурной идентичности читателя. При традиционном «бумажном» чтении – это идентичность образо-

ванного, грамотного книгочея, при чтении с экрана – мобильного, технически обеспеченного, «продвинутого» интеллектуала. Практика аудиочтения формирует идентичность обособившейся в толпе мобильной и независимой личности [10, с. 85–86]. Сегодня все эти читательские практики отлично сочетаются, дополняют друг друга и образуют подвижную, сложную и развивающуюся систему чтения.

Выводы. Представленный обзор исследовательского дискурса по читательским практикам современных студентов не претендует на полноту раскрытия всей темы, ибо она многогранна, многоаспектна и достаточно обширна. Нашей целью было рассмотреть те особенности чтения учащихся высшей школы, которые дают материал для совершенствования процессов библиотечно-информационного обслуживания, для стимулирования читательской активности в условиях развития мультимедийной культуры, порождающей амбивалентное отношение молодежи к чтению. Из заключений авторов публикаций явствует, что библиотека, к сожалению, сегодня не рассматривается студентами в качестве идеального места для получения необходимой для учебы и личностного развития информации, что сохраняемый на ментальном уровне пиетет перед книжностью не находит, тем не менее, подкрепления в состоянии конкретных читательских практик. Однако на стороне библиотеки – одного из старейших социокультурных институтов – в ее борьбе за читателя-студента выступают не только культурные традиции, но и веками наработанные стандарты работы по систематизации, хранению и поиску информации, являющиеся частью современной читательской культуры. Библиотечное сообщество интенсивно ищет пути и способы адаптации к новым условиям существования, актуализирует задачи, переосмысливает идеологию взаимодействия с читателями. Цифровые технологии оказывают значительное влияние на библиотечную деятельность, безгранично расширяя возможности этого общественного института, побуждая его заново осознавать свою социальную миссию как организатора чтения в условиях мультимедийной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аскарова В. Я. Читатель как объект профессиональной рефлексии // Чтение в XXI веке: традиции и тенденции: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2014. С. 21–28.
2. Мордасова Н. А. Студент как потребитель информационных ресурсов: на примере Тамбовской области: дис.... канд. пед. наук. Тамбов, 2005. 197 с.
3. Залуцкая С. Ю. Воспитание читателя в условиях образовательной среды вуза: креативный аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №2. С. 11–17.
4. Тимофеева Ю. В. Учебное чтение жителей Сибири и Дальнего Востока в конце XX – начале XXI в. // Библиосфера. 2017. №3. С. 56–62.

5. Лакизо И. Г. Спрос на документные ресурсы и услуги библиотеки как показатель уровня удовлетворённости информационных потребностей студентов вузов (на примере ГПНТБ СО РАН) // Научные и технические библиотеки. 2022. №4. С. 54–77. DOI: 10.33186/1027-3689-2022-4-54-77.
6. Аскарова В. Я. Современная библиотека – организатор чтения в мультимедийном пространстве // Библиосфера. 2020. №1. С. 73–82. DOI: 10.20913/1815-3186-2020-1-73-82.
7. Гудова М. Ю. Постграмотное чтение: актуальность определения понятия // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 17. С. 130–132.
8. Мельникова Н. Е., Александрова А. А. Чтение в студенческой среде: темпы, объёмы, предположения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. №7. С. 44–47. DOI: 10.23672/8687-1618-7260-v.
9. Мелентьева Ю. П. Чтение: явление, процесс, деятельность. Москва: Наука, 2010. 180 с.
10. Гудова М. Ю. Чтение как культурная практика: обоснование методологии исследования // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2014. №3. С. 82–88.
11. Воронцов А. В. Чтение как социально-экономическая проблема // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2009. №4. С. 57–67.
12. Васёв Д. В. Актуализация потенциала культуры чтения при подготовке специалистов в высшей школе // Преподаватель XXI век. 2021. №1, ч. 1. С. 84–94. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-1-84-94.
13. Бирюков П. Б. Чтение учащихся высшей школы в контексте образовательного процесса: дис. ... канд. социол. наук. Москва, 1999. 160 с.
14. Национальная программа поддержки и развития чтения, разработанная Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям совместно с Российским книжным союзом // Library.ru. URL: http://www.library.ru/1/act/doc.php?_sec=130&o_doc=1122 (дата обращения: 22.09.2023).
15. Накоряков В. Е. «Атеросклероз» молодого поколения учёных // Наука в Сибири. 2012. № 11. С. 6.
16. Тузовский И. Д. Антиномии чтения, грамотности и образования в информационном обществе // Чтение. XXI век. Челябинск, 2014. С. 62–79.
17. Kurschus S. European book cultures: diversity as a challenge. Wiesbaden: Springer, 2015. XVII, 365 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08060-0>.
18. Щупленков О. В., Щупленков Н. О. Проблема формирования инновационной личности в современном обществе // NB: Психология и психотехника. 2013. №8. С. 21–70.
19. Колосова Е. А. Детское чтение в современной России: понятие, структура и практики // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2014. №4. С. 193–198.
20. Чудова И. А. Электронное или бумажное? Специфика реализации практик чтения студентами и научными работниками // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2020. Т. 12, №4. С. 53–72.
21. Баринев Д. Н. Трансформация читательских практик в современном российском обществе // Культура и искусство. 2014. №6. С. 660–667. DOI: 10.7256/2222-1956.2014.6.13212.
22. Романичева Е. С., Пранцова Г. В. Современные читательские практики: обзор основных исследований как попытка классификации // Литература в школе. 2022. №1. С. 92–104.
23. Шабанова М. А. Коммуникативная модель «делового чтения» // Библиосфера. 2013. №1. С. 57–60.
24. Каргаполова Е. В., Давыдова Ю. А., Дьякова В. В., Симоненко М. А. Динамика читательских практик современного российского студенчества: социологический анализ // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2022. Т. 15, №1. С. 258–275. DOI: 10.15838/esc.2022.1.79.14.
25. Лоцилина М. А., Петрова Е. В. Информационная культура как условие успешной адаптации человека в информационном обществе // Известия МГТУ «МАМИ». 2013. №4–2. С. 76–82.
26. Бочарникова И. С. Досуговые предпочтения современной российской молодежи: сравнительный социологический анализ // Теория и практика общественного развития. 2018. №1. С. 18–21.
27. Ивашина М. В. Точка бифуркации: к новым читательским практикам через КНИГУРУ // Кризис чтения: энергия преодоления: сб. науч.-практ. работ. Москва, 2013. С. 201–215.
28. Дулина Н. В., Каргаполова Е. В., Симоненко М. А. Книжная культура современного студенчества (на примере Нижневолжского региона). Астрахань: АГАСУ, 2017. 184 с.

REFERENCES

1. Askarova V. Ya. The reader as an object of professional reflection. *Chtenie v XXI veke: traditsii i tendentsii: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.* Ekaterinburg, 2014, pp. 21–28. (In Russ.).
2. Mordasova N. A. *Student as a consumer of information resources: on the example of the Tambov region: Cand. ped. sci. diss.* Tambov, 2005, 197 p. (In Russ.).
3. Zalutskaya S. Yu. Educating the reader in educational environment conditions of the university: the creative aspect. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2018, no. 2, pp. 11–17. (In Russ.).

4. Timofeeva Yu. V. Educational reading of Siberian and Far Eastern population in the late XX – early XXI centuries. *Bibliosfera*, 2017, no. 3, pp. 56–62. (In Russ.).
5. Lakizo I. G. Demand for document resources and library services as an indicator of the level of satisfaction of university students' needs for information (the case study of SPSTL SB RAS). *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki*, 2022, no. 4, pp. 54–77. DOI: 10.33 186/1027-3689-2022-4-54-77. (In Russ.).
6. Askarova V. Ya. Modern library – the organizer of reading in the multimedia space. *Bibliosfera*, 2020, no. 1, pp. 73–82. DOI: 10.20913/1815-3186-2020-1-73-82. (In Russ.).
7. Gudova M. Yu. Post-literacy reading: the actuality of definition of the term. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 17, pp. 130–132. (In Russ.).
8. Melnikova N. E., Aleksandrova A. A. Reading in the student environment: pace, volume, preferences. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, 2020, no. 7, pp. 44–47. DOI: 10.23672/8687-1618-7260-v. (In Russ.).
9. Melentyeva Yu. P. *Reading: phenomenon, process, activity*. Moscow, Nauka, 2010, 180 p. (In Russ.).
10. Gudova M. Yu. Reading as a cultural practice: justification of the research methodology. *Vestnik Chelyabinskoi gosudarstvennoi akademii kul'tury i iskusstv*, 2014, no. 3, pp. 82–88. (In Russ.).
11. Vorontsov A. V. Reading as a socio-economic problem. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana)*, 2009, no. 4, pp. 57–67. (In Russ.).
12. Vasev D. V. Actualization of the potential of reading culture in the training of specialists in higher education institutions. *Prepodavatel' XXI vek*, 2021, no. 1, pt. 1, pp. 84–94. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-1-84-94. (In Russ.).
13. Biryukov P. B. *Reading of high school students in the context of the educational process: Cand. sociol. sci. diss.* Moscow, 1999, 160 p. (In Russ.).
14. National program for support and development of reading, developed by the Federal Agency for Press and Mass Communications jointly with the Russian Book Union. *Library.ru*. URL: http://www.library.ru/1/act/doc.php?_sec=130&o_doc=1122 (accessed 22.09.2023). (In Russ.).
15. Nakoryakov V. E. «Atherosclerosis» of the younger generation of scientists. *Nauka v Sibiri*, 2012, no. 11, p. 6. (In Russ.).
16. Tuzovsky I. D. Antinomies of reading, literacy and education in the information society. *Chtenie. XXI vek*. Chelyabinsk, 2014, pp. 62–79. (In Russ.).
17. Kurschus S. *European book cultures: diversity as a challenge*. Wiesbaden, Springer, 2015, XVII, 365 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08060-0>.
18. Shchuplenkov O. V., Shchuplenkov N. O. The problem of forming an innovative personality in modern society. *NB: Psikhologiya i psikhotekhnika*, 2013, no. 8, pp. 21–70. (In Russ.).
19. Kolosova E. A. Children reading in modern Russia: concept, structure and practices. *Vestnik RGGU. Seriya: Filologiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedenie*, 2014, no. 4, pp. 193–198. (In Russ.).
20. Chudova I. A. Electronic or paper? Specifics of implementation of reading practices by students and researchers. *Interaktsiya. Interv'yu. Interpretatsiya*, 2020, vol. 12, no. 4, pp. 53–72. (In Russ.).
21. Barinov D. N. Transformation of reading practices in the modern Russian society. *Kul'tura i iskusstvo*, 2014, no. 6, pp. 660–667. DOI: 10.7256/2222–1956.2014.6.13212. (In Russ.).
22. Romanicheva E. S., Prantsova G. V. Modern reading practices: a review of basic research as an attempt of classification. *Literatura v shkole*, 2022, no. 1, pp. 92–104. (In Russ.).
23. Shabanova M. A. Communicative model of «business reading». *Bibliosfera*, 2013, no. 1, pp. 57–60. (In Russ.).
24. Kargapolova E. V., Davydova Yu. A., Dyakova V. V., Simonenko M. A. Dynamics of reading practices of modern Russian students: sociological analysis. *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz*, 2022, vol. 15, no. 1, pp. 258–275. DOI: 10.15 838/esc.2022.1.79.14. (In Russ.).
25. Loshilina M. A., Petrova E. V. Information culture as a condition for successful adaptation of a person in the information society. *Izvestiya MGTU MAMI*, 2013, no. 4–2, pp. 76–82. (In Russ.).
26. Bocharnikova I. S. Leisure preferences of modern Russian youth: comparative sociological analysis. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2018, no. 1, pp. 18–21. (In Russ.).
27. Ivashina M. V. Bifurcation point: towards new reading practices through KNIGURU. *Krizis chteniya: energiya preodoleniya: sb. nauch.-prakt. rabot*. Moscow, 2013, pp. 201–215. (In Russ.).
28. Dulina N. V., Kargapolova E. V., Simonenko M. A. *Book culture of modern students (on the example of the Nizhnevolzhsky region)*. Astrakhan, AGASU, 2017, 184 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Вихрева Галина Михайловна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела научно-исследовательской и методической работы, Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук (ГПНТБ СО РАН) (Российская Федерация, 630102, г. Новосибирск, ул. Восход, 15, e-mail: vikhreva@spsl.nsc.ru). ORCID: 0000-0001-7160-9305

Статья поступила в редакцию 03.10.2023

После доработки 05.10.2023

Принята к публикации 13.10.2023

Information about the author

Galina M. Vikhreva – Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of the Department of Research and Methodical Work, State Public Scientific Technological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (SPSTL SB RAS) (15 Voskhod Str., Novosibirsk, 630102, Russian Federation, e-mail: vikhreva@spsl.nsc.ru).
ORCID: 0000-0001-7160-9305

The paper was submitted 03.10.2023

Received after reworking 05.10.2023

Accepted for publication 13.10.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-8

УДК 159.98

Оригинальная научная статья

УДК 37.01

К определению понятия идентичности национальной системы профессионального образования

А. Ю. Плешакова

Нижегородский институт управления-филиал РАНХиГС

Ниžний Новгород, Российская Федерация

e-mail: identity2409@gmail.com

Аннотация. *Введение.* Геополитические, социальные и экономические потрясения всего мирового пространства последних десятилетий вызвали кризис идентичности, который фиксируют представители социально-гуманитарных наук. Артикулируется противоречивость процессов естественной интернационализации системы профессионального образования и ее стремления сохранить традиционные культурные ценности. Этот процесс способствует акцентированию пристального внимания не только на изучении проблемы создания условий для формирования идентичности посредством образовательного пространства страны, но и понимании феномена идентичности национальной системы профессионального образования. *Постановка задачи.* Целью статьи является определение некоторых существенных признаков, присущих понятию идентичности национальной системы профессионального образования. *Методика и методология исследования.* Для реализации цели использованы метод анализа научного текста для выявления основных точек зрения на решение проблемы, сравнительный анализ предлагаемых подходов, интеграция и синтез в определении видов и признаков идентичности национальной системы профессионального образования. *Результаты.* Выявлены некоторые существенные признаки идентичности, которые соотносятся с современной информационной эпохой, в частности, подлинность и симулятивность, множественность, динамичность, данность и выбор, аксиологичность, рекомбинация. Идентичность рассматривается как форма предикации бытия и способа социального познания. Отмечается, что под воздействием факторов глобализации и регионализации идентичность подвержена трансформации. Описаны идеологическая и цивилизационная идентичность в логике понимания сущности идентичности национальной системы профессионального образования. *Выводы.* Определение существенных признаков и исследование процессов формирования и трансформации идентичности национальной системы профессионального образования указывает на преобладание ценностной основы процесса, что может быть использовано для объяснения рисков трансфера практик иных образовательных систем.

Ключевые слова: методология профессионального образования, идентичность национальной системы профессионального образования, виды идентичности, существенные признаки идентичности, факторы трансформации идентичности

Для цитирования: Плешакова А. Ю. К определению понятия идентичности национальной системы профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, № 4. С. 671–679. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-8>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-8

Full Article

Defining the concept of identity of national vocational education system

Pleshakova, A. Yu.

Nizhny Novgorod Institute of Management – Branch of RANEPA

Nizhny Novgorod, Russian Federation

e-mail: identity2409@gmail.com

Abstract. *Introduction.* Geopolitical, social and economic disasters of all over the world space cause the crisis of identity, which is fixed by the researchers of social and humanitarian sciences. The controversial nature of the process of

internationalization of the vocational education system and its striving to keep in safety the traditional values of education are articulated. This process gives close attention not only on studying the problems of creating conditions to form of identity by means of the educational space of the country, but also understanding the phenomenon of identity of the national education system. *Purpose setting.* The aim of the article is the defining of some essential features, which can explain the concept of the identity of national vocational education system. *Methodology and methods of the study.* The methods of the research are the analysis of scientific literature, comparative analysis of proposed approaches, integration and synthesis for defining identity kinds and features of the identity of national vocational education system. *Results.* Some essential features of identity related to contemporary information age are defined. Among them are authenticity and simulativeness, multiplicity, dynamism, givenness and choice, axiology, recombination. Identity can be described as a form of predication of existence and the way of social understanding. The factors of globalization and regionalization have an influence on the identity transformation process. The ideological and civilization identity are described for better understanding the essence of the identity of national vocational education system. *Conclusion.* Determination of essential features of the identity of national vocational education system and studying of the processes of its formation and transformation indicate the domination of value components of the process. It can be used to explain the risks of transferring practices from foreign educational systems to national education system.

Keywords: methodology of vocational education, identity of national vocational education system, kinds of identity, essential features of identity, factors of identity transformation

Citation: Pleshakova, A. Yu. [Defining the concept of identity of national vocational education system]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 671–679. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-8>

Введение. Кризис идентичности, причиной которого стали геополитические и экономические потрясения последних десятилетий, обострил интерес отечественных и западных исследователей к фундаментальным проблемам развития системы образования, традиционно выступающей в роли института формирования личностной, культурной, идеологической, цивилизационной, профессиональной, гражданской и социальной идентичности [1; 8; 12]. Понятие идентичности, в XX в. рассматриваемое предпочтительно философией и психологией, в XXI в. стало предметом социокультурного анализа, который показывает, что особенно болезненно на кризис идентичности реагирует образование. Действительно, с одной стороны, образование находится в глоболизирующем пространстве, всегда имеет перед собой некий образец и реагирует на иную систему образования, что побуждает ее двигаться в сторону интернационализации, с другой стороны, образование как консервативная система, уходящая корнями в историю, культуру, ментальность, традиции, сохраняя себя, стремится удержать сложившуюся идентичность.

Образование всегда было и остается источником культуры, хранящим и обновляющим культурные нормы. Залогом сохранения этого источника является включенность не только субъектов образования, но и государства, общественных институтов, широкого социума в процесс развития образования. Именно тогда возникают условия для создания национальной системы образования, в том числе профессионального, и создания его устойчивой идентичности. Эта мысль подтверждается в работе Е. С. Поляковой: «Слияние

широких общественных сил с образовательными ценностями – возможный вариант решения кризиса идентичности» [8].

На фоне теоретических исследований и практических решений на тему роли образования в формировании идентичности личности явно недостает исследований, посвященных вопросу формирования идентичности самой системы образования, в том числе национальной системы профессионального образования той или иной страны. Этим обусловлена сложность ответов на фундаментальные вопросы о том, что определяет природу идентичности национальной системы профессионального образования, из каких видов она складывается, какие факторы влияют на формирование идентичности национальной системы профессионального образования, какие современные вызовы выступают катализатором трансформации идентичности и последующей рекомбинации ее элементов в новую, измененную идентичность.

Постановка задач. Основными задачами работы являются определение основных видов идентичности, составляющих понятие идентичности национальной системы профессионального образования, выявление его существенных признаков и факторов, влияющих на трансформацию идентичности.

Методика и методология исследования. Методами исследования выступают анализ научных текстов, содержащих концепции формирования признаков понятия идентичности; сравнительный анализ для конкретизации признаков и видов идентичности, влияющих на формирование идентичности национальной системы профессиональ-

ного образования, интеграция и синтез научных подходов для определения существенных признаков понятия идентичности национальной системы профессионального образования и факторов ее трансформации.

В работе использованы материалы научных исследований, статьи и монографии зарубежных и отечественных авторов по проблемам выделения родовых и видовых признаков идентичности, определения идентичности системы, формирования и трансформации идентичности национальной системы профессионального образования.

Результаты. В попытках осмыслить понятие идентичности национальной системы образования необходимо обратиться к научным подходам, направленным на понимание идентичности системы так таковой.

В научных исследованиях указывается на многомерность понятия идентичности и его системной природе, когда каждый из элементов системы создает ее целостность: «Дефиниция «идентичность» в активном ходу в целом ряде сфер предметного познания – в психологии, социологии, политологии – и каждая предлагает собственное определение идентичности, отвечающее ее представлениям, интересам и познавательной специфике» [13].

А. Wendt в своей конструктивистской концепции идентичности государства заявляет о создании коллективной идентичности применительно к идентичности государства в фокусе международных отношений: «Идентичность государств определяются как относительно устойчивые, связанные с конкретной ролью осмысления и ожидания по поводу себя, которые основываются на теориях, коллективно разделяемые участниками по поводу себя и других, и образующих структуру социального мира» [17]. А. Wendt утверждает, что существует онтологическая зависимость структуры от процесса, когда «агенты и структура создаются или воспроизводятся тем, что делают участники отношений» [17].

П. Г. Щедровицкий отмечал: «С одной стороны, в социальной системе для отдельных людей существуют строго определенные места, требующие от них определенных свойств и качеств. Более того, функционирование и развитие социальной системы строится таким образом, чтобы загонять людей в соответствующие ячейки системы и места и подчинять их требованиям этих мест. Вместе с тем каждая человеческая личность чувствует себя не только элементом данной социальной общности, интересы которой она должна разделять и которой она должна подчиняться» [14].

В процессе определения понятия идентичности национальной системы профессионального образования важным этапом является понимание

сущности окружающего нас мира. Философы в попытке определить методологию сложного пишут: «...сегодня почти все сферы человеческого существования (как на обыденном, так и на теоретическом уровне) истолковываются – прямо или косвенно – как перманентно становящиеся, интерпретируемые с процессуальной точки зрения реалии, не предполагающие ни окончательной фиксированности, ни предзаданных конечных целей или состояний. Мир предстает не столько в форме сложносоставного динамического образования механистического толка, сколько в виде подвижной, органоподобной, непрерывно становящейся среды, некоей нейроморфной сети, предполагающей особые техники исследования и способы трансграничного и трансгрессивного пребывания в ней» [4].

В качестве нового способа исследования динамичной, органоподобной среды, включающей различные системы, исследователи предлагают рассматривать идентичность: «...категория идентичности, можно сказать, претендует на "заглавную роль" в предикации современной картины мира (социальной – особенно)... она выступает как форма предикации бытия и способ социального познания, поскольку процесс познания включает в себя различные стратегии идентификации, изначально предполагая некие образы объекта познания» [13].

М. А. Назарова и С. И. Черных, подчеркивая эвристическое содержание понятия идентичности, отмечают возможности его использования в исследованиях общественных отношений: «...при всей многозначности понятие идентичности имеет содержательную основу, которая сохраняется при его использовании. Оно обладает эвристичностью и является соответствующей дисциплинарной матрицей для исследования современных общественных отношений» [10].

Х. Г. Тхагапсоев в своей работе, посвященной идентичности как форме категориального синтеза, указывает на возможности понятия идентичности обозначать многообразные формы бытия как субъективные, так и объективные: «Понятие идентичности соотносится практически со всем спектром форм бытия – от логико-математических конструктов и объектов естественнонаучного познания до уникальных и спонтанных форм самоощущения человека... в итоге именно идентичность процессов, вещей, индивидов и ее интерпретация в логике, семантике и информационном поле малой группы формирует и направляет поведение человека в турбулентном потоке современной повседневности. Так идентичность оказывается соотнесенной с социальным бытием во всех его аспектах (в конструировании, интерпретации, идентификации, воспроизводстве),

выступая как основа гносеологической культуры человека и его «когнитивный навигатор» в бытии, в социальной практике» [13]. Так автором видится разрешение актуального для нашего исследования вопроса о рассмотрении идентичности в качестве маркера онтологии многообразных процессов и систем.

Актуальность рассмотрения понятия идентичности применительно к национальной системе профессионального образования позволила по-новому взглянуть на существенные признаки идентичности. Идентичность предстает как отражение окружающего мира, подражание внешним объектам и является способом адаптации, приспособления к реальности. Для того чтобы справиться с выдвинутыми требованиями, система образования вынуждена не просто моделировать себя и реальность, а устанавливать их тождественность. Это важно, поскольку нередко идентичность оказывается лишь внешним соответствием, подобием по виду и форме, но может не соответствовать настоящей сущности объекта. Идентичность как гносеологический концепт имеет большую ценность для понимания особенностей развития современного профессионального образования. Как подчеркивал З. Бауман, она «становится призмой, через которую рассматриваются, оцениваются и изучаются многие важные черты современной жизни» [2]. Сходную позицию демонстрирует К. Роджерс, считая, что сложившаяся идентичность может выполнять функции естественного барьера в процессе присвоения нового опыта и «не допускать опыт, не согласующийся с существующими представлениями» [15].

Результаты проведенного анализа современного состояния национальных систем образования позволяют утверждать, что вступление многих стран в Болонский процесс стало ступенью для «внешней» идентификации системы образования, где главным критерием является похожесть на нечто конкретное, определенное, известное, что является значимым и кажется правильным [11]. Именно эту сторону идентификации отмечал Ж. Бодрийяр: «...Главной процедурой в таком процессе идентификации является отражение, отображение, повторение формы, а основными категориями станут визуальные: изображение, представление, имидж, видимость, иллюзия. Для идентичности в таком понимании характерны мимикрия, имитация и симуляция, где главное – казаться, а не быть... идентификация подменяется процессом позиционирования. Безличное тиражируется и даже клонируется...» [3].

Симуляция как способ проявления идентичности порождает закономерные вопросы о возможности внедрения в чужеродную социокультурную среду ценностей и институтов, рожденных

в иных условиях, о риске утраты собственных, уникальных черт и ресурсов развития. Логика подсказывает, что внешняя идентичность может быть оправдана в ситуации подражания ради приспособления (адаптации), если существо принимает форму, соответствующие более сильному или опасному объекту, и тогда имеет смысл ради самосохранения имитировать нечто существенное, значимое [16].

Однако процесс симуляции, доведенный до предела, превращает адаптирующийся объект в противоположность. Внешняя идентичность неустойчива и иллюзорна она означает несоответствие внешнего и внутреннего, формы и содержания, проявления и сущности. Если идентичность нарушается, то образ себя разрушает, что ведет к кризису идентичности.

Иной по сути является схожесть по внутренним свойствам, функциям и действиям. Такая схожесть возникает в процессе внутренней идентификации, предполагающей соотнесенность с единой основой, причастность к общему основанию, совпадение по природе и сущности. Такая идентичность есть выражение сущности, проявление природы вещи или человека [6]. Таким образом, подлинная идентичность подразумевает внутреннее соответствие, сущностную тождественность, одинаковое происхождение. В этом смысле идентичность понимается как близость объектов, их родство, общая основа, единое начало, тождественность по происхождению.

В контексте понятия подлинной идентичности как внутренней схожести и общей корневой основы встает вопрос о рамках и мере процесса идентификации национальной системы образования по отношению к заимствуемой. Основа и начало каждой системы образования, к какому бы региону она ни относилась, – это история ее территории, ментальность народа, культурный код. Поиск связей и общности между этими характеристиками является важной задачей в исследовании проблем идентичности национальных систем профессионального образования.

Исследователи выделяют специфические характеристики идентичности, которые характерны для современной информационной эпохи: «форма регулярности бытия, выражаемая на основе категориальной меры "идентичность", характеризуется рядом специфических черт "под стать облику" современного мира. В их числе: отсутствие жесткой детерминации связей-отношений, подвижность границ и областей отражаемой сущности, высокая мера условности порядка и регулярности в ее (сущности) строе – в силу онвенциональной заданности (на основе типов, образцов, моделей) идентичности. Все это, подчеркнем еще раз, хорошо вписывается в картину мира информационной

эпохи, в логику постнеклассического познания и миропонимания» [13]. Согласимся с утверждением автора о подвижности, или динамичности идентичности. На наш взгляд, понятие идентичности национальной системы образования следует рассматривать не как константу, а как процесс в его сложной динамике, поэтому исследование идентичности как сценария или проекта наделяет понятие еще одним существенным признаком – динамичностью. При динамической идентичности образ неизбежно трансформируется, в процессе реализации проекта меняются цели, могут случиться неожиданные изменения и непредсказуемые повороты. С. П. Гурин отмечает: «Идентичность – это скорее некоторая траектория в антропологическом пространстве, которую описывает человек за свою жизнь...» [6].

Динамический характер идентичности в условиях быстрых изменений и неопределенности проявляется в пластичности и неустойчивости. З. Бауман отмечает, что особенностью современного сознания является приход новой «краткосрочной» ментальности на смену «долгосрочной», что порождает «новые», «множественные» идентичности [2]. Эту мысль подтверждают М. А. Назарова и С. И. Черных: «В условиях быстро меняющегося мира традиционные социальные институты семьи, государства, церкви, образования, профессии стали нестабильными, и, как следствие, нормой для социальной и личной идентичностей выступают множественность и пластичность» [10]. О множественности идентичности, которая обусловлена сложностью социальных организмов, и идентификационной маргинальности как следствия множественности, пишет Е. С. Полякова: «В современное время идентичность человека сознательно ориентирована на широко рекламируемые стили жизни и модели поведения, «выбирая», копируя и подражая которые индивиды формируют свою тождественность с определенной социальной группой, ценностями, образом жизни. Современные общества, будучи сверхсложными социальными организмами, представляют множественную идентичность. Социализируясь, индивиду приходится "вживаться" в различные роли, зачастую не самые позитивные, ориентируемые социально опасными ценностями. Мозаичность моделей идентичности порождает явление идентификационной маргинальности, т. е. утраты целыми социальными группами своих "корней", традиций, их социокультурную растерянность и, как следствие, асоциальность» [8].

Анализируя позиции исследователей по отношению к специфическим характеристикам идентичности, которые соотносятся с современной информационно-технологической эпохой, отметим важность призна-

ков динамичности и множественности и отметим понимание идентичности как формы предикации бытия и способа социального познания, подверженной рекомбинации, включающей в себя свойства трансформации и бриколажа.

Идентичность как понятие включает в себя еще два признака, имеющих различную природу: данность и выбор. В процессе идентификации конкретной системы образования «данность» нам известна, она неизменна и ее можно оценить. Но «выбор», стоящий перед системой образования, не прост, его порой невозможно предугадать, как и просчитать его последствия. Выбор всегда требует предъявления и анализа ценностей и может быть связан с их ревизией и утратой. В этом процессе динамической трансформации национальных систем профессионального образования в направлении глобализации создается угроза их ценностного распада. По мнению А. S. Waterman: «Главные компоненты идентичности – это цели, ценности и убеждения, в чем проявляется единство активизирующего, оценочного и смыслового функционального назначения идентичности» [15].

Утверждения авторов применительно к нашему исследованию могут быть интерпретированы следующим образом: идентичность национальной системы профессионального образования напрямую зависит от отношений, которые выстраивают субъекты данной системы. В этом проявляется аксиологическая составляющая понятия, поскольку идентичность системы основывается на ценностях, которые разделяют и воспроизводят в своих отношениях ее субъекты.

Идентичность национальной системы профессионального образования основывается на таких ее видах, как личностная, социальная, профессиональная [11]. Однако стремительно меняющийся мир диктует новые ориентиры формирования идентичности и иные ее виды. Такие виды идентичности были зафиксированы А. Н. Крыловым при анализе изменений, которые он назвал «эволюцией идентичностей» А. Н. Крылов связывает трансформацию идентичности с глобализацией экономики, ростом международной кооперации и сотрудничества, с изменением ценностных представлений, созданием новых форм коммуникации [9]. Действительно, современные реалии предоставляют многообразие возможностей для создания новых идентичностей. Возникают сложные объекты, стремящиеся к фиксации самотождественности и отличий от сходных с ними объектов, обладающие определенными признаками идентичности. Одним из таких объектов является национальное профессиональное образование, стремящееся, с одной стороны, зафиксировать свою самотождественность, с дру-

гой – из-за включения в процессы интернационализации образования – трансформировать свою идентичность.

Х.Г. Тхагапсоев, рассуждая о роли идентичности в онтологии и когнитивистике повседневности, относит понятие идентичности к числу понятий, которые вплетены в мир культурных смыслов и социальных практик, что еще раз подтверждает принадлежность понятия к национальной системе профессионального образования. Он выделяет роль идентичности в процессах повседневности, например, «в повседневной социально-культурной коммуникации, в условиях информационного общества и мироустроительных интенций нынешнего "глобального" мира, в ситуации грядущего выхода искусственного интеллекта на позиции "привилегированного субъекта коммуникации"». Именно сетевая социокультурная коммуникация фактически становится на место едва ли ни всех институций и механизмов социального регулирования и форм социальных отношений (государства, политических институтов, права, морали, культурных традиций, религий, поведенческих стратегий)», – резюмирует автор [13].

В попытке определить виды и признаки идентичности национальной системы профессионального образования России необходимо обратиться к концепциям и подходам, которые особенно активно развиваются в философии образования в последнее десятилетие. Одной из них является концепция цивилизационной идентичности О.Р. Сигнаевской, которая основывается на культурно-историческом подходе Н.Я. Данилевского [7] и предполагает ориентацию на традиционные ценности русской культуры в процессе формирования образовательной и научной политики государства [12]. Идеи О.Р. Сигнаевской находят отражение в попытках выстроить концепцию государства-цивилизации: «Идентичность России относит ее к самостоятельной цивилизации... цивилизационная идентичность является главным фактором, интегрирующим большие пространства России. Это единство основывается на символах, идейных установках и языке, правилах, обычаях и нормах, институтах и ритуалах, а также устойчиво передается из одного поколения в другое. Именно так – на основе преемственности, традиции, исторического опыта – веками развивается Россия и российская государственность. Государство выступает как способ организации цивилизационного многообразия в нашей системе духовно-нравственных ценностей» [1].

Другим предлагаемым видом идентичности национальной системы профессионального образования, рассматриваемой в традициях русской культуры и славянофильства, является идеологическая идентичность, определяемая как важный

фактор социализации: «Идеологическая идентичность – это конструируемое духовное состояние индивида (социальной группы, общества), определяемое принятием ценностей и установок какой-либо идеологии и выражающееся в действиях, регламентированных системой идейных ориентаций» [8]. Автор утверждает, что именно образование способно быть консолидирующей силой общества и проводником идеологических ценностей, что будет способствовать формированию идеологической идентичности человека и жизнеспособной идеологии российского общества: ««наличие идеологического консенсуса задает четкие приоритеты системе народного образования, делает ее более устойчивой и результативной, повышая престиж отечественного образования внутри страны и за рубежом» [8].

Актуальное практическое применение концепции идеологической и цивилизационной идентичности нашли в учебно-методическом комплексе «Основы российской государственности», разработанном в 2023 г. коллективом ученых отечественных университетов [1]. Аксиологическими основами понятия российской государственности в нем являются солидарность и соборность, коммунитарность и всеединство, здоровый консерватизм, подкрепленные концепцией пентабазиса, представляющего собой пятиэлементную системную модель мировоззрения: человек (созидание и развитие), семья (любовь и доверие), общество (согласие и сотрудничество, страна (единство многообразия), государство (сила и ответственность). Кроме этого, авторами выделяются следующие компоненты идентичности: «...представление человечеству ценностной альтернативы тенденциям биологизации бытия человечества (консюмеризма, гедонизма); утверждение традиционного понимания добра и зла, противостояние размывающим эти категории вызовам постмодерна; формирование альтернативы духовноцентричного развития человечества; синтез традиции и модернизации в рамках новой модели развития, модернизация с опорой на собственное цивилизационное наследие; цивилизационная полицентричность, неприятие системы монополярного мироустройства, глобального неравенства и неокolonизма; ценность труда, неприятие рентно-спекулятивной модели экономики; ценность семьи, как первичного элемента общественного устройства; солидарность, сотрудничество и взаимопомощь как базовые ориентиры социальной жизни граждан страны; соборность, свободное духовное единение людей, общение сограждан в братстве и любви» [1].

В качестве отличительных признаков российской идентичности, переносимой и на национальную систему профессионального образования,

определяются единство общества против западной индивидуалистичности и приоритет ценностных и нематериальных аспектов над прагматической рациональностью. Лейтмотивом курса звучат осовремененные идеи славянофилов: «Миссия России может трактоваться как "ковчег человечества", сохраняющий природные богатства и ресурсы, культурно-исторические традиции и духовно нравственные ценности, спасительные для будущего мира. Россия – один из глобальных центров, обеспечивающий стратегический баланс геополитических интересов разных цивилизаций Востока и Запада, Севера и Юга. В современной ситуации она – оплот справедливого современного мирового порядка, основанного на уважении национальных интересов и суверенитета» [1].

Анализ материалов УМК «Основы российской государственности» в логике понимания процессов формирования идентичности национальной системы профессионального образования позволяет сделать следующий вывод: идентичность национальной системы профессионального образования России определяется и зависит от идентичности государства, которая обусловлена внешними связями государства и его реакцией на вызовы, исходящие извне; базируется на ценностном фундаменте; определяется идентичностью входящих в нее подсистем и ее элементов; основывается на символах, ценностях, реализуется институциями и воспроизводится путем передачи от субъекта к субъекту.

Рассуждения о связи идентичности национального образования с реакцией государства на внешние вызовы, необходимо конкретизировать факторами, побуждающими систему образования к осознанию своей идентичности. Среди основных факторов упомянем глобализацию и обусловленную ею интернационализацию. Как было отмечено выше, внешняя схожесть систем не дает подлинной идентичности, поэтому в структуре идентичности национальных систем профессионального образования существенным признаком является их ориентация на внутренние характеристики, обусловленные историей, культурой, ценностями, утрата которых порождает кризис идентичности. Рассматривая социокультурный контекст процесса идентификации применительно к российскому образованию, мы актуализируем проблему изучения образования как поля, механизма и катализатора формирования идентичности граждан России. Заметим, что в условиях действия Государственной программы «Реализация государственной национальной политики», где основной целью заявлено формирование общегражданской идентичности, эта проблема приобретает особое значение [5]. Необходимо отметить, что государство использует систему обра-

зования не только как платформу формирования, но и как инструмент контроля и управления формированием идентичности.

Выводы. Руководствуясь вышеперечисленными подходами к пониманию сущности и функций идентичности системы, мы определяем идентичность национальной системы профессионального образования как состояние, выражающее процессы и результаты самоотождествления национальной системы профессионального образования, обусловленного непрерывающимися динамичными процессами ее адаптации к внешней изменяемой реальности и воспроизводством отношений между ее субъектами на основании разделяемых ими ценностей.

Анализ теоретических подходов к формированию и трансформации идентичности национальной системы профессионального образования позволил заключить, что структуру и природу ее идентичности определяют и формируют государства, общественные институты и субъекты как основные акторы национальной системы. Качество связей между ними определяется явлениями и событиями, происходящими на разных временных этапах.

В эпоху глобализации большинство стран мира пытаются откликнуться на меняющиеся геополитические и социально-экономические условия, активизируя и обогащая диалог, который рассматривается как важнейший фактор тесного сближения между народами и содействия росту взаимопонимания между ними. Образование в этом диалоге, приобретающем самые разные формы и векторы, становится инструментом глобализации и получает дополнительные риски трансформации идентичности.

Достижение внешнего соответствия национальных систем профессионального образования заимствованным образцам – задача формальная и решаемая, но формирование подлинной идентичности, предполагающей общую основу, тождественность по происхождению, представляется едва ли возможным.

Поскольку понятие идентичности предполагает внешнее и внутреннее соответствие, сущностную тождественность, одинаковое происхождение объектов, эти основные признаки понятия могут быть использованы как критерии сравнительного анализа национальных систем профессионального образования, поставленных в условия необходимости выбора идентичности. При этом средой, определяющей процесс идентификации систем образования, выступает, с одной стороны, глобальное мировое пространство, с другой – национальная система образования со своей историей и традициями. Новые политические и экономические процессы в мире в целом,

а также особенности социально-экономической и демографической ситуации каждой страны обозначают потребность в кооперации через заимствование лучших практик и инициатив в области профессионального образования. В то же время, целостность и самотождественность национальных систем профессионального образования, обусловленная культурно-историческим, этническим, религиозным контекстами, ментальностью, составляющими культурный код нации, в условиях глобализации приобретает свойства динамичности, множественности, рекомбинации (бриколаж и трансформация), данности и выбора, побуждают к созданию новых видов идентичности.

Наряду со сложившимися видами идентичности национальной системы профессионального образования (личностная, социальная, профессиональная), присущими всем национальным инсти-

туциям, в настоящее время под влиянием геополитических факторов в национальной системе образования России актуализируются такие виды идентичности, как цивилизационная и идеологическая.

Проведенный сравнительный анализ проблемы формирования и трансформации идентичности национальной системы профессионального образования указывает, что в процессе идентификации преобладает ценностная составляющая. Это убеждает в том, что заимствование и трансфер практик иных национальных систем профессионального образования и одновременное сохранение идентичности принимающей системы образования сопровождается рисками, ведь возникающие новые элементы, новые связи и новые субъекты национальной системы профессионального образования порождают неизбежную трансформацию ее идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багдасарян В. Э., Иерусалимский Ю. Ю., Кудрина С. А., Марасанова В. М., Титова Л. Г. Основы российской государственности: учеб.-метод. комплекс. Москва: Дело, 2023. 212 с.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество: пер. с англ. Москва: Логос, 2005. 390 с.
3. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. Москва: Добросвет, 2021. 260 с.
4. Буданов В. Г., Аршинов В. И. Большой антропологический переход: методология сложно-сетового мышления. Курск: Унив. книга, 2022. 129 с.
5. Государственная программа Российской Федерации «Реализация государственной национальной политики»: (утв. постановлением Правительства РФ от 29 дек. 2016 г. № 1532) // Правительство России: сайт. URL: <http://static.government.ru/media/files/mXU48Zu8LYesYq7Lub4hpWHpJjEmJZSa.pdf> (дата обращения: 12.09.2023).
6. Гурин С. П. Философия идентичности // Труды Саратовской православной духовной семинарии. 2010. №4. С. 230–246.
7. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. Москва: Алгоритм, 2018. 560 с.
8. Ивашевский С. Л., Полякова Е. С. Политическая идеология в структуре российского образования. Нижний Новгород: Изд-во РАНХиГС, 2013. 176 с.
9. Крылов А. Н. К вопросу о кризисе идентичностей // Знание. Понимание. Умение. 2007. №3. С. 95–104.
10. Назарова М. А., Черных С. И. Трансформация идентичности в обществе // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №3. С. 1163–1168.
11. Плешакова А. Ю. Педагогическая компаративистика идентичности профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2021. 279 с.
12. Сигнаевская О. Р. Цивилизационная идентичность как проблема современного образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. №7. С. 131–135.
13. Тхагапсоев Х. Г. Идентичность как форма категориального синтеза // Вопросы философии. 2020. №5. С. 140–149.
14. Щедровицкий П. Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Москва: Рос. полит. энцикл., 2018. 359 с.
15. Identities at work / eds.: A. Brown [et al.]. Springer, 2007. 406 p.
16. Kapferer B. Legends of people, myths of state: violence, intolerance and political culture in Sri Lanka and Australia. Berghen Books, 2012. 446 p.
17. Wendt A. Collective identity formation and the international state // American Political Science Review. 1994. Vol. 88, no. 2. P. 384–396.

REFERENCES

1. Bagdasaryan V. E., Ierusalimsky Yu. Yu., Kudrina S. A., Marasanova V. M., Titova L. G. *Fundamentals of Russian statehood: educational and methodol. complex*. Moscow, Delo, 2023, 212 p. (In Russ.).
2. Bauman Z. *Individualized society: transl. from Engl.* Moscow, Logos, 2005, 390 p. (In Russ.).
3. Baudrillard J. *The transparency of evil*. Moscow, Dobrosvet, 2021, 260 p. (In Russ.).

4. Budanov V. G., Arshinov V. I. *The great anthropological transition: the methodology of complexity-network thinking*. Kursk, Univ. kn., 2022, 129 p. (In Russ.).
5. The State Program of the Russian Federation «Implementation of the state national policy»: (approved by Decree of the Government of the Russian Federation No. 1532 dated Dec. 29, 2016). *Pravitel'stvo Rossii: website*. URL: <http://static.government.ru/media/files/mXU48Zu8LYesYq7Lub4hpWHpJjEmJZSa.pdf> (accessed 12.09.2023). (In Russ.).
6. Gurin S. P. The philosophy of identity. *Trudy Saratovskoi pravoslavnoi dukhovnoi seminarii*, 2010, no. 4, pp. 230–246. (In Russ.).
7. Danilevsky N. Ya. *Russia and Europe*. Moscow, Algoritm, 2018, 560 p. (In Russ.).
8. Ivashevsky S. L., Polyakova E. S. *Political ideology in the structure of Russian education*. Nizhny Novgorod, Izd-vo RANKhiGS, 2013, 176 p. (In Russ.).
9. Krylov A. N. On the question of the identities crisis. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2007, no. 3, pp. 95–104. (In Russ.).
10. Nazarova M. A., Chernyh S. I. Identity transformation in society. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 1163–1168. (In Russ.).
11. Pleshakova A. Yu. *Pedagogical comparative studies of professional education identity*. Ekaterinburg, Isd-vo UGGU, 2021, 279 p. (In Russ.).
12. Signaevskaya O. R. Civilizational identity as the problem of modern education. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 7, pp. 131–135. (In Russ.).
13. Tkhangapsoev H. G. Identity as a form of categorical synthesis. *Voprosy filosofii*, 2020, no. 5, pp. 140–149. (In Russ.).
14. Shchedrovitsky P. G. *Introduction to philosophical and pedagogical anthropology*. Moscow, Ros. polit. entzikl., 2018, 359 p. (In Russ.).
15. Brown A. [et al.] (eds.). *Identities at work*. Springer, 2007, 406 p.
16. Kapferer B. *Legends of people, myths of state: violence, intolerance and political culture in Sri Lanka and Australia*. Berghan Books, 2012, 446 p.
17. Wendt A. Collective identity formation and the international state. *American Political Science Review*, 1994, vol. 88, no. 2, pp. 384–396.

Информация об авторе

Плешакова Анастасия Юрьевна – кандидат педагогических наук, эксперт, Нижегородский институт управления-филиала РАНХиГС (Российская Федерация, 603 950, г. Нижний Новгород, проспект Гагарина, 46), e-mail: identity2409@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 14.09.2023

После доработки 26.10.2023

Принята к публикации 03.11.2023

Information about the author

Anastasiia Yu. Pleshakova – Candidate of Pedagogical Sciences, Expert, Nizhny Novgorod Institute of Management – Branch of RANEPa (46 Gagarina Ave., Nizhny Novgorod, 603 950, Russian Federation, e-mail: identity2409@gmail.com).

The paper was submitted 14.09.2023

Received after reworking 26.10.2023

Accepted for publication 03.11.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-9

УДК 378.01

Оригинальная научная статья

Психологическая готовность специалиста к деятельности как педагогическая проблема

О. Ю. Шитакова

*Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: Ch1989@yandex.ru*

А. Ю. Гуськов

*Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: alexguskov1@vk.com*

Е. А. Ерошкин

*Новосибирский военный ордена Жукова институт
имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: eroschkinea@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 проблемой повышения требований современного общества к качеству профессиональной подготовки выпускников. В статье говорится о необходимости формировать психологическую готовность к деятельности молодых специалистов как интегрированную систему профессионально-личностных качеств и свойств, результат которой выражается в готовности специалиста решать актуальные и перспективные трудовые задачи. *Постановка задачи.* Цель исследования – выявление ключевого блока психологической готовности специалиста к деятельности в логике педагогической науки. *Методика и методология исследования.* Анализ научных публикаций показал, что проблема психологической готовности к профессиональной деятельности является предметом исследования многих ученых общей и военной педагогики. На основе проведенного теоретического этапа исследований авторы пришли к выводу о том, что развитию готовности к деятельности способствует особенное психическое состояние индивида, наличие у него модели действий и направленность на их реализацию, которые определяются наличием соответствующих способностей и условий, необходимых для успешного ее осуществления деятельности, опора на понимание опережающего отражения действительности, обеспечивающего предупредительное приспособление к предстоящим изменениям внешних условий или формирование подготовительных изменений для будущих событий. Поэтому психологическая готовность к деятельности представляет собой «предупредительное» приспособление к будущим трудовым событиям. К *результатам* исследования можно отнести описание и анализ проблемы психологической готовности к деятельности в логике психологии и педагогики. Раскрыты представление о модели психологической готовности к деятельности, построенной на принципах ее реализации; содержание каждого ее компонента и дана уровневая критериальная характеристика каждого из них в логике высокого, среднего и низкого. Представлена поэтапная программа формирования психологической готовности к деятельности, включающая диагностический комплекс, содержание работы на каждом этапе, и варианты вероятностного результата подготовленности. *Выводы.* В заключительной части работы говорится о том, что проблема исследования носит практико-ориентированный

характер и позволяет констатировать, что психологическая готовность в деятельности способствует обеспечению высокой производительности труда, развитию профессиональных качеств, необходимых для выполняемой работы (инициативность, активная жизненная позиция, организаторские умения), высокая работоспособность. Психологическая готовность к деятельности представляет собой «предупредительное» приспособление к будущим трудовым событиям.

Ключевые слова: общая педагогика, готовность, психологическая готовность, психическое состояние индивида, компоненты психологической готовности к деятельности, поэтапная программа формирования психологической готовности к деятельности

Для цитирования: Шитакова О.Ю., Гуськов А. Ю, Ерошкин, Е. А., Сидорина Т.В. Психологическая готовность специалиста к деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 680–689. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-9>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-9

Full Article

Psychological readiness of a specialist to activity as a pedagogical problem

Shitakova, O. Yu.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: Ch1989yandex.ru

Guskov, A. Yu.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: alexguskov1@vk.com

Eroshkin, E. A.

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: eroschkinea@mail.ru

Sidorina, T. V.

Novosibirsk State Agrarian 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 problem of increasing the requirements of modern society for the quality of professional training of graduates. The article talks about the need to form psychological readiness for the activities of young specialists as an integrated system of professional and personal qualities and properties, the result of which is expressed in the willingness of a specialist to solve current and promising work tasks. *Purpose setting.* The purpose of the study is to identify the key block of psychological readiness of a specialist to work in the logic of pedagogical science. *Methodology and methods of the study.* The analysis of scientific publications has shown that the problem of psychological readiness for professional activity is the subject of research by many scientists of general and military pedagogy. Based on the theoretical stage of the research, the authors came to the conclusion that the development of readiness for activity is facilitated by the special mental state of the individual and the presence of a model of actions and a focus on their implementation, which are determined by the availability of appropriate abilities and conditions necessary for the successful implementation of its activities, based on an understanding of the anticipatory reflection of reality, providing a preventive adaptation to the upcoming changes in external conditions or the formation of preparatory changes for future events. Therefore, psychological readiness for activity is a «preventive» adaptation to future labor events. *Results.* The results of the study include the description and analysis of the problem of psychological readiness for activity in the logic of psychology and pedagogy. The idea of the model of psychological readiness for activity, built on the principles of its implementation, is revealed; the content of each of its components is disclosed and the level criteria characteristic of each of them in the logic of high, medium and low is given. A step-by-step program for the formation of psychological

readiness for activity is presented, including a diagnostic complex, the content of work at each stage, and options for the probabilistic result of preparedness. *Conclusions.* In the final part of the work, it is said that the research problem is practice-oriented and allows us to state that psychological readiness in activity contributes to ensuring high labor productivity, the development of professional qualities necessary for the work performed (initiative, active life position, organizational skills), high efficiency. Psychological readiness for activity is a «preventive» adaptation to future work events.

Keywords: general pedagogy, readiness, psychological readiness, mental state of an individual, components of psychological readiness for activity, a phased program for the formation of psychological readiness for activity

Citation: Shitakova, O. Yu., Guskov, A. Yu., Eroshkin, E. A., Sidorina, T. V. [Psychological readiness of a specialist to activity as a pedagogical problem]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 680–689. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-9>

Введение. Понятие «проблема» в большом энциклопедическом словаре рассматривается как противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций и требующая адекватной теории для ее разрешения [1]. Новейший философский словарь предлагает рассмотрение понятия «проблема» в широком смысле: как сложного вопроса, требующего разрешения; в узком смысле – как ситуации, характеризующейся недостаточностью средств для достижения некоторой цели [2]. В современной психолого-педагогической науке накоплена значительная информация о проблеме готовности человека к разным видам деятельности. Вместе с тем отмечаем, что исследуемая проблема остается актуальной с изменением требований к человеку как субъекту труда и изменением подходов к подготовке будущего специалиста.

Термин «готовность» как состояние, определяемое способностью к успешному выполнению какой-либо деятельности [3; 4] – это концентрация сил личности, ориентированных на реализацию конкретных действий.

Готовность к деятельности как одна из интегральных характеристик личности и первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности, по мнению В. А. Сластенина, представляет собой особенное психическое состояние и наличие у индивидуума модели действий и направленность на их реализацию [5]. Е. А. Климов считает, что готовность к труду характеризуется интенсивностью направленности личности на труд, трудовой мотивацией, трудовыми целями, субъективной ценностью труда, привычкой трудиться и освоенностью рабочего состояния. По мнению В. А. Крутецкого, психологическая готовность к деятельности определяется наличием соответствующих способностей и общих психологических условий, необходимых для ее успешного осуществления.

В структуре модели «готовность к профессиональной деятельности» *психологическая готовность* (далее ПГ) является обязательным условием всего процесса деятельности человека [6]. Именно ПГ к деятельности благоприятствует успешности

в выполнении специалистом профессиональных обязанностей, способствует применению рационального комплекса знаний, умений и навыков [7]. ПГ, по мнению Ю. М. Тихомировой, является «ядром готовности к профессиональной деятельности в целом и представляет собой единство внутреннего настроя на будущую деятельность, характеризует личностные, интеллектуальные и другие качества ее успешного осуществления» [8].

Постановка задачи. Исходя из концепции А. К. Анохина об опережающем отражении действительности, оно обеспечивает предупредительное приспособление к предстоящим изменениям внешних условий или формирование подготовительных изменений для будущих событий. Поэтому ПГ представляет собой «предупредительное» приспособление к будущим событиям.

ПГ специалиста к деятельности в междисциплинарных исследованиях находится на стыке педагогики и психологии. Исследованию ПГ к профессиональной деятельности личности в образовательной среде вуза посвящены исследования А. П. Вяткина, Т. Б. Гершкович, Т. В. Калининой, Н. В. Кузьминой, А. В. Першиной, Н. С. Пряжников и др. Авторами подчеркивается значимость исследования условий, компонентов и формирования психологической готовности к деятельности в условиях вуза. Исследования ученых позволяют рассмотреть феномен *психологической готовности человека* к различным видам деятельности: Е. В. Матухно, Е. Ю. Рубанова и др. (готовность обучающихся к их будущей профессиональной деятельности); А. А. Деркач, Т. В. Иванова, М. В. Левченко, Л. Н. Разборова, В. А. Сластенин и др. (готовность к педагогической деятельности); В. А. Алаторцев, А. Ц. Пуни, А. Д. Ганюшкин и др. (готовность к спортивной деятельности); А. П. Вяткин и др. (экономической деятельности); М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко, А. М. Столяренко и др. (готовность человека к деятельности в напряженных и экстремальных ситуациях); О. В. Евтихов, А. В. Луговая (готовность и профессиональная компетентность выпускников вузов ФСИИ России) и т. д.

Б.Г. Ананьев характеризует понятие ПГ как психологическое соответствие субъекта соответствующей деятельности [9]. По мнению исследователя, состояние готовности напрямую имеет два значения: согласие совершить что-либо и готовность как состояние, когда все готово для чего-нибудь. К.К. Платонов рассматривает ПГ как временное или устойчивое состояние, как результат психологической мобилизации, определяемый наличием потребности в трудовой деятельности [10]. Характеризуя ПГ, К.К. Платонов выделил три значения термина «готовность к труду»: результат трудового воспитания (желание трудиться, осознание необходимости участвовать в совместной трудовой деятельности); готовность к определенному труду и готовность к предстоящей деятельности как состояние психологической мобилизации. ПГ, как утверждает Г.С. Дунин, является тем психическим состоянием человека, которое характеризуется мобилизацией ресурсов специалиста и сознательной ее направленностью на эту деятельность [11]. Согласно энциклопедическому словарю ПГ – это одна из составляющих общей готовности специалиста к действию, определяемой психологическими факторами [12]. А.К. Маркова считает ПГ главной составляющей процесса профессионализации. По мнению Н.В. Кузьминой, ПГ к профессиональной деятельности определяется наличием у будущих профессионалов знаний, умений, позволяющих им осуществлять свою профессиональную деятельность. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович понимают ПГ как целенаправленное выражение личности и указывают, что этот феномен является результатом развития личности с учетом требований, предъявляемых особенностями деятельности и профессии, и формируется в процессе всесторонней подготовки [13]. Ю.М. Забродин в своей концепции отмечает, что ПГ является точкой сопряжения таких понятийных систем, как профессиональная пригодность, направленность и профессиональная подготовленность [14]. По мнению педагогов Ю.А. Гуськова, В.Я. Вульфферта, Т.В. Сидориной и др., успешность решения задач системы высшего аграрного образования во многом связана с реализацией идеи подготовки квалифицированных кадров для обеспечения сельскохозяйственного производства специалистами, имеющими широкое профессиональное мировоззрение, обладающими профессиональными компетенциями в должностных обязанностях (сгруппированных на основе социально оправданного разделения труда в отраслевом производстве), а также подготовленными для исполнения профессиональных функций при локализованной производственным предприятием деятельности своего работника [15].

В целом ПГ к деятельности – это активизация человека, включающая осознание цели, оценку рационального алгоритма действий и вероятности достижения результата, мобилизацию сил и самовнушение в достижении цели. ПГ отражает личностный уровень готовности к профессиональной деятельности, который составляют социально-психологические и индивидуальные характеристики будущего профессионала.

Методика и методология исследования. Исследователями выявлены некоторые условия формирования ПГ к деятельности, среди которых – осознание требований общества, коллектива, своих потребностей; осознание целей, достижение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи; осмысление и оценка ситуаций, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач и выполнением требований подобного рода; прогнозирование развития своих мотивационных, когнитивных, эмоциональных и волевых процессов; оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с задачами; самовнушение на достижение цели [16].

ПГ определяется, как считает С.Л. Рубинштейн, единством побудительного (мотивационного) и исполнительного (процессуального) компонентов, как состояние, начинающееся с постановки цели на основе потребностей и мотивов [17]. По мнению А.М. Столяренко, Б.Д. Парыгина и др., психологическая готовность к деятельности рассматривается как целостная динамическая структура, включающая личностные характеристики, среди которых – мотивационный, когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты [18; 19]. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович выделяют следующие компоненты: «а) мотивационные (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны); б) познавательные (понимание обязанностей, задач, оценки их значимости, знание средств достижения цели, представление о вероятных изменениях ситуации); в) эмоциональные (чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевления); г) волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений, боязни)» [13, с. 49–52].

ПГ к деятельности – это сложное личностное образование, которое включает взаимодействие мотивационного, когнитивного эмоционального и волевого компонентов; это комплексная, интегральная характеристика психологического содержания субъекта, поэтому четко определить ее границы непросто. Попытки объяснить ПГ к де-

тельности через другие понятия не случайны. В целом мы наблюдаем тенденцию моделирования ПГ к деятельности как совокупности ком-

понентов. Выделенные компоненты составляют сущность и феноменологию понятия «психологическая готовность к деятельности» (рис.).

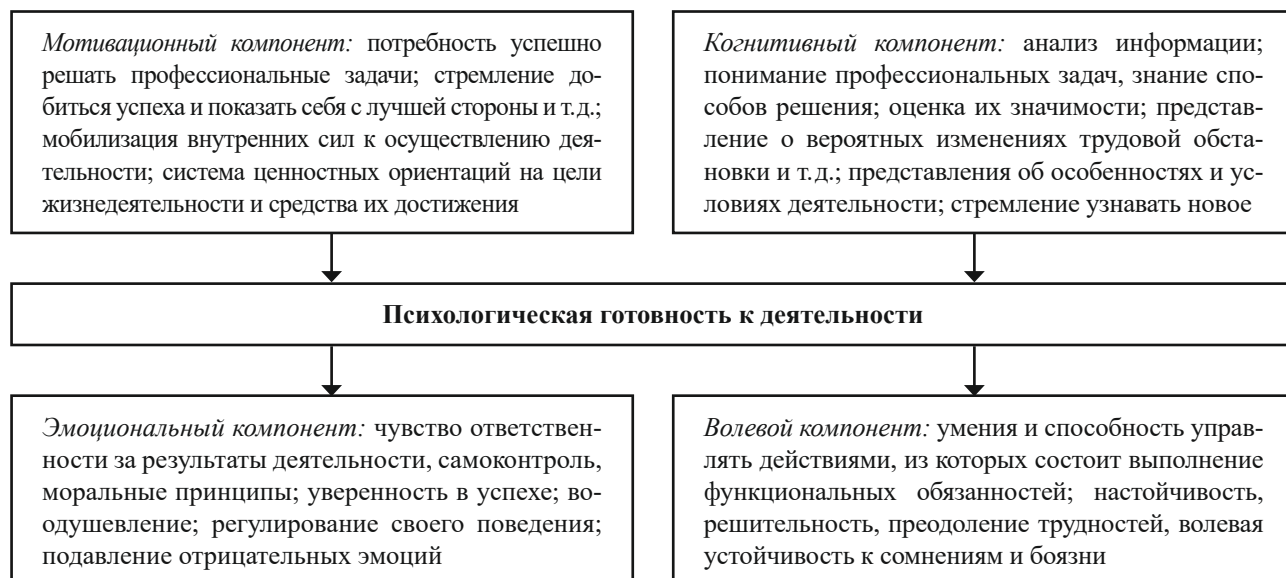


Рис. Компоненты психологической готовности к деятельности
Fig. Components of psychological readiness for activity

Мотивационная готовность трактуется В. Г. Асеевым как фактор, повышающий эффективность деятельности, способствующий мобилизации сил при преодолении трудностей, поэтому исследователь считает, что человек чаще останавливается не там, где «не может», а там, где «не хочет», то есть не видит смысла, попросту не заинтересован. Мотивационный компонент включает профессионально значимые потребности, мотивы деятельности (К. М. Дурай-Новикова и др.), позитивное отношение к деятельности, интерес к ней и другие стойкие мотивы (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. М. Мясищев, Ш. А. Надирашвили, Д. М. Узнадзе, Е. В. Шорохова, В. А. Ядов и др.).

Когнитивная готовность основана на понимании задач и условий предстоящей профессиональной деятельности, на оптимизации объема знаний, приемов, средств и способов достижения цели, формировании профессиональных умений и навыков профессиональных действий. Когнитивный компонент – конкретное выражение готовности на уровне явления (А. Ф. Линенко, В. А. Ядов и др.); знание о содержании деятельности, требованиях профессиональных ролей, структуре деятельности, самооценка профессиональной подготовки (К. М. Дурай-Новикова и др.); самооценка своей профессиональной подготовленности в соответствии с процессом решения профессиональных задач, владение способами и приемами процесса анализа, синте-

за, сравнения и т. д. (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, и др.).

Эмоциональная готовность отражает способность управлять своими чувствами, поведением, регулировать психическое состояние, в том числе подавлять отрицательные эмоции, страх, панические реакции. Эмоциональный компонент отображает чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль (К. М. Дурай-Новикова и др.), ценностные ориентации, моральные принципы (Ш. А. Надирашвили и др.), систему ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения (В. А. Ядов и др.), способность и возможность (К. М. Дурай-Новикова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.).

Волевая готовность включает в себя настойчивость, решительность, целеустремленность, упорство в преодолении трудностей, самообладание, способность брать на себя ответственность, способность противостоять усталости. Волевой компонент – способность и возможность, умение управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский, В. А. Ядов и др.).

Критериями оценки эффективности развития ПГ к деятельности выступает уровень развития ее структурных компонентов и сформированное профессиональное самосознание. Критериальные уровни готовности ПГ к деятельности представим в виде характеристики критериев и уровней их реализации (табл.).

Таблица. Критериальные уровни готовности ПГ к деятельности
 Table. Criteria-based levels of GHG readiness for activity

Кри- терий	Характеристика уровней реализации критериев		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мотива- цион- ный	Мобилизация сил на преодоление трудностей; реализация профессионально значимых потребностей и мотивов деятельности; позитивное отношение к деятельности; стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны	Недостаточные усилия на преодоление трудностей; слабая реализация профессионально значимых потребностей и мотивов деятельности; нейтральное отношение к возможности добиться успеха	Отсутствует желание преодолевать трудности; нет значимых потребностей и мотивов деятельности; нет стремления добиться успеха в деятельности
Когни- тивный	Понимание задач и условий предстоящей трудовой деятельности; оптимизация объема знаний о содержании деятельности и профессиональных требованиях и способах достижения цели; развитие профессиональных умений и навыков действий; критическая оценка профессиональной подготовленности	Недостаточное понимание задач и условий трудовой деятельности; невысокий объем знаний и способов достижения цели; слабое развитие профессиональных умений и навыков; приблизительная самооценка профессиональной подготовленности	Отсутствует понимание задач и условий предстоящей трудовой деятельности; низкий объем знаний; низкий уровень трудовых умений и навыков; отсутствует самооценка профессиональной подготовленности
Эмоцио- нальный	Адекватное управление чувствами, поведением, психическим состоянием, подавление отрицательных эмоций и панических реакций; самоконтроль и высокий уровень ответственности за результаты деятельности; адекватные профессии ценностные ориентации, и моральные принципы; подавление отрицательных эмоций	Недостаточно адекватное управление чувствами, поведением, психическим состоянием; неполный самоконтроль; невысокий уровень ответственности за результаты деятельности; неадекватные профессии ценностные ориентации	Отсутствие управления чувствами, поведением, психическим состоянием; низкий уровень ответственности за результаты деятельности; противоположные для профессии ценностные ориентации
Волевой	Умения управлять своими действиями; настойчивость, решительность, упорство в преодолении трудностей, самообладание; способность брать на себя ответственность; способность противостоять усталости.	Недостаточные умения управлять своими действиями; низкая решительность в преодолении трудностей, изредка берет на себя ответственность; слабо противостоит усталости.	Не управляет своими действиями; отсутствует решительность в преодолении трудностей, не берет на себя ответственность; не противостоит усталости.

По мнению Е.П. Кораблиной, формировать ПГ к деятельности возможно четырехэтапным процессом, включающим «самоисследование (осознание своих возможностей по выполнению профессиональной роли и формирование представлений о ценностно-смысловом содержании профессиональной деятельности); диалог (определение значения и возможности профессио-

нального общения в процессе труда); отработка навыков решения трудовых задач, отражающих профессиональную компетентность специалиста; формирование индивидуального профессионального стиля деятельности (создание образа профессиональной роли и определение направлений самосовершенствования в профессии)» [20, с. 19]. Мы предлагаем программу «Формирование ПГ

к деятельности», состоящую из трех этапов ее реализации: *подготовительный* (подбор и анализ содержания занятий, определение набора упражнений, методических материалов; материально-техническое обеспечение занятий; проведение диагностики по компонентам ПГ к профессиональной деятельности: *Основной этап* (входная диагностика проведения занятий по формированию ПГ обучающихся; комплекс психологических мероприятий-тренингов; ролевые игры, элементы арт-терапии, беседы, дискуссии, решение проблемно-практических ситуаций презентация материала). *Заключительный этап* (выходная диагностика; рефлексия проделанной работы, интерпретация и анализ полученных результатов). Продолжительность занятий по программе – 45 мин., периодичность проведения занятий – один раз в неделю.

Основные принципы подготовки, организации и реализации программы: принцип единства диагностики и коррекции (отражает целостность процесса оказания психологической и тьюторской помощи как особого вида практической деятельности); принцип конфиденциальности (личная для респондентов информация, полученная в ходе реализации программы, не подлежит разглашению); принцип коррекции (определяет выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения экспериментальной работы, способы реализации поставленных целей).

Предполагаемый *положительный результат* реализации программы по формированию ПГ к деятельности: у обучающихся, прошедших курс занятий по данной программе, сформируется адекватное представление о практической деятельности специалиста, целостности своего жизненного пути и возможном профессиональном совершенствовании; оптимизируются навыки самоуправления своей подготовкой, рефлексии, самоконтроля, саморегуляции и эмоциональной устойчивости; оптимизируется эмоциональный фон в ситуации трудоустройства.

Предполагаемый *отрицательный результат* реализации программы по формированию ПГ к деятельности: низкая мотивация отдельных обучающихся; недостаточная сформированность когнитивного компонента, поэтому необходимо по запросу респондентов усиление индивидуальной работы с каждым.

Результаты исследований респондентов заносятся в персональную карту их достижений на основе диагностики уровня сформированности каждого компонента ПГ. В комплекс диагностических методик входят:

- общие показатели настроенности обучающегося на будущую профессиональную деятельность: функциональное (работоспособное) состояние; выявление отношения к профессии (в моди-

фикации Н. В. Кузьминой и А. А. Реана); самооценка психологической адаптивности (по Н. П. Фетискину, В. В. Козлову, Г. М. Мануйлову);

- психофизиологические основы ПГ: потребности в достижении цели (по Ю. М. Орлову); волевой потенциал личности (по Н. П. Фетискину, В. В. Козлову и Г. М. Мануйлову); мотивационный компонент (по В. Э. Мильману); мотивация успеха и боязни неудачи (по А. А. Реану); уверенность в себе (методика Райдаса);

- профессиональная готовность: диагностика границ любознательности, уверенности в себе (по Е. Н. Трякиной); результативность освоения образовательных программ; профессиональная готовность (по А. П. Чернявской).

Результаты. Теоретико-экспериментальный этап исследования позволяет отметить, что в настоящее время актуальны вопросы формирования и развития ПГ к деятельности, совершенствованию в профессии развития у будущих специалистов. ПГ к деятельности – это особая активизация человека по осознанию цели, оценке своих действий и вероятности достижения результата. ПГ отражает личностный уровень готовности к профессиональной деятельности, который составляют психологические и индивидуальные характеристики будущего профессионала. ПГ является предпосылкой эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Выводы. Характеризуя состояние проблемы психологической готовности, следует отметить, с одной стороны, достаточную степень изученности этих вопросов, с другой – наличие весьма существенных проблем, главной из которых является наличие множества подходов к пониманию ПГ. Психологи считают, что готовность к труду характеризуется интенсивностью направленности личности на труд, трудовой мотивацией, трудовыми целями, субъективной ценностью труда, привычкой трудиться и освоенностью рабочего состояния. Педагоги акцентируют внимание на выявлении факторов и условий, дидактических и воспитательных средств, которые можно применить в процессе становления и развития готовности личности к разным видам деятельности. Поэтому понятия «готовность» имеет двусторонность этой дефиниции.

Педагогический принцип индивидуализации в процессе формирования и развития ПГ к деятельности реализует тьютор, сопровождающий внедрение образовательных программ образовательной системы в соответствии требованиями стандартов образования [21; 22]. С точки зрения работодателя, выпускник должен обладать не только достаточными практическими и теоретическими знаниями и навыками, чтобы обеспечить высокую производительность труда,

но и развитыми профессиональными качествами, необходимыми для выполняемой работы (инициативностью, активной жизненной позицией, организаторскими умениями), высокой работоспособностью и психологической готовностью к деятельности [23].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой энциклопедический словарь // Gufo.me: site. URL: <https://gufo.me/dict/bes> (accessed 24.08.2023).
2. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва: Политиздат, 1987. 590 с.
3. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ленинград, 1982. 23 с.
4. Левин Е.М. Педагогические условия формирования готовности будущих офицеров внутренних войск к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2011. 23 с.
5. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2004. 368 с.
6. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. №6. С. 117–121.
7. Кизилова М. А. Психологическая готовность к профессиональной деятельности как сложное многоаспектное понятие // Молодой ученый. 2022. № 21. С. 148–150.
8. Тихомирова Ю.М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). Москва, 2014. С. 6–9.
9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1980. 232 с.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 255 с.
11. Дунин Г.С. Проблемы и результаты оценки психологической готовности сотрудников МВД России к деятельности в чрезвычайных ситуациях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. №1. С. 33–38.
12. Душков Б. А., Королев А. В., Смирнов Б. А. Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика: словарь. Москва: Акад. проект, 2005. 848 с.
13. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологическая готовность. Москва: Наука, 1986. 350 с.
14. Забродин Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения. Москва: Магистр, 1997. 215 с.
15. Гуськов Ю. А., Вульферт В. Я., Сидорина Т. В. Актуальные проблемы образовательной деятельности высшей аграрной школы // Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза: материалы межвуз. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2019. С. 4–6.
16. Санжаева Р.Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2012. №1. С. 127–141.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с.
18. Столяренко А.М. Прикладная юридическая психология: учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 639 с.
19. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2010. 533 с.
20. Кораблина Е.П. Формирование психологической готовности студентов к выполнению профессиональной роли // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2012. № 148. С. 13–23.
21. Шитакова О.Ю. Тьютерская работа эксперта систем образования // Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза: материалы межвуз. студенч. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2019. Т. 1. С. 185–187.
22. Гуськов А.Ю., Пчельников А.В. Формирование практических навыков как условие эффективной экспериментальной работы студента // Состояние и инновации технического сервиса машин и оборудования: материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти доцента М.А. Анфиногенова. Новосибирск, 2022. С. 57–59.
23. Гуськов Ю.А., Вульферт В.Я., Сидорина Т.В. Требования к профессиональной подготовке будущего специалиста аграрного сектора // Актуальные проблемы образовательной деятельности высшей школы: материалы межвуз. студенч. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2018. Ч. 2. С. 5–8.

REFERENCES

1. Great encyclopedic dictionary. *Gufo.me: website*. URL: <https://gufo.me/dict/bes> (accessed 24.08.2023). (In Russ.).
2. Frolov I. T. (ed.). *Philosophical dictionary*. Moscow, Politizdat, 1987, 590 p. (In Russ.).
3. Marishchuk V.L. *Psychological foundations of the formation of professionally significant qualities: Dr. psychol. sci. diss. abstr.* Leningrad, 1982, 23 p. (In Russ.).
4. Levin E. M. *Pedagogical conditions for the formation of readiness of future officers of the internal troops for professional activity: Cand. ped. sci. diss. abstr.* Novosibirsk, 2011, 23 p.

5. Slastenin V.A. (ed.) *Pedagogy of professional education: textbook*. Moscow, Akademiya, 2004, 368 p. (In Russ.).
6. Zhukova V.F. Psychological and pedagogical analysis of the category «psychological readiness». *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta*, 2012, no. 6, pp. 117–121. (In Russ.).
7. Kizilova M.A. Psychological readiness for professional activity as a complex multidimensional concept. *Molodoi uchenyi*, 2022, no. 21, pp. 148–150. (In Russ.).
8. Tikhomirova Yu.M. Theoretical analysis of structural components of psychological readiness for professional activity. *Psikhologicheskie nauki: teoriya i praktika: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, mart 2014 g.)*. Moscow, 2014, pp. 6–9. (In Russ.).
9. Ananyev B.G. *Selected psychological works*. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, Pedagogika, 1980, 232 p. (In Russ.).
10. Platonov K.K. *Structure and personality development*. Moscow, Hayka, 1986, 255 p. (In Russ.).
11. Dunin G.S. Problems and results of assessing the psychological readiness of employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia for activities in emergency situations. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*, 2006, no. 1, pp. 33–38. (In Russ.).
12. Dushkov B.A., Korolev A.V., Smirnov B.A. *Psychology of labor, management, engineering psychology and ergonomics: dictionary*. Moscow, Akad. proekt, 2005, 848 p. (In Russ.).
13. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psychological readiness*. Moscow, Nauka, 1986, 350 p. (In Russ.).
14. Zabrodin Yu.M. *Essays on the theory of psychological regulation of behavior*. Moscow, Magistr, 1997, 215 p. (In Russ.).
15. Guskov Yu.A., Wulfert V.Ya., Sidorina T.V. Current problems of educational activities of the higher agricultural school. *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty sovershenstvovaniya podgotovki studentov vuza: materialy mezhvuz. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*. Novosibirsk, 2019, pp. 4–6. (In Russ.).
16. Sanzhaeva R.D. Psychological readiness of a person for activity as a meta-category. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo*, 2012, no. 1, pp. 127–141. (In Russ.).
17. Rubinstein S.L. *Fundamentals of general psychology*. Saint Petersburg, Piter, 2000, 712 p. (In Russ.).
18. Stolyarenko A.M. *Applied legal psychology: textbook for universities*. Moscow, UNITY-DANA, 2001, 639 p. (In Russ.).
19. Parygin B.D. *Social psychology. Origins and prospects*. Saint Petersburg, SPbGUP, 2010, 533 p. (In Russ.).
20. Korablina E.P. Formation of psychological readiness of students to perform a professional role. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2012, no. 148, pp. 13–23. (In Russ.).
21. Shitakova O.Yu. Tutoring work of an expert in education systems. *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty sovershenstvovaniya podgotovki studentov vuza: materialy mezhvuz. studench. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*. Novosibirsk, 2019, vol. 1, pp. 185–187. (In Russ.).
22. Guskov A.Yu., Pchelnikov A.V. Formation of practical skills as a condition for effective experimental work of a student. *Sostoyaniye i innovatsii tekhnicheskogo servisa mashin i oborudovaniya: materialy XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. pamyati dotsenta M.A. Anfinogenova*. Novosibirsk, 2022, pp. 57–59. (In Russ.).
23. Guskov Yu.A., Wulfert V.Ya., Sidorina T.V. Requirements for professional training of a future specialist in the agricultural sector. *Aktual'nye problemy obrazovatel'noi deyatel'nosti vysshei shkoly: materialy mezhvuz. studench. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*. Novosibirsk, 2018, pt. 2, pp. 5–8. (In Russ.).

Информация об авторах

Шитакова Ольга Юрьевна – аспирант, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: Ch1989@yandex.ru). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8594-9807>.

Гуськов Александр Юрьевич – аспирант Новосибирского государственного аграрного университета (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160. e-mail: alexguskov1@vk.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3191-4799>).

Ерошкин Евгений Анатольевич – адъюнкт адъюнктуры, Новосибирский военного ордена Жукова института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630 114, Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: eroschkinea@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2456-0569>.

Сидорина Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологий обучения, педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160); профессор кафедры военной педагогики, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630 114, Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: sidorinata@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3039-2765>.

Статья поступила в редакцию 09.08.2023

После доработки 09.10.2023

Принята к публикации 13.10.2023

Information about the authors

Olga Yu. Shitakova – Postgraduate student of Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation. e-mail: Ch1989@yandex.ru). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8594-9807>.

Alexander Yu. Guskov – Postgraduate student of Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation. e-mail: alexguskov1@vk.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3191-4799>.

Evgeny A. Eroshkin – Adjunct of the Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation (Russian Federation, 630 114, Novosibirsk, ul. Klyuch-Kamysenskoe plateau, 6/2, e-mail: eroschkin@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2456-0569>.

Tatiana V. Sidorina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. Professor of the Department of Teaching Technologies, Pedagogy and Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University (160 Dobrolyubova Str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation). Professor of the Department of Military Pedagogy of the Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (Russian Federation, 630 114, Novosibirsk, Klyuch-Kamysenskoe Plateau str., 6/2, e-mail: sidorinata@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3039-2765>.

The paper was submitted 09.08.2023

Received after reworking 09.10.2023

Accepted for publication 13.10.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-10

УДК 378.147

Оригинальная научная статья

Использование проблемно-модульной образовательной технологии в учреждениях высшего и среднего профессионального образования

А. М. Балашов

Новосибирский государственный педагогический университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: Ltha1@yandex

ORCID: 0000-0002-4264-2592

Аннотация. *Введение.* В современных условиях предъявляются все новые требования к организации учебного процесса и эффективности профессионального образования. При этом первостепенное значение приобретает качество подготовки выпускников. *Постановка задачи.* Все более актуальным становится внедрение новых технологий в образовательный процесс, которые должны вооружать обучающихся методологией познания и творческими подходами к решению практических задач. Одной из наиболее эффективных и востребованных на рынке образовательных услуг является проблемно-модульная образовательная технология. *Методика и методология исследования.* Основы модульного обучения раскрывает Т. А. Каплунович и П. Ю. Цявичене. Понимание проблемно-модульного обучения толкуется как процедура отбора и ограничения круга наиболее значимых проблемных вопросов в изучаемой дисциплине без нарушения последовательности и системности изложения материала. Весь изучаемый курс подразделяется на модули, границы которых определяются в соответствии с учебно-педагогическими задачами, объемом теоретических знаний и практических умений, необходимых студентам для успешного решения профессиональных задач. Разработка подходов к построению и применению модульных программ подробно рассмотрена в исследованиях В. М. Гареева, Е. М. Дурко, Г. В. Лаврентьева, Н. Б. Лаврентьевой. *Результаты.* В настоящее время перед системой профессионального образования стоят задачи активизации и развития познавательных способностей студентов, дифференциации и индивидуализации процесса обучения в соответствии с требуемыми уровнями подготовки и формирования специалистов с устойчивыми побудительными мотивами к самосовершенствованию и самообразованию в течение всей жизни. *Выводы.* Проблемно-модульная технология обучения позволяет реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, дает возможность активизировать познавательную активность обучающихся, сформировать у них навыки самообразования и приблизить обучение к решению профессиональных задач.

Ключевые слова: технология профессионального образования, проблемно-модульная технология, модуль, познавательная активность, навыки самообразования, мотивация

Для цитирования: Балашов А. М. Использование проблемно-модульной образовательной технологии в учреждениях высшего и среднего профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 690–695. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-10>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-10

Full Article

The use of problem-based modular educational technology in institutions of higher and secondary vocational education

Balashov, A. M.

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: Ltha1@yandex

ORCID: 0000-0002-4264-2592

Abstract. *Introduction.* In modern conditions, new requirements are being imposed on the organization of the educational process and the effectiveness of vocational education. At the same time, the quality of graduate training is of paramount importance. *Purpose setting.* Therefore, the introduction of new technologies into the educational process is becoming increasingly relevant, which should equip students with a methodology of cognition and creative approaches to solving practical problems. One of the most effective and popular educational services on the market is the problem-modular educational technology. *Methodology and methods of the study.* The basics of modular training are revealed by T. A. Kaplunovich and P. Y. Tsyavichene. The understanding of problem-modular learning is interpreted as a procedure for selecting and limiting the range of the most significant problematic issues in the discipline under study without violating the consistency of the presentation of the material. The entire course is divided into modules, the boundaries of which are determined in accordance with the educational and pedagogical tasks, the amount of theoretical knowledge and practical skills necessary for students to successfully solve professional tasks. The development of approaches to the construction and application of modular programs is considered in detail in the studies of V. M. Gareev, E. M. Durko, G. V. Lavrentiev, N. B. Lavrentieva. *Results.* Currently, the vocational education system is faced with the tasks of activating and developing students' cognitive abilities, differentiating and individualizing the learning process in accordance with the required levels of training and formation of specialists with stable motivations for self-improvement and self-education throughout life. *Conclusions.* The problem-modular learning technology allows implementing a personality-oriented approach to learning, makes it possible to activate the cognitive activity of students, form their self-education skills and bring learning closer to solving professional tasks.

Keywords: technology of vocational education, problem-modular technology, module, cognitive activity, self-education skills, motivation

Citation: Balashov, A. M. [The use of problem-based modular educational technology in institutions of higher and secondary vocational education]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 690–695. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-10>

Введение. В современных условиях предъявляются все новые требования к организации учебного процесса и эффективности профессионального образования. При этом первостепенное значение приобретает качество подготовки выпускников. При быстрых изменениях конъюнктуры, связанных с появлением новых технологий и освоением новых сфер деятельности, остро стоят вопросы адекватной подготовки специалистов для работы в нетрадиционных, быстро меняющихся условиях. Сложившаяся в течение многих десятилетий система образования уже не может удовлетворить многоаспектные запросы развития страны, возрастающие потребности производства и работодателей.

Постановка задачи. Все более актуальным становится внедрение новых обучающих технологий в образовательный процесс: личностно-ориентированных, личностно-развивающих, са-

моорганизационных, технологий интенсификации деятельности учащихся, здоровьесберегающих и др., работы по авторским программам, использовании оригинальных методик, а также освоения новых подходов к управлению образовательным учреждением. Кроме того, новые технологии обучения должны вооружать обучающихся методологией познания – методами самостоятельного «добывания» знаний, навыками поиска и анализа информации, систематизации полученных знаний, умениями работы с научной, справочной, технической, нормативной, периодической литературой, творческим подходом к решению практических задач. Одной из наиболее эффективных и востребованных на рынке образовательных услуг является проблемно-модульная образовательная технология.

Методика и методология исследования. Основы модульного обучения раскрывает Т. А. Ка-

плунович и П. Ю. Цявичене [1; 2]. Эти идеи были развиты В. С. Збаровским, Л. П. Голощекиной, К. Я. Вязиной, М. И. Махмутовым, Е. А. Соколовым и др. [3–5]. Философскому пониманию модульного обучения и особенностей его использования в школах, техникумах и вузах посвящены труды О. Б. Богомолловой [6], М. Т. Громковой [7], Н. В. Цегельной [8] и других исследователей.

Проблемно-модульное обучение основано на идее личностно-ориентированного подхода, в соответствии с которым центром педагогической системы является студент, а приоритетное значение приобретает самостоятельная работа обучающихся [9]. Понимание проблемно-модульного обучения толкуется как процедура отбора и ограничения круга наиболее значимых проблемных вопросов в изучаемой дисциплине без нарушения последовательности и системности изложения материала. Весь изучаемый курс подразделяется на модули, составляющие, соответствующие определенным этапам обучения. Особенностью модульного обучения является интеграция активности студента в процессе его четких действий в определенной последовательности, постоянное подкрепление действий самоконтролем, возможностью индивидуального темпа учебно-познавательной деятельности с учетом ее ориентировочной основы.

Из учебной программы берется ряд основных, актуальных вопросов и тем, представляющих собой единый проблемный узел (модуль) в этой дисциплине [10]. Обычно модуль – это логически завершенная часть учебного курса, для которого сформулирована четкая, имеющая качественное выражение, цель изучения. Границы каждого модуля определяются в соответствии с учебно-педагогическими задачами, объемом теоретических знаний и практических умений, необходимых студентам для успешного решения профессиональных задач. Разработка подходов к построению и применению модульных программ подробно рассмотрена в исследованиях В. М. Гареева, Е. М. Дурко [11], Г. В. Лаврентьева, Н. Б. Лаврентьевой [12]. Автором настоящей статьи произведена работа, обеспечивающая эффективное использование проблемно-модульной технологии обучения студентов.

Результаты. В настоящее время перед системой профессионального образования стоят задачи активизации и развития познавательных способностей студентов, дифференциации и индивидуализации процесса обучения в соответствии с требуемыми уровнями подготовки и формирования специалистов с устойчивыми побудительными мотивами к самосовершенствованию и самообразованию в течение всей жизни. Если традиционные (классические) формы обучения

превращали преподавателя в источник первичной информации, носителя знаний, а роль обучаемого сводилась к пассивному восприятию информации, то в условиях проблемно-модульного обучения педагог превращается в посредника (наставника), осуществляющего свою деятельность на основе педагогики сотрудничества, а каждый обучающийся самостоятельно добивается целей учебной деятельности в ходе работы над модулями.

Модульное обучение меняет существующую, преимущественно информационную концепцию обучения на практико-ориентированную, когда целеполагание и построение учебно-воспитательного процесса обеспечивает развитие надежных умений, навыков, творческих способностей, необходимых для формирования конкурентоспособного, квалифицированного, профессионально-мобильного работника, способного принимать обоснованные решения в нестандартных ситуациях. Эта технология позволяет обеспечить индивидуализацию образовательных программ и путей их усвоения в зависимости от способностей и интересов обучающихся [13–15].

Проблемно-модульное обучение с целью активизации познавательной деятельности предполагает использование различных видов занятий, опирающихся на большую самостоятельность и активность обучающихся в овладении знаниями, таких как дискуссии-семинары, диспуты, экскурсии на предприятия и в организации, семинары-пресс-конференции, коллоквиумы, теоретические конференции в группе или на потоке, круглые столы, деловые игры, групповые занятия методом «малых групп», индивидуальная самостоятельная работа под руководством преподавателя. Такие формы занятий помогают обучающимся приобрести навыки самостоятельной работы, автономно подходить к выяснению вопросов теории и обобщения практики, способствуют выработке у них умения применять полученные знания для решения конкретных практических задач.

Базовыми принципами технологии являются:

- принцип проблемности;
- принцип последовательности и этапности обучения, выражающийся в составлении структурно-логической схемы изучения учебной дисциплины, которая обеспечивает последовательное формирование и углубление необходимых профессионально важных качеств;
- принцип активного обучения, ориентирующий обучаемого на активную работу над изучаемым материалом;
- принцип обратной связи, содержащий различные формы поэтапного (итогового) контроля (самоконтроля) изучаемого материала;
- принцип конечности этапов обучения, определяющий четкие для каждого этапа обучения

объемы знаний, умений и навыков и позволяющий использовать рейтинговую оценку знаний.

Проблемно-модульная технология обучения предполагает ситуации, для создания которых преподаватель может использовать перечисленные ниже способы и приемы [16]:

- столкновение студентов с явлениями, фактами, требующими теоретического обоснования и объяснения;
- использование учебных, профессиональных, и практических вопросов;
- постановку задач на поиск путей практического применения каких-либо закономерностей;
- побуждение обучающихся к анализу фактов и явлений реальности, сталкивающих их с противоречиями между обыденными представлениями и научными понятиями о них;
- создание межпредметных и внутрипредметных связей, а также связей с практикой социально-экономического развития страны, региона, конкретного предприятия или учреждения.

Следовательно, при проблемно-модульном обучении основная задача педагога состоит в создании для обучающихся таких условий, при которых они сами развивали бы свои знания и умения. Это особенно важно, потому что в настоящее время имеется очень много различных источников информации и образовательных программ. Основными мотивами внедрения модульной технологии являются высокая результативность; возможность выбора уровня обучения и обучения в индивидуальном темпе или работы в парах, бригадах, малых группах; возможность самоконтроля, самооценки, самообразования [17]. В то же время, как показывает проведенный анализ литературных источников [18–19] и опыт работы автора, на результативность применения проблемно-модульной технологии обучения оказывает существенное влияние качество модулей, составляющих программу курса, а также качество модульных программ.

Техническое обеспечение проблемно-модульной технологии связано с использованием технических, аудиовизуальных и мультимедийных

средств (информационных, обучающих и контролирующих) при проведении всех видов занятий. Информационные средства способствуют передаче и восприятию учебной информации. К ним относятся аудио- и видеотехника, различные сайты и базы данных сети Интернет, электронные учебники и т.п. Контролирующие устройства предназначены для получения сведений об уровне и качестве усвоения учебного материала. К ним относятся материалы для тестирования, кассеты автоматизированного контроля, контрольно-оценочные средства и т.д.

Выводы. Использование проблемно-модульной технологии в педагогической работе дает следующие результаты:

- высокую мотивацию обучающихся;
- осознанность подхода к изучению материала и понимание значимости предмета для профессиональной деятельности;
- независимость от уровня обучения других студентов;
- гарантированность достижения результатов обучения;
- умение применять свои знания на практике, обеспечение практической направленности образования;
- формирование интереса к будущей профессии;
- выработку навыков самообразования, самостоятельное приобретение знаний и умений;
- развитие способности сравнивать, обобщать, анализировать, делать выводы, выделять главное.

Проблемно-модульная технология обучения позволяет реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, дает возможность активизировать познавательную активность обучающихся, сформировать у них навыки самообразования и приблизить обучение к решению профессиональных задач. Таким образом, использование этой технологии позволяет сделать существенный шаг к повышению эффективности образовательного процесса, качества подготовки специалистов и увеличению их конкурентоспособности на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Михалкова Н. Н. Развитие образовательных технологий в начальном профессиональном образовании: автореф. дис.... д-ра пед. наук. Москва, 2007. 45 с.
2. Цявичене П. Ю. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с.
3. Чошанов М. Л. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Москва, 1996. 160 с.
4. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972. 551 с.
5. Соколов Е. А. Модульная образовательная технология в преподавании гуманитарных наук. Новосибирск: НГИ, 1999. 169 с.
6. Богомолова О. Б. Модульно-рейтинговая технология обучения: пример методической разработки урока по математике // Дистанционное и виртуальное обучение. 2012. №9. С. 16–31.
7. Цегельная Н. В. Применение модульно-рейтинговой технологии на уроках математики в колледже // Специфика педагогического образования в регионах России. 2010. №1. С. 80–81.

8. Громкова М. Т. Педагогические основы образования взрослых. Москва: МСХА, 1993. 164 с.
9. Бессонова Л. Н. Специфика организации занятий в системе проблемно-модульного обучения // Гражданское общество и правовое государство. 2015. Т. 1. С. 134–137.
10. Шматков Р. Н. Концептуальные основы подготовки специалистов высшего профессионального образования в области юриспруденции на основе математических методов // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 15. С. 465–476.
11. Гареев В. М., Куликов С. И., Дурко Е. М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. 1987. № 8. С. 33–48.
12. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Слагаемые технологии модульного обучения: учеб. пособие. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1994. 128 с.
13. Педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. В. С. Кукушкина. Ростов-на-Дону: Март, 2002. 320 с.
14. Thiessen D. Innovations in teacher education: a review of recent literature. Ontario: Ministry of Education and Training Publ., 1993. 133 p.
15. Мануйлов В., Федотов И., Благовещенская М. Современные технологии в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2003. № 3. С. 117–123.
16. Петрова М. А. Модульная технология в аспекте проблемного обучения // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. 2007. № 18. С. 160–167.
17. Лазуткина Л. Н., Наумов А. И. Реализация модульного подхода как условие повышения эффективности профессиональной подготовки курсантов военных командных вузов // Мир образования – образование в мире. 2014. № 1. С. 137–143.
18. Russell J. D. Modular instruction: a guide to the design, selection, utilization and evaluation of modular materials. Minneapolis: Burgess Publ., 1974. 164 p.
19. Chiu M. S. Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems // International Journal of Science and Mathematics Education. 2009. № 7. P. 55–79. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9112-9>.

REFERENCES

1. Mikhalkova N. N. *Development of educational technologies in primary vocational education: Dr. ped. sci. diss. abstr.* Moscow, 2007, 45 p. (In Russ.).
2. Tsyavichene P. Yu. *Theory and practice of modular training.* Kaunas, Shviesa, 1989, 272 p. (In Russ.).
3. Choshanov M. L. *Flexible technology of problem-based modular training.* Moscow, 1996, 160 p. (In Russ.).
4. Makhmutov M. I. *Theory and practice of problem-based learning.* Kazan, Tatknigoizdat, 1972, 551 p. (In Russ.).
5. Sokolov E. A. *Modular educational technology in teaching the humanities.* Novosibirsk, NGI, 1999, 169 p. (In Russ.).
6. Bogomolova O. B. Modular-rating technology of teaching: an example of methodological development of a lesson in mathematics. *Distantionnoe i virtual'noe obuchenie*, 2012, no. 9, pp. 16–31. (In Russ.).
7. Tsegel'naya N. V. Application of modular-rating technology in college mathematics lessons. *Spetsifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionakh Rossii*, 2010, no. 1, pp. 80–81. (In Russ.).
8. Gromkova M. T. *Pedagogical foundations of adult education.* Moscow, MSKhA, 1993, 164 p. (In Russ.).
9. Bessonova L. N. The specifics of the organization of classes in the system of problem-modular training. *Grazhdanskoe obshchestvo i pravovoe gosudarstvo*, 2015, vol. 1, pp. 134–137. (In Russ.).
10. Shmatkov R. N. Conceptual foundations of training specialists in higher professional education in the field of jurisprudence based on mathematical methods. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2008, no. 15, pp. 465–476. (In Russ.).
11. Gareev V. M., Kulikov S. I., Durko E. M. Principles of modular training. *Vestnik vysshei shkoly*, 1987, no. 8, pp. 33–48. (In Russ.).
12. Lavrent'ev G. V., Lavrent'eva N. B. *Components of modular learning technology: a textbook.* Barnaul, Izd-vo AltGU, 1994, 128 p. (In Russ.).
13. Kukushkin V. S. (ed.). *Pedagogical technologies: a textbook.* Rostov-on-Don, Mart, 2002, 320 p. (In Russ.).
14. Thiessen D. *Innovations in teacher education: a review of recent literature.* Ontario, Ministry of Education and Training Publ., 1993, 133 p.
15. Manuilov B., Fedotov I., Blagoveshchenskaya M. Modern technologies in engineering education. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2003, no. 3, pp. 117–123. (In Russ.).
16. Petrova M. A. Modular technology in the aspect of problem-based learning. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putei soobshcheniya*, 2007, no. 18, pp. 160–167. (In Russ.).
17. Lazutkina L. N., Naumov A. I. The modular approach implementation as a condition for increasing the efficiency of professional training of cadets in higher military command educational institutions. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*, 2014, no. 1, pp. 137–143. (In Russ.).

18. Russell J. D. *Modular instruction: a guide to the design, selection, utilization and evaluation of modular materials*. Minneapolis, Burgess Publ., 1974, 164 p.
19. Chiu M. S. Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2009, no. 7, pp. 55–79. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9112-9>.

Информация об авторе

Балашов Алексей Михайлович – кандидат экономических наук, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, e-mail: Lthal1@yandex). ORCID: 0000-0002-4264-2592

Статья поступила в редакцию 03.04.2023

После доработки 10.10.2023

Принята к публикации 13.10.2023

Information about the author

Alexey M. Balashov – Candidate of Economical Sciences, Associate Professor of the Department of Information Systems and Digital Education, Institute of Physical and Mathematical, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630 126, Russian Federation, e-mail: Lthal1@yandex). ORCID: 0000-0002-4264-2592

The paper was submitted 03.04.2023

Received after reworking 10.10.2023

Accepted for publication 13.10.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-11

УДК 337.12

Оригинальная научная статья

УДК 337.12

Трансформация среднего профессионального образования в условиях технологических изменений

А. А. Листвин

Череповецкий государственный университет

Череповец, Российская Федерация

e-mail: alistvin.54@mail.ru

М. А. Гарт

Череповецкий государственный университет

Череповец, Российская Федерация

e-mail: garmara@rambler.ru

Аннотация. *Введение.* Современные социально-экономические реалии, связанные с новым технологическим переходом, обуславливают необходимость серьезных структурных и содержательных изменений в системе профессионального образования и обучения. С усиливающимися проблемами несоответствия структуры современного профессионального образования новому технологическому укладу и изменяющимися кадровыми запросами экономики в XXI в. столкнулось большинство стран мира. Особенно остро проблемы проявляются в отечественной системе среднего профессионального образования, пребывающего в режиме реформирования с середины 1990-х гг. и призванного играть главную роль в профессиональном самоопределении и становлении молодежи. *Постановка задачи.* Задачи статьи заключаются в анализе тенденций и факторов, обуславливающих необходимость статусных, структурных и содержательных изменений в отечественной системе профессионального образования и обучения. *Методика и методология исследования.* Теоретико-методологической основой исследования стали теория непрерывного профессионального образования (А.М. Новиков), интегративная теория многоуровневого непрерывного профессионального образования (А.П. Беляева), профессиология (Э.Ф. Зеер), навыки XXI в. (А. J. Rotherham, D. Willingham). В работе применялись методы сравнительного и ретроспективного анализа статистических данных российских и международных исследований, контент-анализ сайтов учреждений среднего профессионального образования. *Результаты* исследования заключаются в анализе тенденций и факторов, определяющих изменения и повышение эффективности функционирования систем профессионального образования и обучения; выявлении факторов синхронизации отечественной системы среднего профессионального образования, рынка труда и кадровых потребностей предприятий; обосновании необходимости статусных и структурных изменений в системе отечественного среднего профессионального образования. *Выводы.* Практическая значимость исследований состоит в демонстрации возможностей ретроспективного, прогностического и сравнительного анализа в оценке деятельности учреждений среднего профессионального образования и обучения, трансформации их в другие образовательные системы.

Ключевые слова: методология профессионального образования, профессиональное образование и обучение, национальная система квалификаций, ключевые навыки и компетенции, профессионалитет

Для цитирования: Листвин А. А., Гарт М. А. Трансформация среднего профессионального образования в условиях технологических изменений // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 696–705. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-11>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-11
Full Article

Transformation of secondary vocational education in the context of technological changes

Listvin, A. A.

Cherepovets State University
Cherepovets, Russian Federation
e-mail: alistvin.54@mail.ru

Garth, M. A.

Cherepovets State University
Cherepovets, Russian Federation
e-mail: alistvin.54@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Modern socio-economic realities associated with a new technological transition necessitate serious structural and substantive changes in the system of vocational education and training. In the 21st century, most countries of the world have faced increasing problems of inconsistency of the structure of modern vocational education with the new technological order and changing personnel demands of the economy. The problems are particularly acute in the Russian system of secondary vocational education, which has been in the mode of reform since the mid-90s of the last century and is designed to play a major role in professional self-determination and the formation of youth. *Purpose setting.* The objectives of the article are to analyze trends and factors that determine the need for status, structural and substantive changes in the Russian system of vocational education and training. *Methodology and methods of the study.* The theoretical and methodological basis of the study was the theory of continuing professional education (A. M. Novikov), integrative theory of multilevel continuing professional education (A. P. Belyaeva), professionology (E. F. Zeer), skills of the 21st century (A. J. Rotherham, D. Willingham). Methods of comparative and retrospective analysis of statistical data of Russian and international studies, content analysis of websites of secondary vocational education institutions were used in the work. *Results.* The results of the study are: the analysis of trends and factors determining changes and improving the efficiency of the functioning of vocational education and training systems; identification of factors of synchronization of the Russian system of secondary vocational education, the labor market and the personnel needs of enterprises; substantiation of the need for status and structural changes in the system of Russian secondary vocational education. *Conclusions.* The practical significance of the research is to demonstrate the possibilities of retrospective, prognostic and comparative analyses in assessing the activities of secondary vocational education and training institutions, their transformation into other educational systems.

Keywords: methodology of vocational education, vocational education and training, national system of qualifications, key skills and competencies, Professionalitet project

Citation: Listvin, A. A., Garth, M. A. [Transformation of secondary vocational education in the context of technological changes]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 696–705. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-11>

Введение. Профессиональное образование и обучение в развитых и развивающихся экономиках мира рассматривается в качестве основного звена системы подготовки и воспроизводства квалифицированных кадров, миссия которой состоит в приумножении человеческого капитала и обеспечении технологического развития. Около 20 лет назад государства – члены ЕС приступили к реализации мероприятий по улучшению системы и качества профессионального образования и профессиональной подготовки (ПО), ориентируя его на пользователя и карьеру, усилив акцент на непрерывности образования [1, с. 19]. В России сегодня среднее профессиональное об-

разование (СПО) фактически стало самым массовым уровнем профессионального образования. Около 45% россиян в возрасте 25–64 лет имеют диплом об окончании учреждения СПО. В настоящее время в системе СПО РФ 83,2% обучающихся осваивают 3–5-летние программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) и 16,8% – программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих (ППКРС) [2].

В отечественных и зарубежных исследованиях, проведенных в последние десятилетия, отмечается усилившийся дисбаланс между системой ПОО и запросами рынка труда. По расчетам экспертов, Россия относится к группе стран, где уро-

вень несоответствия квалификации работников запросам рынка составляет от 45 до 75% [3]. Общим для всех исследований является вывод о том, что устранить дисбаланс, известный как «кадровый разрыв», можно, кардинально изменив систему подготовки кадров и пересмотрев отношения между нанимателем и сотрудниками.

Вхождение России в число крупнейших экономик мира, создание в базовых отраслях высокотехнологичных предприятий способствовали инициированию федерального проекта «Профессионалитет», предполагающего качественные структурные изменения системы СПО. Первый опыт учреждений СПО в реализации программы «Профессионалитет» вскрыл ряд сложностей, преодоление которых будет способствовать институализации и укреплению, содержательному и методологическому совершенствованию отечественной системы СПО.

Постановка задачи. Смена технологического уклада сопровождается существенными изменениями в средствах производства, разделении и организации труда, появлением новых бизнес-процессов, что предъявляет иные требования к кадровому потенциалу и системе воспроизводства квалифицированных кадров [4]. Сегодня темпы и уровень развития техники и технологий существенно опережают уровень подготовки большинства выпускников учреждений СПО. Это обуславливает необходимость системного развития образовательной среды с учетом специфики процессов трансформации в важнейших отраслях экономики [5]. Последние десятилетия объектом исследования экспертов выступала меняющаяся эпистемологическая основа ПОО. Важно было понять, как знания и навыки дифференцируются в учебных планах, как организован процесс обучения в различных учебных заведениях, как меняется баланс между общим образованием, профессиональными и ключевыми навыками [6]. Кроме того, важным является взгляд на понимание статуса современного СПО, границы которого в рамках национальных систем квалификаций значительно расширились, охватывая уровни со 2-го по 4-й, а в некоторых странах – по 6-й [7].

Цель статьи заключается в анализе тенденций трансформации систем ПОО развитых стран в условиях изменения технологического уклада и путей актуализации его в отечественной системе СПО.

Методика и методология исследования. Методологической основой исследования послужили теория непрерывного профессионального образования (А.М. Новиков) [8], интегративная

теория многоуровневого непрерывного профессионального образования (А.П. Беляева) [9], профессиология (Э.Ф. Зеер) [10]; навыки XXI в. (A.J. Rotherham, D. Willingham) [11]. В работе применялись методы сравнительного и ретроспективного анализа статистических данных российских и международных исследований, контент-анализа сайтов учреждений СПО, участвующих в реализации федерального проекта «Профессионалитет».

Результаты. Главные вызовы в области развития квалификаций связаны с внедрением современных технологий и возникновением новых отраслей, профессий и рабочих мест. При этом существующие национальные системы ПОО не обеспечивают нужного и адекватного изменениям количества квалифицированных кадров, дефицит которых, например в России, к концу 2030 г. может составить около 3 млн человек¹. По мере расширения технологических инноваций, изменений в профессионально-квалификационной структуре рабочей силы наблюдается унификация требований к навыкам и квалификации персонала. Эта тенденция указывает на необходимость разработки надежных методов прогнозирования навыков и инструментов их анализа [4]. В условиях перехода к парадигме «образование через всю жизнь» назрела потребность в серьезных структурных изменениях в системе СПО.

Инициированный Правительством России федеральный проект «Профессионалитет» следует рассматривать как начало этих изменений в отечественной системе ПОО. Например, в странах Евросоюза (ЕС) в 2020 г. намечена обновленная стратегия, нацеленная на непрерывное ПОО. Основным ее объектом изучения является учебный план. Важно было установить как знания, навыки и компетентность дифференцируются в учебных планах, как со временем меняется баланс между профессиональными навыками, общеобразовательной подготовкой и сквозными навыками [12].

В целом наблюдается повышение роли сквозных навыков, сокращение числа квалификаций за счет расширения их профилей, расширения обучения на рабочем месте, индивидуализация программ профессиональной подготовки, обеспечение возможности обучения на протяжении всей жизни [13]. Усиливающийся процесс технологических новшеств существенно изменяет характер и содержание трудовой деятельности не только в инновационных секторах экономики, но и в традиционных отраслях, что требует от работников новых навыков, компетенций и знаний. Этот фак-

¹ Шохин А.Н. Приоритеты развития кадрового потенциала экономики // Национальная система квалификации России. 2022. №1–2 (105). С. 4–9. URL: <https://journal.nark.ru/articles/glavnaya-tema/prioritety-razvitiya-kadrovogo-potentsiala-ekonomiki/> (дата обращения: 17.02.2023).

тор заставляет современного работодателя становиться одним из основных субъектов образовательной политики, способным оказывать влияние на формирование содержания образования и его результаты.

Обращение к опыту СССР в вопросах подготовки и воспроизводства квалифицированных кадров показывает, что советская система профессионально-технического и среднего специального образования считалась наиболее массовым институтом после школьного образования². Однако это не обеспечивало потребности экономики в квалифицированных рабочих кадрах. Подготовка по профессиям рабочих во многом решалась обучением в учебно-курсовых комбинатах, которые входили в структуру крупных предприятий. Профессионально-технические училища, техникумы, учебно-курсовые комбинаты выступали как специализированные предприятия по «производству» квалифицированной рабочей силы для нужд народного хозяйства [14, с. 41]. Вопросы качества профессиональной подготовки, внесения изменений в образовательные программы и присвоение квалификации, осуществление механизма обратной связи решались на уровне базовых предприятий через советы наставников и советы мастеров подразделений предприятий, в которые входили и представители учреждений СПО. Содержание профессионального образования определялось типовыми сборниками учебных планов и программ, куда входили и квалификационные требования по тарифным разрядам. Заметим, что содержание профессионального образования в системе «знания – умения – навыки» (ЗУН) закладывалось на уровне 5–6 квалификационного разряда в зависимости от профессии³. С учетом этапов и нормирования процесса производственного обучения научно обосновывались сроки получения профессионального образования. В условиях индустриальной экономики и образовательной парадигмы «образование на всю жизнь» система профессиональной подготовки в СССР была эффективной.

В настоящее время в экономике формируется иная профессионально-квалификационная структура рабочей силы. Остро обозначаются вопросы с определением дефиниции куррикулума ПОО и перехода к парадигме «образование в течение жизни» и пересмотра его структуры и содержания [15].

Международная организация труда (МОТ) отмечает, что с развитием самообучающихся машин усилятся процессы замещения как навыков среднего, так и квалификаций более высокого уровня⁴. Другим эффектом цифровизации является «платформенная экономика», способствующая растворению типов рабочих процессов и предметного (дисциплинарного) содержания профессионального образования, характерных для индустриальной экономики [4].

Анализ исследований Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) и Национального агентства развития квалификаций (НАРК) показывает, что российские компании единодушны в своем мнении о неготовности большинства выпускников к работе в команде и что развивать у молодых специалистов соответствующие навыки должны именно образовательные организации [16]. Для учреждений же СПО приоритетом являются формирование профессиональных компетенций и обеспечение перехода выпускника от учёбы к работе. При таком формате взаимодействия формирование общих навыков и универсальных компетенций остается вне зоны внимания каждой из сторон [17]. Заметим, что в системе СПО существуют программы подготовки специалистов среднего звена трех уровней освоения: основной, повышенный и углубленный. Срок обучения углубленному уровню, составляющий 5 лет, позволяет формировать общие и профессиональные навыки.

Исходя из целей проекта «Профессионалитет», очевидно, что он предусматривает формирование сугубо профессиональных компетенций для выполнения трудовых функций на конкретном рабочем месте, что способствует смягчению проблемы кадрового разрыва за счет сокращения сроков обучения. Первоначальный вариант проекта предполагал сроки освоения образовательных программ подготовки специалистов среднего звена 1 года 10 месяцев на базе среднего общего образования и 2 года 10 месяцев на базе основного общего образования. По программам подготовки квалифицированных рабочих соответственно – 10 месяцев и 1 год 10 месяцев⁵.

Постановление Правительства РФ от 16.03.2022 № 387 о проведении эксперимента в рамках проекта «Профессионалитет» не содержит требований к срокам обучения и уточняет цель проведения

² Высшее и среднее профессиональное образование в Российской Федерации: стат. справочник / под ред. А. Я. Савельева. Москва: НИИВО, 2002. 122 с.

³ Сборник учебных планов и программ для подготовки квалифицированных рабочих в технических и профессионально-технических училищах: профессия – подручный сталевара широкого профиля. М.: ВНИЦ ПТО, 1984. 84 с.

⁴ Sudakov D., Luksha P., Strietska-Ilina O., Gregg C., Hofmann C., Khachatryan L. Skills technology foresight guide. Geneva: ILO, 2016. 59 p. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_534225.pdf (accessed 01.08.2023).

⁵ О проведении эксперимента по реализации образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет». URL: <https://www.informio.ru/update/wuz/49333> (дата обращения: 23.09.2021).

эксперимента⁶. Разработка проектов примерных основных образовательных программ должна осуществляться организацией, определяемой Министерством просвещения РФ на основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) СПО. В сентябре 2022 г. Минпросвещения РФ вносит изменения в ФГОС СПО относи-

тельно структуры и сроков обучения некоторым профессиям рабочих (служащих) и специалистов среднего звена⁷. Проведенный контент-анализ сайтов учреждений СПО, участвующих в программе «Профессионалитет», позволяет увидеть фактическую ситуацию ее реализации учреждениями СПО и сравнить с внесенными изменениями (табл. 1).

Таблица 1. Сведения о реализации программ «Профессионалитета» в 2022 г. в учреждениях СПО России

Table 1. Information on the implementation of «Professionalitet» programs in 2022 in secondary vocational education institutions in Russia

Учреждение СПО	Образовательная программа, квалификация	Количество часов	Срок освоения
ГАПОУ Свердловской области «Первоуральский металлургический колледж»	15.02.16 Технология машиностроения, техник-технолог 22.02.01 Металлургия чёрных металлов, техник 22.02.05 Обработка металлов давлением, техник	4 464 6 129 6 129	2 г. 10 мес. 2 г. 10 мес. 2 г. 10 мес.
БПОУ Вологодской области «Череповецкий химико-технологический колледж»	15.02.12 Монтаж, техническое обслуживание и ремонт промышленного оборудования (по отраслям), техник-технолог	5 040	3 г. 4 мес.
ГБПОУ «Пермский техникум промышленных и информационных технологий им. Б. Г. Изгагина»	15.01.23 Наладка станков и оборудования в механообработке, наладчик станков и манипуляторов с программным управлением, станочник широкого профиля 15.01.32 Оператор станков с программным управлением, оператор станков с программным управлением – станочник широкого профиля	5 094 4 428	3 г. 10 мес. 2 г. 10 мес./
БПОУ Вологодской области «Череповецкий металлургический колледж им. академика И. П. Бардина»	22.02.01 Металлургия чёрных металлов, техник	5 076	3 г. 4 мес.
ГБПОУ Самарской области «Поволжский государственный колледж»	15.01.34 Фрезеровщик с числовым программным обеспечением, оператор станков с программным управлением, фрезеровщик, зуборезчик 15.01.32 Оператор станков с программным управлением, оператор станков с программным управлением; станочник широкого профиля. 15.02.08 Технология машиностроения, техник, оператор станков с программным управлением 15.01.33 Токарь на станках с числовым программным управлением, токарь, токарь-револьверщик	4 428 4 428 Не указан 4 428	2 г. 10 мес. 2 г. 10 мес. 3 г. 10 мес. 2 г. 10 мес.
Санкт-Петербургское ГБПОУ «Электромашинно-строительный колледж»	15.01.23 Наладчик станков и оборудования в механообработке, наладчик станков и манипуляторов с программным управлением, станочник широкого профиля 15.02.16 Технология машиностроения, техник-технолог	4 428 4 464	2 г. 10 мес. 2 г. 10 мес.

⁶ О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет»: Постановление Правительства РФ от 16 марта 2022 г. № 387. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203180005> (дата обращения: 27.02.2023).

⁷ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 1 сентября 2022 г. № 796 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210110007> (дата обращения: 28.02.2023).

Рассмотрим, как представленные ПООП колледжей согласуются с изменениями в ФГОС С от 1 сентября 2022 г. № 796. Например, в ФГОС по специальности 22.02.01 «Металлургия чёрных металлов», утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 21 апреля 2014 г. № 355, внесены изменения относительно срока и объема программы обучения, которые в условиях проекта «Профессионалитет» могут быть уменьшены не более чем на 40% (табл. 2).

Таблица 2. Структура программы подготовки специалистов среднего звена базовой подготовки
Table 2. Structure of the Mid-Level Basic Training Program

		Всего максимальной учебной нагрузки обучающегося (час./нед.)	В том числе часов обязательных учебных занятий
Учебные циклы		3 186	2 124
ОГСЭ.00	Общий гуманитарный и социально-экономический	642	428
ЕН.00	Математический и общий естественно-научный	192	128
П.00	Профессиональный, в том числе:	2 352	1 568
ОП.00	общепрофессиональные дисциплины	486	324
ПМ.00	профессиональные модули	1 866	1 244
Учебные разделы			
	вариативная часть	1 296	864
	итого по обязательной части ППССЗ	4 482	2 988
УП.00	учебная и производственная практики	25 нед.	900
ПП.00			
ПДП.00	производственная практика (преддипломная)	4 нед.	144
ПА.00	промежуточная аттестация	6 нед.	216
ГИА.00	государственная итоговая аттестация	6 нед.	216

В ФГОС СПО по профессии 15.01.05 «Сварщик ручной и частично механизированной сварки (наплавки)», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 января 2016 г. № 50, внесены изменения срока обучения – 1 год 10 месяцев, и определена структура профессиональной подготовки на базе основной общеобразовательной школы. Общий объем обязательных учебных занятий по программе профессиональной подготовки квалифицированных рабочих (служащих) составляет 1 476 часов, а с учетом получения среднего общего образования – 2 952 часа. В рамках проекта «Профессионалитет» измененные ФГОС СПО предполагают общий объем образовательной программы по специальностям СПО на базе основной общеобразовательной школы с учетом получения среднего общего образования 4 428 часов.

Данные таблиц показывают рассогласованный характер старта проекта «Профессионалитет»

в учреждениях СПО в РФ, что свидетельствует об отсутствии единого системного управления проектом и наглядно демонстрирует отставание системы ПОО от темпов и уровня развития техники и технологий. Инициирование проекта «Профессионалитет» продиктовано острой необходимостью устранения кадрового разрыва и обуславливает необходимость системного развития образовательной среды с учетом специфики процессов трансформации в отраслях экономики и, соответственно, дефиниций куррикулума отечественного СПО. Необходимо однозначно определиться относительно целей и задач системы ПОО, ее структуры в условиях становления и развития нового технологического уклада. Профессионалитет должен стать новым видом и уровнем СПО на базе основной общеобразовательной школы и способствовать решению проблем профессионального самоопределения, становления и развития подрастающего поколения.

Сегодня СПО рассматривают как институт среднего общего образования. Вместе с тем, согласно закону «Об образовании в РФ» профессиональное образование определяется как вид образования, а СПО – как его уровень. Проект «Профессионалитет» позволяет логично выстроить возможность образовательной траектории, в которой уровень основного общего образования становится точкой бифуркации в образовательном маршруте обучающегося, а «Профессионалитет» приобретает статус первоначального уровня СПО. Развитие в последние десятилетия отечественного ПОО в русле компетентного подхода (КП) показало, что не существует единого универсального взгляда на такой подход. Правильнее говорить о множестве национальных КП, которые не могут быть отделены от локальных средовых условий.

Одной из причин невозможности подобного переноса является то, что КП всегда накладывается на уникальную исторически сложившуюся и культурную педагогическую парадигму. Например, в Англии понимание компетенции – это прямое алгоритмизированное описание функций работников. Во Франции и Германии компетенции являются интегративными конструктами соответствующих знаний и практического опыта, социальных и личностных характеристик [18, с. 108]. В российской системе ПОО еще сохраняются традиции системы ЗУН (знания – умения – навыки), где каждое последующее новообразование формируется на основе усвоенного предыдущего. В профессиональной подготовке особенно важно первоначально выработать ориентировочную основу деятельности, а затем формировать динамический стереотип, то есть процесс обучения выполняется по схеме «знания – умения – навыки – сложные умения – сложные навыки». Для реализации подобного процесса обучения требуется его организация в соответствии с дидактическими принципами профессионального образования и время [18]. Соответственно, это ведет к увеличению сроков обучения и финансовых затрат на СПО.

Одна из основных причин низкого предложения учреждениями СПО программ подготовки квалифицированных рабочих – их высокая стоимость, особенно по материало- и энергоёмким профессиям на фоне устаревшей материально-технической базы [19, с. 36]. Сокращение сроков обучения значительно усилит многопредметность в деятельности преподавателей профессионального цикла, что может привести к их оттоку. Наоборот, повышается роль мастера производственного (практического) обучения в формировании профессиональных компетенций [20]. Учитывая темпы технологических изменений в отраслях экономики

необходимо кардинально пересмотреть систему подготовки педагогов профессионального образования и обучения [21].

Выводы. Проведенный анализ показывает, что в большинстве стран с развитой экономикой наблюдается усиление позиций и роли системы ПОО (IVET), где молодежь впервые получает профессию, ее сближение с системой непрерывного профессионального образования (CVET). Отмечается, с одной стороны, сокращение количества предлагаемых квалификаций при одновременном расширении профессиональных областей. Усиление акцента при обучении на ключевые навыки и компетенции связано с увеличением сроков обучения. Одновременно присутствует спрос работодателей на сугубо профессиональные навыки и необходимость устранения кадрового разрыва, что требует сокращения сроков обучения. Учитывая основную миссию системы ПОО, заключающуюся в приумножении человеческого капитала и решении проблем обеспечения технологического развития и укрепления социальной стабильности, напрашивается вывод о неэффективности современной отечественной системы СПО, так как ее образовательный потенциал не капитализируется в должной мере. Поэтому перспективы развития системы СПО определяются необходимостью повышения отдачи от нее. В этих условиях проект «Профессионалитет» позволяет внести существенные структурные изменения в систему ПОО: добавить недостающее звено, связывающее общее и профессиональное образование, институционально привести систему СПО в соответствие с Конституцией РФ (ст. 43), выстроить многоуровневую систему непрерывного профессионального образования.

Переход к новым программам предполагает ускоренную подготовку специалистов, что требует серьезного обновления содержания и методик профессионального образования и обучения. Проблема роста широты профессионального поля на основе интеграции с целью изучения основ профессии, с одной стороны, а с другой – необходимость диверсификации и дифференциации содержания с целью получения квалификации, может быть решена организацией приема в учреждения СПО по широко интегрированным направлениям профессиональной подготовки и многоуровневого процесса обучения с дифференциацией его результатов.

Реализация и развитие проекта «Профессионалитет» позволяет ввести и закрепить новый, первоначальный уровень СПО и придать СПО статус вида образования в российской системе образования, а не рассматривать его как возможную траекторию получения среднего общего образования.

Анализ тенденций и факторов, вызывающих потребность структурных изменений в системе профессионального образования и повышении ее эффективности, обуславливает необходимость статусной централизации органов управ-

ления системой, что поспособствует концентрации ресурсов и усилий на решении назревших проблем содержания СПО, его научного, теоретико-методологического и методического сопровождения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дудырев Ф. Ф., Анисимова К. В., Артемьев И. А. [и др.]. Среднее профессиональное образование в России: ресурс для развития экономики и формирования человеческого капитала: аналит. докл. Москва: НИУ ВШЭ, 2022. 98 с.
2. Шугаль Н. Б., Кузнецова В. И., Кузьмичева Л. Б. [и др.] Среднее профессиональное образование в России: стат. обзор. Москва: НИУ ВШЭ, 2022. 72 с.
3. Тихонова Н. Е. Профессиональная структура современной России: особенности и динамика // Общественные науки и современность. 2020. №3. С. 18–34. DOI: 10.31857/S08690499010067–5.
4. Understanding technological change and skill needs: technology and skills foresight. Cedefop practical guide. No. 3. Luxembourg: Publ. Office of the European Union, 2021. 69 p. DOI: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/307925>.
5. The future of vocational education and training in Europe. Vol. 3. The influence of assessments on vocational learning. Cedefop research paper. No. 90. Luxembourg: Publ. Office of the European Union, 2022. 167 p. DOI: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/067378>.
6. The future of vocational education and training in Europe. Vol. 1. The changing content and profile of VET: epistemological challenges and opportunities. Cedefop research paper. No. 83. Luxembourg: Publ. Office of the European Union, 2022. 132 p. DOI: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/215705>.
7. Berufliche Bildung und Ausbildung in Europa, 1995–2035: Szenarien für die europäische Berufsbildung und Berufsausbildung im 21. Jahrhundert. Cedefop Referenzreihe. Nr. 114. Luxemburg: Verlagsbüro der Europäischen Union, 2020. 185 S. DOI: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>.
8. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. Москва: Эгвес, 2008. 136 с.
9. Беляева А. П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования. Санкт-Петербург, 2002. 240 с.
10. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Профессиология: психологический контент: учеб. пособие. Москва: ИНФРА-М, 2020. 194 с.
11. Rotherham A. J., Willingham D. Skills of the 21st century: upcoming challenges // Educational Leadership. 2009. Vol. 67, no. 1. P. 16–21.
12. The future of vocational education and training in Europe. Vol. 2. Delivering IVET: institutional diversification and/or expansion? Cedefop research paper. No. 84. Luxembourg: Publ. Office of the European Union, 2022. 117 p. DOI: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/780431>.
13. Сорокин П. С., Мальцева В. А., Гасс П. В. Как и зачем измерять профессиональные навыки? Москва: НИУ ВШЭ, 2021. 64 с.
14. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И., Абанкина И. В. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России. Москва: Изд. дом ВШЭ, 2019. 271 с.
15. Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes. Cedefop research paper. No. 29. Luxembourg: Publ. Office of the European Union, 2012. 202 p. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5529_en.pdf (accessed 21.02.2023).
16. Лейбович А. Н. Стратегия // Национальная система квалификаций России. 2021. №1. С. 3–13. URL: <https://journal.nark.ru/terms/natsionalnaya-sistema-kvalifikatsiy-rossii/> (accessed 01.08.2023).
17. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И. Система профессионального образования: как научиться слышать сигналы рынка труда? Москва: НИУ ВШЭ, 2018. 44 с.
18. Романова О. А. Компетентный подход в среднем профессиональном образовании: системат. обзор рос. лит. // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16, №2. С. 105–123. DOI: 10.26907/esd.16.2.06.
19. Беляева А. П. Методология и теория профессиональной подготовки. Санкт-Петербург: Ин-т профтехобразования РАО, 1999. 480 с.
20. Среднее профессиональное образование в сфере креативных индустрий: анализ востребованности профессий и специальностей. Результаты исследования / подгот.: О. В. Иванов [и др.]. Москва: ИРПО, 2022. 45 с.
21. Дубицкий В. В., Коновалов А. А., Лыжин А. И., Феоктистов А. В., Неумывакин В. С. Мастер производственного обучения 2.0: кадровый потенциал проекта «Профессионалитет» // Образование и наука. 2022. Т. 24, №1. С. 67–100. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-67-100.
22. Teachers and trainers in a changing world. Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report. Cedefop research paper. No. 86. Luxembourg: Publ. Office of the European Union, 2022. 110 p. DOI: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769>.

REFERENCES

1. Secondary vocational education in Russia: a resource for the development of the economy and the formation of human capital: an analytical report / F. F. Dudyrev, K. V. Anisimova, I. A. Artemyev, etc.; Nats. research. un-t «Higher School of Economics». – M.: HSE, 2022. 100 p. URL: <https://memo.hse.ru/news/750260255.html>
2. Secondary vocational education in Russia: statistical review / N. B. Shugal, V. I. Kuznetsova, L. B. Kuzmicheva et al.; Nats. research. un-t «Higher School of Economics». – M.: HSE, 2022. 72p [Electronic resource]. – Access mode: https://www.hse.ru/data/2022/08/10/1654646261/SPO_so.pdf
3. Tikhonova N. E. Professional structure of modern Russia: features and dynamics // Social sciences and modernity. 2020. No. 3. pp. 18–34. DOI: 10.31857/S086904990010067-5
4. Understanding technological change and skill needs: technology and skills foresight. Cedefop practical guide. 3. Luxembourg: Publications Office. 2021. 69 p. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/307925>
5. The future of vocational education and training in Europe: volume 3: the influence of assessments on vocational learning. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, № 90. 167p.: [Electronic resource]. – Access mode <http://data.europa.eu/doi/10.2801/067378>
6. The future of vocational education and training in Europe. Volume 1: the changing content and profile of VET: epistemological challenges and opportunities. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper; 2022. № 83. 132 p. [Electronic resource]. – Access mode: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/215705>
7. Berufliche Bildung und Ausbildung in Europa, 1995–2035: Szenarien für die europäische Berufsbildung und Berufsausbildung im 21. Jahrhundert. Luxemburg: Verlagsbüro der Europäischen Union. Cedefop Referenzreihe; №. 114. 2020. 185 p. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>
8. Novikov A. M. Postindustrial education. Moscow.: Publishing house «Egves», 2008. 136 p. Access mode: http://www.anovikov.ru/books/post_obr.pdf
9. Belyaeva A. P. Integrative theory and practice of multilevel continuing professional education. Russian Academy of Sciences. education, In-t Prof.-tech. education. St. Petersburg, 2002. 240 p. – Access mode: <https://search.rsl.ru/record/01002448833>
10. Zeer E. F., Simanyuk E. E. Professionology: psychological content: studies. stipend. Moscow: INFRA-M, 2020. 194 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://znanium.com/read?id=354268>
11. Rotherham A. J., Willingham D. Skills of the 21st century: upcoming challenges [Electronic resource] // Educational leadership. 2009. Volume 67. №. 1. pp. 16–21. Access mode: https://www.researchgate.net/publication/281549509_21st_Century_Skills_The_Challenges_Ahead
12. The future of vocational education and training in Europe: volume 2: delivering IVET: institutional diversification and/or expansion? Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper. 2022. № 84. 117 p. [Electronic resource]. – Access mode: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/780431>
13. How and why to measure professional skills? / P. S. Sorokin, V. A. Maltseva, P. V. Gass; National Research University «Higher School of Economics», Institute of Education. – M.: HSE, 2021. 64 p.
14. Young professionals for the new economy: secondary vocational education in Russia. Edited by F. F. Dudyrev, I. D. Frumin. Publishing House of the Higher School of Economics Moscow, 2019. 271p.
15. Research Paper № 29 Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes. Luxembourg: Cedefop. Publications Office of the European Union. – 2012. – [Electronic resource]. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5529_en.pdf (date of application: 21.02.2023r)
16. Leibovich A. N. Strategy. The National Qualifications System of Russia. 2021, No.1 (1). pp.3–13. – Access mode: <https://journal.nark.ru/terms/natsionalnaya-sistema-kvalifikatsiy-rossii/>
17. The system of vocational education: how to learn to hear the signals of the labor market? / F. F. Dudyrev, O. A. Romanova, A. I. Shabalin; National Research University «Higher School of Economics», Institute of Education. – Moscow: HSE, 2018. 44 p.
18. Romanova O. A. Competence approach in secondary vocational education: a systematic review of Russian literature. // Education and self-development. Volume №.2, 2021. – pp. 105–123. – DOI: 10.26907/esd.16.2.06
19. Belyaeva, A. P. Methodology and theory of vocational training / A. P. Belyaeva. – St. Petersburg: Institute of Vocational Education of RAO, 1999. – 480 p.
20. Secondary vocational education in the field of creative industries: analysis of the demand for professions and specialties. The results of the study / Ivanov O. V. [et al.]. – M.: FGBOU DPO IRPO, 2022. 45 p.
21. Dubitsky V. V., Kononov A. A., Lyzhin A. I., Feoktistov A. V., Neumyvakin V. S. Master of industrial training 2.0: personnel potential of the «Professionalism» project // Education and Science. 2022. Vol. 24, No. 1. pp. 67–100. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-67-100
22. Teachers and trainers in a changing world: building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, № 86, Cedefop, 2022. 70 p. [Electronic resource]. – Access mode: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769>

Информация об авторах

Листвин Александр Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент профессионального образования, Череповецкий государственный университет (Российская Федерация, 162 600 г. Череповец, пр-т Луначарского, д. 5, e-mail: alistvin.54@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0445-3598>

Гарт Марина Арисовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой профессионального и технологического образования, Череповецкий государственный университет (Российская Федерация, 162600, г. Череповец, пр-т Луначарского, д. 5, e-mail: garmara@rambler.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-18253597>

Статья поступила в редакцию 30.03.2023

После доработки 09.10.2023

Принята к публикации 13.10.2023

Information about the authors

Alexander A. Listvin – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Professional Education, Cherepovets State University (5 Lunacharskogo Ave., Cherepovets, 162 600, Russian Federation, e-mail: alistvin.54@mail.ru). ORCID: 0000-0002-0445-3598

Marina A. Garth – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Professional and Technological Education, Cherepovets State University (5 Lunacharskogo Ave., Cherepovets, 162 600, Russian Federation, e-mail: garmara@rambler.ru). ORCID: 0000-0002-1825-3597

The paper was submitted 30.03.2023

Received after reworking 09.10.2023

Accepted for publication 13.10.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-12

УДК 378.046

Оригинальная научная статья

Профессиональный стандарт «Агрономия» в контексте запросов работодателей

А. В. Аникина

*Нижегородский государственный агротехнологический университет
Нижний Новгород, Россия
e-mail: annavalentan@yandex.ru*

Е. К. Крутова

*Нижегородский государственный агротехнологический университет
Нижний Новгород, Россия
e-mail: elena.krutova@mail.ru*

А. В. Климова

*Нижегородский государственный агротехнологический университет
Нижний Новгород, Россия
e-mail: klimova_a_v@mail.ru*

Т. В. Смирнова

*Нижегородский государственный агротехнологический университет
Нижний Новгород, Россия
e-mail: Smirnov.Alexei-80@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Развитие современного сельского хозяйства нацелено на поиск новых способов и методов увеличения продуктивности земель и выращивания животных. На первый план выходит взаимодействие между реальным производством и наукой, которая должна обеспечивать высокими технологиями отечественные предприятия. Однако наблюдается наличие большого разрыва между вузами и реальным сектором экономики. *Постановка задачи.* Современной тенденцией развития аграрного образования становится соответствие компетенций выпускников требованиям работодателей. В условиях инновационного развития экономики рынок труда нуждается в специалистах, которые могут работать в различных профессиональных средах и иметь высокую мотивацию к переобучению. *Методика и методология исследования.* Вторичный анализ данных социологических исследований на соответствие уровня профессиональной подготовки выпускников аграрных вузов производственным требованиям сегодняшнего дня сопоставлен с результатами социологического исследования студентов Нижегородского агротехнологического университета. *Результаты.* Итогом исследования стало выявление не только комплекса проблем, присущих современному аграрному образованию, но и описание конкретных компетенций по направлению подготовки «Агрономия» (ФГОС 3++), не соответствующих запросам ведущих стейкхолдеров агропроизводства, в том числе несогласованность субъектов учебного процесса в понимании и транслировании профессиональной квалификации. *Выводы.* Полученные результаты определили актуальность прав аграрных вузов вносить свои коррективы в формирование квалификации выпускников.

Ключевые слова: методология профессионального образования, сельское хозяйство, социологические исследования, работодатель, преподаватель, студент, компетенции, квалификация, профессиональная революция, конкурентоспособность

Для цитирования: Аникина А. В., Крутова Е. К., Климова А. В., Смирнова Т. В. Профессиональный стандарт «Агрономия» в контексте запросов работодателей // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 706–714. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-12>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-12
Full Article

Professional standard «Agronomy» in the context of employer's requests

Anikina, A. V.

Nizhny Novgorod State Agrotechnological University
Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: annavalentan@yandex.ru

Krutova, E. K.

Nizhny Novgorod State Agrotechnological University
Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: elena.krutova@mail.ru

Klimova, A. V.

Nizhny Novgorod State Agrotechnological University
Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: klimova_a_v@mail.ru

Smirnova, T. V.

Nizhny Novgorod State Agrotechnological University
Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: Smirnov.Alexei-80@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* In the article, the authors drew attention to the fact that the development of modern agriculture is aimed at finding new ways and methods to increase land productivity and raise farm animals. In the current situation, the interaction between real production and science comes to the fore. Science should provide domestic enterprises with high technologies. However, there is a large gap between universities and the real sector of the economy. *Purpose setting.* Compliance of the competencies of graduates with the requirements of employers is becoming a modern trend in the development of agricultural education. In the conditions of innovative economic development, the labor market needs specialists who can work in various professional environments and have a high motivation for retraining. *Methodology and methods of the study.* The secondary analysis of sociological research data on the compliance of the level of professional training of graduates of agricultural universities with the production requirements of today is compared with the results of a sociological study of students of Nizhny Novgorod Agrotechnological University. *Results.* The researchers not only identified a set of problems inherent in modern agricultural education, but also described specific competencies (according to the federal state educational standard in the area of training «Agronomy» (FGOS 3++), which do not meet the needs of the leading stakeholders of agricultural production, revealed the inconsistency of the subjects of the educational process in understanding and broadcasting professional qualifications. *Conclusion.* The authors believe that the results obtained determine the relevance of the rights of agricultural universities to make their own adjustments to the formation of the qualifications of graduates.

Keywords: methodology of vocational education, agriculture, sociological research, employer, teacher, student, competence, qualification, professional revolution, competitiveness

Citation: Anikina, A. V., Krutova, E. K., Klimova, A. V., Smirnova, T. V. [Professional standard «Agronomy» in the context of employer's requests]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 706–714. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-12>

Введение. Сельское хозяйство как перспективная отрасль российской экономики в условиях мирового экономического кризиса требует системных мер государственной поддержки. Одним из факторов ее роста является подготовка квалифицированных кадров. В России действует 54 аграрных вуза, общее количество студентов превышает 310 тыс. человек, но только каждый

десятый выпускник работает по специальности. Кроме того, результативность по оценкам ЕГЭ, поступающих в аграрные вузы ниже, чем у абитуриентов в целом.

По заявлению министра сельского хозяйства Д.Н. Патрушева, квалификация выпускников аграрных вузов должна отвечать требованиям современного рынка труда, а конкурентоспособ-

ность аграрного образования следует повышать за счет появления в образовательных программах новых направлений подготовки и специальностей, соответствующих веяниям времени [1]. Согласимся, что введение образовательных стандартов по специальностям «агроном-экономист», «сити-фермер», «биотехнолог», «зоотехник-эколог», «агрокибернетик», «оператор цифровой платформы», «ГМО-агроном» поможет не только привлечь молодежь в село, но и вывести на новый уровень систему подготовки кадров в аграрной сфере. Поэтому исключительную значимость приобретает вопрос внесения со стороны соответствующих министерств и ведомств предложений по корректированию действующего перечня профессий и специальностей.

Современное развитие сельского хозяйства значительно отличается от предшествующих периодов. Характерной чертой является поиск способов увеличения продуктивности земель и выращивания животных. На первый план выходит взаимодействие производственного сектора и научной сферы, которая должна обеспечивать отечественные предприятия наукоемкими технологиями. Однако в большинстве случаев наблюдается наличие большой «пропасти» между вузами и реальным сектором экономики [2]. Отметим, что требования работодателей к молодым специалистам (по данным исследований молодежного рынка труда) фактически совпадают с компетенциями инновационного сообщества. Стейкхолдеры агропроизводства стремятся получить сотрудников с повышенной адаптивностью, заинтересованных в непрерывном обучении, обладающих разнообразием трудовых навыков. Нельзя не заметить, что современный мир переживает третью профессиональную революцию, возвращающую так называемых «транспрофессионалов». Именно они и раздвигают рамки знаний в своей области [3].

Инициативность персонала, его самостоятельность и способность работать в команде вместе с высокой мотивацией к переобучению являются требованиями современного нанимателя сельскохозяйственного труда [4, с. 112]. Профессионалы, которые умеют работать в кризисной ситуации и выполняют поставленные задачи в короткий срок будут иметь преимущество на рынке труда. Коммуникабельность, эффективность организации и работы – весомые качества требуемого сотрудника.

Одной из ключевых тем научного обсуждения является проблема трудоустройства. Ее значимость проявляется в согласованности рынка образовательных услуг с рынком труда. Перспективы дальнейшего трудоустройства молодых специалистов необходимо формировать на основе реальных потребностей национальной экономики.

Каждый выпускник сельскохозяйственного вуза должен не просто представлять, а точно знать возможности своего трудоустройства. Поэтому учет потребности предприятий и организаций в специалистах должен стать управленческой задачей соответствующих структур в региональных и федеральных ведомствах. Такое взаимодействие адаптирует профессиональную систему вузов к постоянным изменениям на рынке труда.

Переформатирование системы подготовки дипломированных специалистов является важным фактором развития российского высшего образования в текущем моменте. Соответствие выпускника требованиям рынка труда ложится в основу новых государственных стандартов. Главной задачей вузов становится подготовка компетентного специалиста. Обозначим, что под определением «компетентность» понимается деятельность, складывающаяся из понимания сути выполняемых задач и разрешаемых проблем, постижения уже имеющегося опыта с активным овладением его лучшими результатами, умения выбирать по конкретным обстоятельствам адекватные средства и методы работы, ответственности за достижения совместно со способностью учиться на своих ошибках [5, с. 36].

Постановка задачи. В контексте сравнения системы подготовки специалистов сельскохозяйственного направления и требований отраслевой системы квалификаций были сопоставлены данные современных отечественных социологических исследований с результатами проведенного нами пилотного социологического опроса по проблеме соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников запросам, которые предъявляют молодым специалистам работодатели. Объект настоящего исследования – сфера профессионального взаимодействия работодателей, с одной стороны, и студентов, преподавателей высшего учебного заведения – с другой. Предмет исследования – профессиональные компетенции нового государственного стандарта, которыми должны обладать выпускники. Цель – выявление у выпускников агрономического факультета вуза сформированных в процессе обучения и востребованных стейкхолдерами агропроизводства определенных профессиональных навыков.

Заявленная цель реализуется посредством решения задач: выявить профессиональные знания, умения и навыки, требуемые работодателями; изучить профессиональные компетенции, которые стремятся получить выпускники и считают важными преподаватели; сопоставить данные опроса с выводами ученых по массивам современных социологических исследований.

Тема формирования профессиональной компетентности выпускников аграрных вузов стала

особо актуальной при переходе на двухуровневую систему высшего образования и особенно острой (последние несколько лет) в связи с решением задач продовольственной безопасности страны. В работах Н. В. Белой [6], Б. А. Воронина, О. Г. Лоретц, Н. Б. Фатеевой [7], Н. М. Борытко, К. Ширяевой [8], О. Л. Картешкиной [9], Д. А. Погоньшиевой [10], Г. А. Ечмаевой, Е. Н. Григорьевой [11] рассматриваются особенности профессиональной подготовки студентов аграрного профиля, отмечается несоответствие между уровнем развития современной инновационной экономики и уровнем знаний специалистов. У О. И. Федотовой обозначаются проблемы, негативно влияющие на качество обучения и повышения квалификации руководителей и специалистов агропромышленного комплекса [12, с. 83]. О. Е. Акулич и Н. А. Пахомова представляют методику для оценки готовности к проектной деятельности среди учащихся аграрного вуза [13, с. 10]. Н. В. Духинина обращает внимание на концепции личностно-ориентированного, контекстного обучения, теории поэтапного формирования мыслительных действий и учебной деятельности при проектировании системы профессиональной адаптации студентов к условиям реального производства [14, с. 34]. Е. В. Бочарова отмечает, что на фоне сокращения доли занятых в сельском и лесном хозяйстве профессионалов и уменьшения количества молодых специалистов в АПК, владение базовыми и профессиональными компетенциями становится основой адаптации индивида к трудовой деятельности на селе. Поэтому получение в профильном вузе высокого уровня общекультурных и профессиональных компетенций становится гарантом эффективности работы выпускника [15, с. 133]. Таким образом, большинство исследователей, изучая вопросы обучения в вузе по сельскохозяйственным направлениям, указывают на недостаточную разработанность темы адаптации выпускников в секторе агропроизводства.

Методика и методология исследования. Методологической основой исследования стали принципы системности и научной объективности, общенаучные методы познания (анализ, синтез, сравнение, сопоставление). В работе использовались систематизация и обобщение вторичных данных опросов, проведенных в Российской Федерации и Республике Беларусь; данные, полученные в ходе проведения пилотного эмпирического социологического исследования (анкетирование) руководителей аграрных предприятий области (работодателей), студентов и преподавателей НГАТУ. Применялся статистический анализ количественных данных на основе программы SPSS.

Авторами были составлена анкета (с вопросами открытого и закрытого типов), по которой

опрошены ($N = 50$; декабрь 2020 г.; метод сплошного анкетирования) преподаватели аграрного вуза ($N = 10$), студенты (направление подготовки 35.03.04 «Агрономия»; $N = 30$), работодатели из региональных сельхозпредприятий ($N = 10$).

Результаты. Анализ данных собственного исследования преподавателей и студентов НГАТУ, а также работодателей регионального агропроизводства показал, что стороны учебно-производственного процесса не обнаруживают абсолютного соответствия приобретаемых выпускниками профессиональных компетенций с практикой в работе сельхозпредприятий [16, с. 21]. Например, работодатели выделяют только 13 (56,6%) профессиональных компетенций из 23 заявленных по программе нового государственного стандарта (ФГОС 3++). Кроме того, единого мнения относительно применения пятой части (21,7%) профессиональных компетенций у руководителей агропроизводства нет. К ним относятся умение осуществить сбор информации по разработке системы земледелия и технологиям возделывания сельскохозяйственных культур; осуществление фитосанитарного контроля (в том числе на государственной границе) для защиты территории России от проникновения карантинных и других опасных возбудителей болезней, вредителей растений, а также сорняков; организация разработки технологий получения высококачественных семян сельскохозяйственных культур, проведение сортового и семенного контроля, реализация технологий улучшения и рационального использования природных кормовых угодий; планирование и проведение экспериментов по испытанию растений на хозяйственную полезность в соответствии с поступившим заданием на выполнение работ и т. д.

Пятую часть профессиональных компетенций по программам вузовского образования работодатели нижегородских сельхозпредприятий вообще не предъявляют к специалистам аграрного профиля, речь идет, например, об описании сорта с заключением о его отличимости от общеизвестных сортов; участии в проведении государственных испытаний сортов на сельскохозяйственную полезность и прочее. «Умение разрешать возникающие в ходе работы проблемы», «способность к обучению, самообучению» – наиболее востребованные у всех руководителей агропредприятий качества специалиста – работника сельского хозяйства. Более 63% работодателей указывают на «гибкость, быструю профессиональную адаптацию», а 37% – на такое качество, как «способность работать самостоятельно». В ходе исследования выявлено, что руководители сельскохозяйственного производства не проявляют заинтересованности к агрономической деятельности без экономиче-

ской поддержки государства, обозначая при этом потребность в квалифицированных кадрах.

С другой стороны, преподаватели агрономического факультета не считают, что 43,5% профессиональных компетенций требуются работодателям, среди них – сбор информации по разработке системы земледелия и технологий возделывания сельскохозяйственных культур, планирование и проведение агрономических исследований и экспериментов по испытанию растений на хозяйственную полезность и т.д. Большая часть профессиональных компетенций была одобрена преподавателями, при этом треть (30,4%) – абсолютно. По мнению 86% профессорско-преподавательского состава агрономического факультета, все профессиональные компетенции будут необходимы выпускникам в их дальнейшей работе.

Педагоги отметили и «выпадающие» из образовательного поля профессиональные компетенции: это и «владение методами оценки состояния посевов и посадок», и «знание систематики и морфологических особенностей полевых культур», и «умение проводить размножение растений в биотехнологической лаборатории» вместе с «использованием геоинформационных систем, аэрокосмических снимков для мониторинга посевов и принятия управленческих решений» и т.д. Тем самым преподаватели показали возможность учитывать требования работодателей, предоставляя студентам дополнительные знания, умения и навыки (компетенции), в том числе из направления «Землеустройство и кадастр».

Студенты агрономического факультета обозначили 18 (78,3%) профессиональных навыков, заявленных для работы на предприятиях аграрной сферы. Только 5 (21,7%) профессиональных компетенций были названы учащимися второстепенными для работодателей, среди них – сбор информации по разработке системы земледелия и технологий возделывания сельскохозяйственных культур; организация фитосанитарного контроля (в том числе на государственной границе) в целях защиты территории России от проникновения карантинных и других опасных возбудителей болезней и т.д. Студенты-агрономы посчитали некоторые профессиональные компетенции «выпадающими» из образовательного поля: это и рост продолжительности практических занятий, и возможность выведения новых сортов и гибридов сельскохозяйственных культур вместе с овладением новейшими биотехнологиями и общением со специалистами аграрного профиля.

Таким образом, анализ данных пилотного социологического исследования студентов, преподавателей и работодателей НГАТУ выявил лакуны в подготовке специалистов-аграриев в контексте не только ожиданий студентов, возможностей пе-

дагогического состава и запросов работодателей, но и развития аграрного производства региона. Каковы же выводы ученых по результатам социологических исследований выделенной проблематике в России и Республике Беларусь?

Социологический анализ обучения специалистов-аграриев Республики Беларусь (анкетный опрос студентов III–V курсов в четырех подведомственных Минсельхозпроду РБ учреждениях, $N = 652$) выявил предпочтения в учебной деятельности студентов старших курсов. Учащиеся выбирают такую деятельность, которая осуществляется в реальных (производственных, экспериментальных, лабораторных, полевых) условиях через аудиторные формы работы (ролевые, деловые, имитационные игры, выездные практические занятия на предприятиях, решения ситуационных задач и прочее). Выделяется практико-ориентированный самостоятельный труд студентов, который сопровождается эффективной системой контроля и становится одним из результативных форм подготовки молодых специалистов [17, с. 146–147].

Белорусские исследования обозначили и ряд проблем процесса подготовки квалифицированных специалистов в сельскохозяйственных вузах. Несоответствие уровня образования современным потребностям производства (то есть реализация образования «вчера» оказалось ключевым. По мнению ученых, оно вызвано снижением качественного состава преподавателей (так называемой сменой поколений), технологическим отставанием образовательных учреждений от потребностей производства, устареванием значительной части вузовского учебно-лабораторного оборудования, сокращением числа хозяйственных отношений с предприятиями в рамках НИР [17, с. 148]. В целом анализ материалов социологических опросов студентов и выпускников аграрных вузов Республики Беларусь поднимает вопрос о возобновлении практики наставничества вместе с учреждением института персонального кураторства [18, с. 165].

Российское социологическое исследование по проблеме профессиональной социализации студентов аграрных вузов (2010 г., опрошены учащиеся Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева и Саратовского государственного аграрного университета, $N = 574$) позволило выявить, что профессиональная подготовка отражается на социально-профессиональных характеристиках будущего специалиста АПК и места его трудоустройства. Согласно материалам исследования больше половины опрошиваемых студентов (54%) посчитали уровень подготовки в вузе практически соответствующим требованиям работодателей. 28% респондентов выбрали варианты ответа «полно-

стью соответствует» и «затрудняюсь ответить». Лишь 7% опрошиваемых охарактеризовали уровень подготовки полностью не соответствующим. На вопрос о готовности после окончания вуза работать по специальности положительный ответ дали 55% учащихся. 28% заявили о решимости работать там, где больше заработная плата. Каждый шестой рассматривал свои шансы на трудоустройство не очень высоко [19, с. 91].

Недостаточная практическая подготовка выпускников вузов, низкий уровень общения с потенциальными работодателями, отсутствие мотивации студентов в процессе обучения (учеба ради получения диплома) оказываются актуальными проблемами и российского аграрного образования [19, с. 92]. Причины такого несоответствия практической подготовки современному техническому и технологическому уровню агропромышленного производства очерчены в работах исследователей Кубанского государственного агроуниверситета. Кроме недостаточного взаимодействия вузов с работодателями, специалисты отмечают отсутствие механизма прогнозирования подготовки кадров на перспективу [20, с. 47].

Выводы. Таким образом, анализ социологических данных подтверждает необходимость системы тесного взаимодействия предприятий-заказчиков кадров с вузами. Образовательный контур «вуз – предприятие – вуз» формирует полноценную личность с высокой мобильностью и конвертируемостью на рынке труда. Именно такая образовательная и производственная «единица», наделенная специальными знаниями, умениями и навыками, способная перестраиваться и свободно перемещаться от одного вида деятельности к другому, сможет удовлетворять свои потребности, запросы вуза, требования работодателя, отвечая интересам общества и государства [17, с. 149].

Нежелание молодежи оставаться на селе, невыстроенная система подготовки квалифицированных специалистов разного уровня являются серьезными проблемами формирования и развития кадрового потенциала российского сельского хозяйства. Исследования подтверждают, что в современном отечественном агропроизводстве огромные возможности в контексте с модернизацией материально-технической базы крупных сельскохозяйственных товаропроизводителей (в том числе на основе создания отечественных высокопродуктивных сортов сельскохозяйственных культур и пород животных, а также применения современных биотехнологий, многооперационных, роботизированных сельскохозяйственных комплексов) сочетаются с критической нехваткой квалифицированного персонала [21].

Объединение образовательных потоков в единое образовательное пространство через выстро-

енную многоуровневую систему непрерывного профессионального образования может решить комплекс проблем аграрной сферы. Развитие современного агропроизводства должно формироваться через оценку качества и востребованности образовательных услуг с участием заинтересованных сторон (учебных заведений, работодателей и представителей региональных органов управления АПК). Модернизация материально-технической базы учебных заведений вместе с обновлением образовательных программ и технологий – важное требование инновационного АПК.

Создание отраслевых образовательных кластеров (с целью интеграции бизнеса с наукой) и Совета по профессиональным квалификациям (для определения потребностей отраслевого рынка в специалистах разного профиля и формирования требований к работникам) выражает суть основных предложений российских исследователей по вопросу соответствия качества образования и потребностей современного сельскохозяйственного производства. Эксперты считают, что подобная практика позволит внедрить в производственную деятельность сельских предприятий новые аграрные знания, повышая при этом качество подготовки кадров. Это также активизирует взаимосвязь образовательных организаций с предприятиями АПК по содержанию самого образования и требованиям к освоению образовательных программ молодыми специалистами.

Решение проблемы продовольственной безопасности в условиях тотальных санкций, исключения отечественного образования из болонской системы актуализирует вопрос о реформировании подготовки специалистов аграрного сектора экономики. В целом образовательный процесс дает возможность учащимся получить описанные выше знания, умения и навыки. В то же время сбалансированность в подготовке квалифицированных специалистов достигается в контексте учета требований работодателей. Поэтому обучение профессионала-агрия в сельскохозяйственном вузе как акт долженствования должно сочетать в себе и этап восхождения к профессиональной компетентности, и этап адаптации, самоактуализации в профессии. Собственно, субъекты учебно-производственного процесса подтверждают первостепенную значимость и узловую потребность в компетенциях, требуемых работодателями, особенно на региональном уровне. Поэтому без внимания к запросам руководителей аграрного бизнеса дефицит квалифицированных кадров на селе ликвидировать не удастся. Приближение учебных программ к текущим задачам развития страны, запросам работодателей есть потребность современного сельскохозяйственного образования.

Отметим, что проведенный анализ позволил выявить значимые расхождения между представлениями основных субъектов высшего агрономического образования в понимании ими востребованности профессиональных компетенций, формируемых у выпускников вуза. Выявленное разногласие активизирует вопрос о качестве агрономического образования и условий его получения. В ситуации, когда сельское хозяйство нуждается в подготовке и экспертов с крупным диапазоном применяемых компетенций, и узкоспециализированных профессиона-

лов, аграрные вузы должны пользоваться не просто возможностью вносить свои коррективы в формирование квалификации выпускников, но и правом внедрять компетенции смежных направлений подготовки для формирования специалиста запрашиваемого профиля. Именно так мы обеспечим кадровые потребности сельхозпредприятий, усилим производственный и инновационный потенциалы отечественного сельского хозяйства на фоне кризисных явлений мирового продовольственного рынка и социально-экономической обстановки в стране.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Патрушев Д. Н. [Выступление на заседании Государственного совета. Москва. Кремль. 26.12.2019] // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62418> (дата обращения: 25.06.2023).
2. Таланова М. Б. Современное состояние науки в аграрной отрасли // Современные научные исследования и инновации. 2016. №9. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/09/71967> (дата обращения: 25.06.2023).
3. Дмитриева Ю. Условия трудоустройства выпускников вузов на рынке труда // Кадровик. Кадровый менеджмент. 2008. №8. URL: <https://hr-portal.ru/article/usloviya-trudoustroystva-vypusknikov-vuzov-na-rynke-truda> (дата обращения: 25.06.2023 г.).
4. Жигадло А., Пузиков В. Качество подготовки и трудоустройство молодых специалистов: социологический аспект // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 108–112.
5. Веретенникова Л. К. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в условиях новой образовательной парадигмы // Преподаватель XXI век. 2013. №2. С. 31–36.
6. Белая Н. В. Кластерный подход в формировании кадров аграрного сектора экономики // Современные технологии управления. 2013. №8. URL: <https://sovman.ru/article/3201/> (дата обращения: 25.06.2023).
7. Воронин Б. А., Лоретц О. Г., Фатеева Н. Б. К вопросу о формировании профессиональных компетенций у студентов аграрного вуза // Аграрный Вестник Урала. 2015. №4. С. 71–74.
8. Борытко Н. М., Ширяева К. Современные требования к профессиональной подготовке будущего специалиста аграрного сектора как основание для применения компетентностного подхода в образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №9. С. 90–95.
9. Картешкина О. Л. Формирование профессиональной компетентности выпускников аграрного вуза // Вестник Забайкальского государственного университета. 2008. №5. С. 29–36.
10. Погоньшева Д. А. О формировании профессиональной компетентности студентов-агровладельцев // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 159–161.
11. Ечмаева Г. А., Григорьева Е. Н. Формирование профессиональных компетенций будущих организаторов индивидуального фермерского хозяйства // Современные проблемы науки и образования. 2014. №2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12446> (дата обращения: 25.06.2023).
12. Федотова О. И. К вопросу о профессиональной компетентности будущих специалистов агропромышленного комплекса // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 15. С. 82–85.
13. Акулич О. Е., Пахомова Н. А. Развитие проектно-исследовательских компетенций в аграрном вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. №3–3. С. 10–15. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.105.3.060>.
14. Духинина Н. В. Модель системы развития ключевых компетенций студентов аграрного вуза // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. №1. С. 34–37.
15. Бочарова Е. В. Система компетенций работников агропромышленного комплекса // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9, №5–1. С. 133–140.
16. Аникина А. В. Профессиональный стандарт по направлению подготовки «Зоотехния» в контексте модернизации аграрного образования // Высшее образование сегодня. 2020. № 12. С. 20–24.
17. Саскевич П. А. Практико-ориентированная направленность обучения в учреждениях высшего аграрного образования // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2015. №1. С. 143–149.
18. Великанов В. В., Трапняков Н. Г., Дубежинский Е. В. Целевая подготовка в аграрных вузах в контексте кадрового обеспечения предприятий АПК // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2019. №3. С. 161–166.
19. Селиванов Д. Ю. Профессиональная социализация студентов аграрного вуза // Дискуссия. 2011. №4. С. 90–92.

20. Трубилин А. И., Гайдук В. И. Проблемы подготовки высококвалифицированных кадров для села // Инновации в АПК: проблемы и перспективы. 2017. №4. С. 42–50.
21. Бурасева Е. В. Аграрное образование: место и роль в кадровом обеспечении регионального АПК // Вестник сельского развития и социальной политики. 2017. №3. С. 107–110.

REFERENCES

1. Patrushev D. N. [Speech at a meeting of the State Council. Moscow. Kremlin. 26.12.2019]. *Prezident Rossii*. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62418> (accessed 25.06.2023). (In Russ.).
2. Talanova M. B. The current state of science in agrarian branch. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*, 2016, no. 9. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/09/71967> (accessed 25.06.2023). (In Russ.).
3. Dmitrieva Yu. Employment conditions for university graduates in the labor market. *Kadrovik. Kadrovyy menedzhment*, 2008, no. 8. URL: <https://hr-portal.ru/article/usloviya-trudoustroystva-vypusnikov-vuzov-na-rynke-truda> (accessed: 25.06.2023). (In Russ.).
4. Zhigadlo A., Puzikov V. The quality of training and employment of young specialists: sociological aspect. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2007, no. 10, pp. 108–112. (In Russ.).
5. Veretennikova L. K. The formation of professional competencies of bachelors in conditions of a new educational paradigm. *Prepodavatel' XXI vek*, 2013, no. 2, pp. 31–36. (In Russ.).
6. Belaya N. V. Cluster approach to staffing in the agricultural sector. *Sovremennye tekhnologii upravleniya*, 2013, no. 8. URL: <https://sovman.ru/article/3201/> (accessed 25.06.2023). (In Russ.).
7. Voronin B. A., Loretts O. G., Fateeva N. B. On the formation of professional competencies of students of an agricultural university. *Agrarnyi Vestnik Urala*, 2015, no. 4, pp. 71–74. (In Russ.).
8. Borytko N. M., Shiryayeva K. Modern requirements for the professional training of the future specialist of the agricultural sector as a basis for the use of a competency-based approach in education. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014, no. 9, pp. 90–95. (In Russ.).
9. Karteshkina O. L. Formation of the professional competence of graduates of an agricultural university. *Vestnik Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, no. 5, pp. 29–36. (In Russ.).
10. Pogonyшева D. A. Forming of professional competence of agrarian students. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 11, pp. 159–161. (In Russ.).
11. Echmaeva G. A., Grigor'eva E. N. Formation of professional competencies of future organizers of individual farming. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12446> (accessed 25.06.2023). (In Russ.).
12. Fedotova O. I. On the issue of professional competence of future specialists of the agro-industrial complex. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2009, no. 15, pp. 82–85. (In Russ.).
13. Akulich O. E., Pakhomova N. A. Development of design and research competencies at an agricultural university. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*, 2021, no. 3–3, pp. 10–15. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.105.3.060>. (In Russ.).
14. Dukhinina N. V. Model of the system of development of key competencies of students of an agricultural university. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2007, no. 1, pp. 34–37. (In Russ.).
15. Bocharova E. V. Competency system of agro-industrial complex workers. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl*, 2017, vol. 9, no. 5–1, pp. 133–140. (In Russ.).
16. Anikina A. V. Professional standard in the direction of training «Zootechny» in the context of modernization of agricultural education. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2020, no. 12, pp. 20–24. (In Russ.).
17. Saskevich P. A. Practical orientation of training in institutions of higher agricultural education. *Vestnik Belorusskoi gosudarstvennoi sel'skokhozyaistvennoi akademii*, 2015, no. 1, pp. 143–149. (In Russ.).
18. Velikanov V. V., Trapyanok N. G., Dubezhinskij E. V. Targeted training in agricultural universities in the context of staffing of agricultural enterprises. *Vestnik Belorusskoi gosudarstvennoi sel'skokhozyaistvennoi akademii*, 2019, no. 3, pp. 161–166. (In Russ.).
19. Selivanov D. Yu. Professional socialization of agricultural university students. *Diskussiya*, 2011, no. 4, pp. 90–92. (In Russ.).
20. Trubilin A. I., Gajduk V. I. Problems of training highly qualified personnel for rural areas. *Innovatsii v APK: problemy i perspektivy*, 2017, no. 4, pp. 42–50. (In Russ.).
21. Buraeva E. V. Agricultural education: place and role in staffing the regional agro-industrial complex. *Vestnik sel'skogo razvitiya i sotsial'noi politiki*, 2017, no. 3, pp. 107–110. (In Russ.).

Информация об авторах

Аникина Анна Валентиновна – кандидат социологических наук, доцент кафедры «История, философия и социология», Нижегородский государственный агротехнологический университет (Российская Федерация, 603 107, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 97, e-mail: annavalentan@yandex.ru).

Крутова Елена Константиновна – кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой «Ботаника, физиология и защита растений», Нижегородский государственный агротехнологический университет (Российская Федерация, 603 107, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 97, e-mail: elena.krutova@mail.ru).

Климова Анна Владимировна – кандидат экономических наук, декан агрономического факультета, Нижегородский государственный агротехнологический университет (Российская Федерация, 603 107, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 97, e-mail: klimova_a_v@mail.ru).

Смирнова Татьяна Владимировна – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры «Геодезия и землеустройство», Нижегородский государственный агротехнологический университет (Российская Федерация, 603 107, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 97, e-mail: Smirnov.Alexei-80@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 25.08.2023

После доработки 10.10.2023

Принята к публикации 13.10.2023

Information about the authors

Anna V. Anikina – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of History, Philosophy and Sociology, Nizhny Novgorod State Agrotechnological University (97 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603 107, Russian Federation, e-mail: annavalentan@yandex.ru).

Elena K. Krutova – Candidate of Biological Sciences, Head of the Department «Botany, Physiology and Protection of Plants», Associate Professor, Nizhny Novgorod State Agrotechnological University (97 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603 107, Russian Federation, e-mail: elena.krutova@mail.ru).

Anna V. Klimova – Candidate of Economical Sciences, Dean of the Faculty of Agronomy, Nizhny Novgorod State Agrotechnological University (97 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603 107, Russian Federation, e-mail: klimova_a_v@mail.ru).

Tatiana V. Smirnova – Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor of the Department «Geodesy and Land Management», Nizhny Novgorod State Agrotechnological University (97 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603 107, Russian Federation, e-mail: Smirnov.Alexei-80@yandex.ru).

The paper was submitted 25.08.2023

Received after reworking 10.10.2023

Accepted for publication 13.10.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-13

УДК 123; 330.8; 331.36

Оригинальная научная статья

Цифровая грамотность студентов вуза непрофильных направлений подготовки

М. А. Мойсеенкова

Сургутский государственный университет

Сургут, Российская Федерация

e-mail: moiseenkova_ma@surgu.ru

Аннотация. *Введение.* Формирование и совершенствование готовности и способности студентов непрофильных (не ИТ) направлений подготовки эффективно, продуктивно (безопасно) использовать цифровые устройства, программы, технологии, применять цифровые компетенции (знания, умения и навыки) для решения образовательных проблем в контексте учебно-профессиональной деятельности является одной из важных целей образовательных стандартов в современных вузах. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ проблем понятия, структуры и уровней сформированности цифровой грамотности студентов вуза непрофильных направлений подготовки. *Методика и методология исследования.* Методы исследования – теоретический анализ и синтез результатов исследований определения, структурного осмысления и уровневой типологизации цифровой грамотности современных студентов вуза не непрофильных направлений подготовки. Методологическую основу исследования составили концептуальные положения и принципы компетентностного и личностно-деятельностного подходов. *Результаты.* В настоящее время стоят теоретические задачи разработки интегративной модели цифровой грамотности и практические задачи повышения цифровой грамотности обучающихся непрофильных направлений подготовки, в том числе до уровня, когда студент не только потребляет цифровые компетенции, но и способен и готов использовать их в процессе самостоятельной или совместной с другими студентами и преподавателями постановки и решения образовательно-профессиональных задач, в том числе в контексте возникающих в результате цифровизации его труда новых профессиональных специализаций или даже профессий. Ведущую роль в этом процессе играют во внутриличностном контексте когнитивные компоненты грамотности, на межличностном – коммуникативные и нравственно-этические. *Выводы.* Автором суммируются результаты исследований формирования и развития цифровой грамотности студентов вуза непрофильных направлений подготовки. Отмечается важность и перспективность системной, целостной работы в контексте формирования и развития цифровой грамотности студентов вуза непрофильных направлений подготовки. Перспективы теоретического и эмпирического изучения этой проблемы связаны с изучением такого компонента и его интегративной роли в формировании и развитии цифровой грамотности студентов вузов непрофильных направлений.

Ключевые слова: технология профессионального образования, цифровая грамотность, цифровая компетентность, компоненты цифровой грамотности, уровни цифровой грамотности, цифровизация образования, студенты непрофильных направлений подготовки, условия формирования

Для цитирования: *Мойсеенкова М. А.* Цифровая грамотность студентов вуза непрофильных направлений подготовки // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 715–723. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-13>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-13
Full Article

Digital literacy of university students in non-core training directions

Moiseenkova, M. A.

Surgut State University

Surgut, Russian Federation

e-mail: moiseenkova_ma@surgu.ru

Abstract. *Introduction.* Forming and improving the readiness and ability of students in non-core (non-IT) areas of training to effectively, productively (safely) use digital devices, programs, technologies, apply digital competencies (knowledge, abilities and skills) to solve educational problems in the context of educational and professional activities is one of the important goals of educational standards in modern universities. *Purpose setting.* Purpose of the study is the analysis of the problems of the concept, structure and levels of digital literacy of university students in non-core areas of training. *Methodology and methods of the study.* Research methods are theoretical analysis and synthesis of research results on the definition, structural understanding and level typology of digital literacy of modern university students in non-core areas of training. The methodological basis of the study was the conceptual provisions and principles of the competency-based and personal-activity approaches. *Results.* Currently, there are theoretical tasks of developing an integrative model of digital literacy and practical tasks of increasing the digital literacy of students in non-core fields of study, including to the level where the student not only consumes digital competencies, but is able and ready to use them in the process independently or jointly with other students and teachers setting and solving educational and professional problems, including in the context of new professional specializations or even professions arising as a result of the digitalization of their work. The leading role in this process is played in the intrapersonal context by the cognitive components of literacy, and in the interpersonal context by communicative and moral-ethical ones. *Conclusions.* The author summarizes the results of studies on the formation and development of digital literacy among university students in non-core areas of training. The importance and promise of systematic, holistic work in the context of the formation and development of digital literacy of university students in non-core areas of training is noted. The prospects for theoretical and empirical study of this problem are connected precisely with the study of this component and its integrative role in the formation and development of digital literacy of university students in non-core fields.

Keywords: technology of vocational education, digital literacy, digital competence, components of digital literacy, levels of digital literacy, digitalization of education, students of non-core areas of training, conditions of formation

Citation: Moiseenkova, M. A. [Digital literacy of university students in non-core training directions]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 715–723. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-13>

Введение. Современная высшая школа, профессиональное образование в России и мире проходят период интенсивных изменений, среди которых одними из важнейших становятся те, что связаны с цифровизацией – насыщением образовательного процесса цифровыми технологиями, устройствами. В связи с этим в процессе подготовки российских студентов к профессиональному труду стали много внимания уделять проблематике цифровой грамотности. В 2022 г. приоритетными стали цели формирования и развития цифровой грамотности студентов. Вместе с тем понятийно-концептуальное и методико-технологическое поле этих разработок до сих пор остается недостаточно структурированным, начиная с самого определения понятия «цифровой грамотности», выделения его компонентов и характеристик сформированности (уровней) и заканчивая поиском путей, условий и средств формирования и развития. В связи с этим весь

ма актуален интегративный анализ проблематики формирования и развития цифровой грамотности, ее компонентов, уровней и иных характеристик. Важным моментом такого анализа является разведение ситуаций, в которых индивид выступает как специалист в области IT-технологий, неспециалист или специалист, обучающийся или уже работающий «на стыке» двух или нескольких профессиональных направлений, одним из которых является IT.

Постановка задачи. Цель исследования – анализ проблем понятия, структуры и уровней сформированности цифровой грамотности студентов вуза непрофильных направлений подготовки.

Методика и методология исследования. Методы исследования – теоретический анализ и синтез результатов исследований определения, структурного осмысления и уровневой типологизации цифровой грамотности современных студентов вуза непрофильных направлений подготовки. Ме-

тодологическую основу исследования составили концептуальные положения и принципы компетентностного и личностно-деятельностного подходов [5], в работе поставлена и решается задача осмысления современных представлений о сущности, компонентах и уровнях развития цифровой грамотности.

Результаты. Традиционно понятие грамотности связывается с умением читать и писать на каком-либо языке. Цифровая грамотность обычно определяется как умение использовать для чтения и письма цифровые устройства, технологии, программы. При этом цифровая грамотность в широком смысле выступает как готовность и способность человека создавать, использовать и совершенствовать цифровые устройства, технологии, программы. В узком смысле она есть готовность и способность человека в процессе использования различного рода цифровых устройств, технологий, программ находить и создавать, осмысливать/обрабатывать и использовать информационный контент в целях выполнения учебно-профессиональных и бытовых, межличностных и личностных задач. Речь идет в основном об использовании «информационно-коммуникационных технологий» для создания, оценки и обмена информацией на том или ином «цифровом» языке: языке цифровых текстов, цифровых (оцифрованных) музыки и изображений и т.д.

Исследователи нередко пытаются проанализировать разные варианты понимания этого понятия. Так, С. Белиль описывает эволюцию концепций грамотности [1]. Первая, функциональная модель рассматривает ее как овладение простыми когнитивными и практическими навыками, необходимыми для эффективного функционирования в обществе (например, модель, обозначенная ЮНЕСКО). Вторая модель – социокультурной практики – исходит из того, что грамотность имеет смысл только в своем социальном контексте, поэтому быть грамотным означает иметь доступ к культурным, экономическим и политическим структурам общества: как отмечал Б. Стрит [2], грамотность является идеологической. Третья модель – расширения когнитивных возможностей – утверждает, что грамотность может привести к трансформации когнитивных способностей/возможностей, особенно когда разрабатываются и применяются новые когнитивные инструменты, такие как новые инструменты, основанные на цифровых технологиях.

В этом смысле некоторые исследователи говорят о концепции множественной грамотности [3]. Здесь можно вспомнить о психолингвистической концепции «новой языковой личности», приобретаемой и развивающейся у человека по мере освоения и использования им еще одного языка

помимо того, на котором он говорил ранее. Эти две концепции во многом объясняют процессы и предсказывают возможности развития человека, в том числе как личности в контексте освоения и новых для него «цифровых языков». Не случайно, основные сложности у российских студентов, преподавателей и иных неспециалистов в области ИТ вызывает освоение компетенций «языка программирования», написания и корректировки программ и шире – кибернетических компетенций (компетенций управления тем или иным процессом). Вызывают трудности и ситуации, требующие от человека актуализации и применения компетенций, связанных с «языком техники», особенно там и тогда, когда речь идет о компетенциях в области «сборки» компьютера, гаджетов, их объединение в сеть. Неумение «читать и писать» на этих «языках» так же, как ограниченность компетенций в области традиционного чтения и письма (традиционной грамотности) самым негативным образом сказываются на цифровой грамотности студентов.

Цифровая грамотность рассматривается как начальная стадия становления цифровой компетентности, она подразумевает понимание технологий и базовых принципов работы гаджетов сайтов/сетей, программ и т.д. Базовые цифровые «скиллы» (skills) – ведущий компонент цифровой грамотности, они обычно включают поиск и переработку текстовой и мультимедийной информации («литературы»), умение управления данными, устройствами, коакторами, включая умение обеспечения «кибербезопасности» и соблюдения «цифровой культуры», умение коммуникации и использования программного обеспечения и гаджетов (устройств) для решения широкого спектра учебно-профессиональных, бытовых, межличностных, личностных и иных задач. Она также определяется как компонент цифровой компетентности или цифровой культуры как системы знаний, умений и навыков создания, использования и коррекции цифровых продуктов в контексте достижения учебно-профессиональных, бытовых, межличностных, личностных и иных целей.

Иногда при анализе уровней сформированности или развитости цифровой грамотности цифровая компетентность рассматривается как первая ступень грамотности: совокупность первичных знаний и простейших умений в области использования цифровых устройств и технологий. В этом контексте цифровая компетентность как первый уровень цифровой грамотности – это набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и результативного (продуктивного и эффективного) использования цифровых инструментов и технологий, включая интернет-ресурсы. В целом оба понятия чаще всего отождествляются,

поскольку само понятие грамотности относится к первичным, наиболее общим компетенциям: «Под цифровой грамотностью мы понимаем базовый набор знаний, навыков и установок, позволяющий человеку эффективно решать задачи в цифровой среде» [4].

Дискуссии об уровнях развития/сформированности цифровой грамотности так или иначе затрагивают в основном проблематику структуры (типов) и особенностей грамотности у студентов разных профессиональных групп. Общекультурные компетенции практически всех специалистов, получающих высшее профессиональное образование в контексте самых разных, не IT-направлений подготовки, включают цифровую грамотность. Для будущих специалистов, проходящих подготовку в контексте IT специальностей многие из этих компетенций в начале образовательного процесса также можно рассматривать как общекультурные, однако далее они включаются и трансформируются в профессиональные. В любом случае наблюдаются существенные различия сформированности и развитости цифровой грамотности как общекультурной компетенции и цифровых компетенций будущих специалистов в области цифровых технологий. Кроме того, существуют направления подготовки, интегрирующие нецифровые и цифровые направления на стыке использования цифровых технологий в медицине, образовании, здравоохранении, искусстве и науке, ряде других сфер, например, режиссура мультимедиа и т.д. В этом контексте важно отметить понятие «цифровая трансформация» – проявление качественных изменений, включающих не только отдельные цифровые преобразования, принципиальные изменения структуры и процессов социальных, в том числе профессиональных отношений.

Чаще всего речь идет о «цифровой грамотности», однако уже поставлена задача создания условий и разработки программ формирования и развития у разных специалистов, включая студентов, чья подготовка пока не имеет прямого отношения к IT, формирования и развития у них профессиональных цифровых компетенций: знаний, умений, навыков. Речь здесь обычно идет о возникновении новых профессий, о том, что спросом уже сейчас пользуются и будут пользоваться в будущем специалисты, готовые сотрудничать с другими людьми и системами искусственного интеллекта, применять, разрабатывать и совершенствовать данные системы и иные цифровые технологические разработки [5].

Интересен в этом отношении Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики», в рамках которого реализуется программа «Цифровые профессии», нацеленная на предоставление

студентам возможности приобретения дополнительного профильного образования в сфере IT [6]. Возникновение новых профессий в процессе цифровизации приводит к изменениям рынка профессионального труда. Для осмысления изменений рынка профессионального труда актуальные профессии можно разделить на отчасти пересекающиеся группы:

1) ретаеры (профессии, связанные с низкоквалифицированным трудом, обязанности которых могут быть легко автоматизированы/технологизированы, переданы цифровым устройствам, включая ИИ);

2) реновейтеры – профессии, существующие на стыке IT и иных предметных сфер (юристы в сфере интеллектуальной собственности, специалисты в сфере электронного документооборота и т.п.), особенно интересен тренд на профессии, связанные с «digital humanities», применение цифровых технологий и устройств в социогуманитарных сферах деятельности;

3) эмерджеры – новые профессии «цифровой экономики», новый сегмент рынка труда, для которого осуществляется подготовка специальных кадров, например, специалистов, умеющих работать с Big Data [6]. Профессиональное образование в рамках этих направлений деятельности осуществляется как на базе реального вуза, так и на основе цифровых образовательных платформ типа GeekBrains, Skillbox, Netologia и др. Сюда входят профессии, связанные с интернет-технологиями, внедрением цифровых технологий и устройств на производстве и т.п., профессии, связанные с развитием космической отрасли и обслуживанием цифровых устройств, IT.

Важно отметить, что цифровые компетенции, с одной стороны, являются специфичными для конкретного вида деятельности, а с другой – предполагают определенный пользовательский уровень современного человека, живущего в «электронном» обществе», – это подчеркивают многие современные исследователи (см., напр.: [7, с. 25]). Поэтому в стране цифровые компетенции активно внедряются в образовательные программы иных направлений, идет трансформация имеющихся рабочих программ и самих дисциплин с целью насыщения матрицы профессиональных компетенций элементами компетенций, включающих знания принципов работы современных информационных технологий и устройств (инструментов инновационных проектов); развития умения использовать принципы работы современных информационных технологий для достижения целей конкретной профессиональной деятельности; формирования навыков разработки, осуществления и коррекции инновационных профессиональных проектов, в том числе навыками работы

с ботами и ИИ, иными цифровыми устройствами и технологическими решениями. Происходит обогащение программ дополнительными модулями: они включаются даже в узкоспециальные дисциплины, а не только межпредметные связи.

При этом особенно важной может стать роль дополнительного образования: его методики и программы обучения и воспитания могут дать возможность успешно решить вопросы формирования и развития цифровых компетенций у будущих и начинающих трудовой путь специалистов, уменьшить разрыв между существующим и необходимым количеством и качеством трудовых ресурсов, способных и готовых результативно трудиться в условиях контакта с цифровыми технологиями [8]. Однако, хотя в России уже есть программы и возможности такого рода, востребованы они слабо: студентам и специалистам в целом «хватает» имеющихся компетенций, некоторое недовольство уровнем грамотности не приводит к массовым попыткам ее повышения – не сформированы мотивация и интерес к данному процессу, есть существенные сложности со стремлением и умением учиться» как таковыми (десакрализация и примитивизация образования последних десятилетий привела к его психологическому обесцениванию) [9].

При этом различаются компетенции, связанные с общекультурной цифровой грамотностью, понимаемой как базовые навыки, умения и знания пользования компьютером, гаджетами и интернетом, и специальные, профессиональные или «продвинутые» цифровые компетенции, относящиеся к владению, разработке, совершенствованию цифровых устройств, программ и технологий, готовности и способности осваивать новые и перестраивать и компоновать имеющиеся ИТ-инструменты, компетенции в области программирования т.д. Особенно много ожиданий связывается со специалистами по данным (data scientists), умеющими и стремящимися структурировать данные и извлекать из них «добавленную стоимость», профессия исследователя данных приобретает межотраслевой характер. Не уменьшается запрос на подготовку специалистов в области кибербезопасности. Ожидается, что со временем процесс цифровизации приведет к тому, что специалистов этого профиля станет еще больше [10].

До сих пор единой классификации цифровых компетенций не существует, в нашей стране выделяются общие/общекультурные (необходимые для выполнения работ в любой сфере профессиональной деятельности), профессиональные (необходимые разработчикам ИТ-систем, устройств, технологий, программных продуктов), комплементарные и проблемно-ориентированные (разработки и применения на рабочих местах специ-

ализированного программного обеспечения, устройств, технологий), навыки использования сервисов и процессов цифровой экономики (реализуемых на основе инфраструктуры интернета вещей) [11; 12].

Зарубежные исследователи выделяют базовые, необходимые для всех секторов экономики, и специальные компетенции, такие как [12; 13]:

1) информационная грамотность (поиск и извлечение цифровых данных, информации и контента, хранение данных и др.);

2) коммуникация и сотрудничество посредством цифровых технологий (умение участвовать в жизни общества и др.);

3) умение создавать цифровой контент, разрабатывать и редактировать его, создавать и совершенствовать понятные инструкции для компьютерной системы;

4) обеспечение безопасности устройств, контента/данных в цифровых средах, то есть компетенции защиты здоровья и благополучия индивидов, групп;

5) решение возникающих проблем (внедрение инноваций в различные процессы и продукты).

Наибольшее внимание современные исследователи уделяют когнитивным аспектам цифровой грамотности [10, р. 16–17], описывают «новую», отличную от традиционной грамотность в области «посттипографских» форм текстовой практики: создание «нелинейных» текстов как использование и создание гиперссылок между документами и/или изображениями, звуками, фильмами, семиотическими языками в электронной почте, онлайн-чатах или смс и т.д.; выбор того, какое программное обеспечение будет «читать» каждый файл, навигация по «мирам» в интернете и т.д. Идея различных и взаимосвязанных видов грамотности породила ранее упоминавшееся понятие «множественная грамотность» [14, р. 163; 15, р. 63–68]. Оно определяется как множество различных видов грамотности, необходимых для доступа, интерпретации, критики и участия в зарождающихся новых формах культуры и общества. Однако наиболее важна задача разработки интегративной теоретической модели грамотности.

П. Гилстер связывает грамотность со способностью и готовностью понимать и использовать информацию, представленную в разных форматах из разных источников, она выходит за рамки простой способности читать; но всегда означает умение и стремление понимать, осмысливать [16, р. 1–2]. При этом цифровая грамотность предполагает понимание того, что представлено на экране ИКТ, при использовании конкретной (цифровой) среды. Поэтому «критическое мышление» – основной компонент цифровой грамотности; поэтому, например, в проекте DigEuLit цифровая грамот-

ность – это совокупность компетенций, отношений людей надлежащим образом использовать цифровые инструменты и средства для обнаружения/доступа, управления/интеграции, анализа и синтеза цифровых информационных ресурсов, создания новых знаний и умений, их медийных и языковых выражений и конструктивного, эффективного общения с другими людьми в контексте конкретных жизненных ситуаций, а также рефлексии этих процессов [17]. При этом человек движется от стадии «компетентности» как обладания компетенциями к стадии их использования и далее к цифровой трансформации: разработанные цифровые способы использования обеспечивают инновации и творчество и стимулируют значительные изменения в профессиональной сфере и т.д. Развитие цифровой грамотности – один из аспектов индивидуального развития на протяжении всей жизни – «Bildung» – и, следовательно, к нему нужно подходить таким образом, чтобы можно было выразить его значение для человека и его встроенность в жизнь [18]. М. Кастельс, именую новое поколение специалистов «информационными производителями», считает, что ведущими становятся умение и стремление студентов искать, перерабатывать и интегрировать теоретические и практические знания и умения [19]. Р. Бухт и Р. Хикс в контексте модели «Индустрия 4.0» полагают ключевой компетенцией «анализ данных» [20].

В России наиболее приближенное к научному и достаточно развернутое описание компонентов / типов грамотности дают сотрудники Аналитического центра НАФИ: информационная (когнитивная) грамотность включает знания о специфике информации и различных ее источниках, навыки поиска релевантной информации и ее сравнения, установки в отношении пользы и вреда информации; компьютерная грамотность включает знание устройства компьютера, гаджетов и их функций, навыки использования компьютера и аналогичных устройств и установки в отношении роли компьютера в ежедневной практике; медиаграмотность включает знание о медиаконтенте и его источниках, навыки поиска новостей и фактчекинга, установки в отношении достоверности информации, сообщаемой через СМИ; коммуникативная грамотность включает в себя знания о специфике «цифровой коммуникации» (общения, опосредованного цифровыми продуктами), навыки использования современных средств коммуникации и этико-правовые установки общения в цифровой среде; технологическая грамотность – знание современных технологических тенденций (новаций), стремление и умение освоения новых гаджетов и приложений, установки в отношении пользы технологических инноваций. Многие иные описания эклектичны и существенно менее логически строго выстроены.

Сходные с подходом НАФИ и зарубежных исследователей компетенции «цифровых работников» выделяет А.В. Дегтярев: среди основных «цифровых навыков» (digital skills) – компетенции обмена данными, управления информацией, создания цифрового контента, решения текущих трудовых проблем, осуществления бытовых операций [21]. Здесь, как и в иных исследованиях, акцентируется когнитивный компонент грамотности. И.В. Новикова, анализируя зарубежные работы, предлагает немного иную типологию компетенций человека в цифровом обществе: навыки содержания; навыки процесса, многофункциональные или системные навыки, в том числе навыки решения проблем и управленческие навыки, технические навыки, психологические навыки и навыки социального взаимодействия [22, с. 248]. Ее подход, очевидно, связан с задачами разработки интегративной модели цифровой грамотности.

Другие исследователи выделяют такие цифровые компетенции, как умение применять цифровые технологии для создания новых идей; возможностей, ресурсов для общества; умение взаимодействовать и сотрудничать в цифровой среде; умение разрабатывать цифровые инструменты и технологии для обучения, исследований, построения карьеры; умение обеспечивать необходимый уровень безопасности в цифровой среде; умение не нарушать границы других пользователей, развитую культуру взаимного уважения в цифровой среде [23, с. 102]. Они отмечают, что у студентов наблюдаются типические сочетания надпрофессиональных и цифровых компетенций: так, умение выходить за рамки личной ситуации и осмысливать происходящее нестандартно, в том числе контекстно, соотносится с открытостью новому опыту и интересом к постижению окружающего мира и самого себя, а умение управлять людьми коррелирует с задачами повышения социального (в том числе профессионального) статуса и власти (в том числе карьерного развития) (см., напр.: [24]). В целом проблематика нравственно-этических аспектов цифровой грамотности и аналогичных условий ее формирования и развития изучена недостаточно, но человеку важно понимать, как правильно относиться к цифровым устройствам и технологиям в целом и в контексте их применения в учебных, профессиональных и иных ситуациях взаимодействия с другими людьми [9; 24].

Выводы. Формирование и совершенствование готовности и способности эффективно, продуктивно (безопасно) использовать цифровые устройства, программы, технологии, применять цифровые компетенции (знания, умения и навыки) для решения образовательных проблем в контексте учебно-профессиональной деятельности

должно стать одной из важных целей современных образовательных стандартов в школах и вузах. Эта цель должна также быть включена в «золотой стандарт» образования, а не становиться «целью в себе». Необходимо повышение цифровой грамотности до уровня, когда студент не только потребляет цифровые компетенции, но и способен, готов их использовать в процессе самостоятельной или совместной с другими студентами и преподавателями постановки и решения образовательно-профессиональных задач как задач своего развития как целостного, полноценно функционирующего, уникального и обладающего собственным жизненным предназначением человека.

На этом уровне грамотности решаются многие проблемы «цифровой безопасности», в том числе

цифровой зависимости и «цифровой беспризорности»: студент включается в систему образовательно-профессиональной деятельности, где есть реальный интерес к себе и миру профессиональной жизни. Ведущую роль играют нравственно-этические компоненты грамотности, которые лимитируют ее развитие. Перспективы теоретического и эмпирического изучения данной проблемы связаны с изучением их интегративной роли в формировании и развитии цифровой грамотности студентов вузов. Важно отметить необходимость в вычленении списка актуально минимально необходимых компонентов цифровой грамотности, пересмотр образовательных стандартов и программ в контексте общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bélisle C. Literacy and the digital knowledge revolution // *Digital literacies for learning*. Facet Publ., 2006. P. 51–67. DOI: <https://doi.org/10.29085/9781856049870.007>.
2. Street B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press, 1984. 243 p.
3. Lankshear C., Knobel M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham; Philadelphia: Open Univ. Press, 2003. XIII, 223 p.
4. Баймуратова Л. Р., Долгова О. А., Имаева Г. Р., Гриценко В. И., Смирнов К. В., Аймалетдинов Т. А. *Цифровая грамотность для экономики будущего*. Москва: НАФИ, 2018. 85 с.
5. Степаненкова А. Д. Новые профессии на рынке труда в условиях цифровой экономики // *Вестник науки*. 2023. Т. 3, № 1. С. 130–137.
6. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» / М-во эконом. развития Рос. Федерации. URL: <https://digital.gov.ru/uploaded/files/ktse.pdf> (дата обращения: 21.05.2023).
7. Ларионов В. Г., Шереметьева Е. Н., Баринаева Е. П. Трансформация терминологии, компетенций и знаний в условиях цифровой экономики // *Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика*. 2019. № 4. С. 21–28.
8. Фатеева Н. Б., Петрякова С. В., Симачкова Н. Н., Петрова Л. Н., Крутикова Н. Ф. Развитие цифровых компетенций в системе образования // *Образование и право*. 2022. № 1. С. 112–114. DOI: <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2022-1-112-114>.
9. Степанова Г. А., Демчук А. В., Арпентьева М. Р. Цифровизация и проблемы современного российского образования // *Гуманитарные науки*. 2021. № 3. С. 16–27.
10. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: доклад НИУ ВШЭ: к XX Апрельской междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и о-ва, Москва, 9–12 апр. 2019 г. / науч. ред. Л. М. Гохберг. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2019. 82 с.
11. Сухомлин В. А., Зубарева Е. В., Якушин А. В. Методологические аспекты концепции цифровых навыков // *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2017. Т. 13, № 2. С. 146–152.
12. Рязанцева М. В. Развитие цифровых компетенций как источник роста производительности труда // *Экономика. Налоги. Право*. 2019. Т. 12, № 6. С. 77–85. DOI: [10.26794/1999-849X-2019-12-6-77-85](https://doi.org/10.26794/1999-849X-2019-12-6-77-85).
13. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. *DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. Luxembourg: Publ. Office of the European Union, 2016. 40 p.
14. Kellner D. Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education // *E-Learning and Digital Media*. 2004. Vol. 1, no. 1. P. 9–37. DOI: <https://doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.8>.
15. Tyner K. *Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information*. New York: Routledge, 1998. 304 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410601971>.
16. Gilster P. *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publ., 1997. 276 p.
17. Martin A., Grudziecki J. *DigEuLit: concepts and tools for digital literacy development* // *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 2006. Vol. 5, no. 4. P. 249–267.
18. Søyby M. *Digital competence: from ICT skills to digital «bildung»*. Oslo: ITU, Univ. of Oslo, 2003. 33 p.
19. Кастельс М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*. Москва: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.

20. Бухт Р., Хикс Р. Определение, концепция и измерение цифровой экономики // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2018. Т. 13, №2. С. 143–172. DOI: <https://doi.org/10.1723/1996-7845-2018-02-07>.
21. Дегтярев А. В. Работа в «облаке» как трансформация социально-трудовых отношений в цифровой экономике // Креативная экономика. 2017. Т. 11, №2. С. 241–248.
22. Новикова И. В. Выявление навыков работников, готовых на занятость с признаками неустойчивости // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2017. №6. С. 232–249.
23. Бродовская Е. В., Домбровская А. Ю., Пырма Р. В., Синяков А. В., Азаров А. А. Взаимосвязь ценностного и компетентностного выбора молодежи в условиях цифровизации: результаты всероссийского исследования (2018 г.) // Ценности и смыслы. 2019. №2. С. 76–104. DOI: <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2019-00016>.
24. Арпентьева М. Р. Феномен цифровой беспризорности // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2017. №2. С. 37–40.

REFERENCES

1. Bélisle C. Literacy and the digital knowledge revolution. *Digital literacies for learning*. Facet Publ., 2006, pp. 51–67. DOI: <https://doi.org/10.29085/9781856049870.007>.
2. Street B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, New York, Cambridge Univ. Press, 1984, 243 p.
3. Lankshear C., Knobel M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, Philadelphia, Open Univ. Press, 2003, XIII, 223 p.
4. Baimuratova L. R., Dolgova O. A., Imaeva G. R., Gritsenko V. I., Smirnov K. V., Aimaletdinov T. A. *Digital literacy for the economy of the future*. Moscow, NAFI, 2018, 85 p.
5. Stepanenkova A. D. New professions in the labor market in the digital economy. *Vestnik nauki*, 2023, vol. 3, no. 1, pp. 130–137. (In Russ.).
6. Ministry of Economic Development of the Russian Federation. *Passport of the federal project «Personnel for the digital economy» of the National program «Digital economy of the Russian Federation»*. URL: <https://digital.gov.ru/uploaded/files/ktse.pdf> (accessed: 21.05.2023). (In Russ.).
7. Larionov V. G., Sheremeteva E. N., Barinova E. P. Transformation of terminology, competencies and knowledge in the digital economy. *Vestnik Astrakhanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Series: Ekonomika*, 2019, no. 4, pp. 21–28. (In Russ.).
8. Fateeva N. B., Petryakova S. V., Simachkova N. N., Petrova L. N., Krutikova N. F. Development of digital competencies in the education system. *Obrazovanie i pravo*, 2022, no. 1, pp. 112–114. DOI: <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2022-1-112-114>. (In Russ.).
9. Stepanova G. A., Demchuk A. V., Arpentieva M. R. Digitalization and problems of modern Russian education. *Gumanitarnye nauki*, 2021, no. 3, pp. 16–27. (In Russ.).
10. Gokhberg L. M. (ed.). *What is the digital economy? Trends, competencies, measurement: HSE report: for the 20th April intern. sci. conf. on problems of economic and social development, Moscow, April 9–12, 2019*. Moscow, Izdatom Vyssh. shk. ekonomiki, 2019, 82 p. (In Russ.).
11. Sukhomlin V. A., Zubareva E. V., Yakushin A. V. Methodological aspects of the concept of digital skills. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie*, 2017, vol. 13, no. 2, pp. 146–152. (In Russ.).
12. Riazantseva M. V. The development of digital competencies as a source of labor productivity growth. *Ekonomika. Nalogi. Pravo*, 2019, vol. 12, no. 6, pp. 77–85. DOI: [10.26794/1999-849X-2019-12-6-77-85](https://doi.org/10.26794/1999-849X-2019-12-6-77-85). (In Russ.).
13. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. *DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model*. Luxembourg, Publ. Office of the European Union, 2016, 40 p.
14. Kellner D. Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. *E-Learning and Digital Media*, 2004, vol. 1, no. 1, pp. 9–37. DOI: <https://doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.8>.
15. Tyner K. *Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information*. New York, Routledge, 1998, 304 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410601971>.
16. Gilster P. *Digital Literacy*. New York, Wiley Computer Publ., 1997, 276 p.
17. Martin A., Grudziecki J. DigEuLit: concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 2006, vol. 5, no. 4, pp. 249–267.
18. Soby M. *Digital competence: from ICT skills to digital «bildung»*. Oslo, ITU, Univ. of Oslo, 2003, 33 p.
19. Kastel's M. *Information age: economics, society and culture*. Moscow, GU VShE, 2000, 608 p. (In Russ.).
20. Bukht R., Khiks R. Definition, concept and measurement of the digital economy. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii: obrazovanie, nauka, novaya ekonomika*, 2018, vol. 13, no. 2, pp. 143–172. DOI: <https://doi.org/10.1723/1996-7845-2018-02-07>. (In Russ.).
21. Degtyarev A. V. Work in the «cloud» as the transformation of social and labor relations in the digital economy. *Kreativnaya ekonomika*, 2017, vol. 11, no. 2, pp. 241–248. (In Russ.).

22. Novikova I. V. Identifying the skills of workers ready for employment with signs of instability. *Monitoring obshchestvennogo mneniia: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*, 2017, no. 6, pp. 232–249. (In Russ.).
23. Brodovskaya E. V., Dombrovskaya A. Iu., Pyrma R. V., Sinyakov A. V., Azarov A. A. Interrelation of value and competence choice of youth in the digitalization conditions: results of all-Russian research (2018). *Tsenosti i smysly*, 2019, no. 2, pp. 76–104. DOI: <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2019-00016>. (In Russ.).
24. Arpentieva M. R. The phenomenon of digital homelessness. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiia obrazovaniia*, 2017, no. 2, pp. 37–40. (In Russ.).

Информация об авторе

Мойсеенкова Маргарита Аликовна – аспирант, преподаватель кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования, Сургутский государственный университет (Российская Федерация, 628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, д. 1, e-mail: moiseenkova_ma@surgu.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9563-1339>

Статья поступила в редакцию 13.05.2023

После доработки 23.10.2023

Принята к публикации 27.10.2023

Information about the author

Margarita A. Moiseenkova – Post-graduate Student, Teacher of the Department of Pedagogy of Professional and Additional Education, Surgut State University (1 Lenina Ave., Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, 628412, Russian Federation, e-mail: moiseenkova_ma@surgu.ru). ORCID: 0000-0001-9563-1339

The paper was submitted 13.05.2023

Received after reworking 23.10.2023

Accepted for publication 27.10.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-14

УДК 37:004:340

Оригинальная научная статья

Виртуальные технологии в образовании: проблемы нормативно-правового регулирования

А. Э. Памирский

ООО «Биосайнсгруп»

Благовещенск, Российская Федерация

e-mail: pamirae@mail.ru

Е. Н. Маслова

Амурская государственная медицинская академия

Благовещенск, Российская Федерация

e-mail: AmurSMA@AmurSMA.su

Е. А. Жирова

МАДОУ «ЦРР – ДС № 68 города Благовещенска»

Благовещенск, Российская Федерация

e-mail: zhirovr@mail.ru

И. Э. Памирский

НПЦ ПИШ Агробиотек ТГУ

Томск, Российская Федерация

e-mail: parimski@mail.ru

К. С. Голохваст

Сибирский федеральный научный центр агробиотехнологий РАН

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: golohvast@sfscs.ru

Аннотация. *Введение.* Актуальность статьи обусловлена проблемами нормативно-правового обоснования применения виртуальных технологий в образовании, заключающимися в отсутствии правовых критериев для внедрения иммерсивных технологий в образовательное пространство. В настоящее время, несмотря на интенсивное развитие цифровых, в том числе иммерсивных технологий, отечественное образование испытывает недостаток в современных нормативно-правовых актах, которые регулировали бы применение технологий виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей в образовательном процессе. *Постановка задачи.* Актуальным становится проведение сравнительно-правового анализа научных публикаций юридического и педагогического направлений по нормативно-правовому сопровождению технологий виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей, изучение нормативно-правовой базы российского законодательства, регулирующего применение технологий виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей в образовании, определение общих нормативно-правовых проблем для образовательных организаций всех уровней. *Методика и методология исследования.* Исследование включает обзор библиографических и нормативных источников по проблеме нормативно-правового обоснования применения виртуальных технологий в образовании, структурный анализ локальных нормативно-правовых актов, обобщение и синтез результатов исследований. В статье говорится о необходимости иметь четкую нормативную базу для их использования в образовательном процессе, разработке механизмов и регламентов оценки безопасности применения технологий, соответствия содержательного контента поставленным образовательным целям, упорядочению понятийного аппарата. *Результаты.* К результатам можно отнести обобщение основных правовых проблем, затрудняющих внедрение иммерсивных/виртуальных технологий в образовательный процесс. *Выводы.* Выявлено, что проблемы правового регулирования использования виртуальных технологий имеют общий характер для образовательных организаций всех уровней; недостаточно урегулированы вопросы правового обоснования использования виртуальных технологий в локальных нормативных актах, создателями которых выступает каждая образовательная организация; конструкция понятия «виртуальные технологии» не представлена дефинитивно

в нормативно-правовых актах, что позволяет использовать более широкие термины «иммерсивные технологии», «технологии погружения и т.д. Кроме того, определена потребность в выработке требований к новым компетенциям педагогов; нормативно-правовом регламентировании процесса внедрения VR/AR технологий в рамках образовательного процесса как образовательной методики.

Ключевые слова: технология профессионального образования, нормативно-правовое регулирование, виртуальные технологии, образование

Благодарности

Работа выполнена при поддержке гранта № 075-15-2202-1152 (Постановление от 8 апреля 2022 г. № 619).

Для цитирования: Памирский А. Э., Маслова Е. Н., Жирова Е. А., Памирский И. Э., Голохваст К. С. Виртуальные технологии в образовании: проблемы нормативно-правового регулирования // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 724–735. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-14>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-14

Full Article

Virtual technologies in education: Problems of legal regulation

Pamirsky, A. E.

«BIOSAINSGRUP» LLC

Blagoveshchensk, Russian Federation

e-mail: Pamirae@mail.ru

Maslova, E. N.

Amur State Medical Academy

Blagoveshchensk, Russian Federation

e-mail: AmurSMA@AmurSMA.su

Zhirova, E. A.

Municipal Autonomous Preschool Education Institute

«Child Development Center – Kindergarten No. 68 of the city of Blagoveshchensk»

Blagoveshchensk, Russian Federation

e-mail: zhirovr@mail.ru

Pamirsky, I. E.

TSU School of Advanced Engineering Studies Agrobiotech

Tomsk, Russian Federation

e-mail: parimski@mail.ru

Golokhvast, K. S.

Siberian Federal Research Centre of Agrobiotechnologies of the RAS

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: golohvast@sfscs.ru

Abstract. Introduction. The relevance of the article is due to the problems of the regulatory and legal substantiation of the use of virtual technologies in education, which consists in the lack of legal criteria for the introduction of immersive technologies in the educational space. Currently, despite the intensive development of digital technologies, including immersive, domestic education lacks actual regulations that would regulate the use of virtual reality (VR) / augmented reality (AR) technologies in the educational process. *Purpose setting.* It is becoming relevant to conduct a comparative legal analysis of scientific publications in the legal and pedagogical areas on the regulatory and legal support of virtual VR and AR technologies, to study the regulatory framework of Russian legislation governing the use of VR and AR technologies in education, to identify common regulatory and legal problems for educational organizations of all levels. *Methodology and methods of the study.* The study includes a review of bibliographic and regulatory sources on the problems of legal justification for the use of virtual technologies in education, a structural analysis of local legal acts, generalization and synthesis of research results. The article talks about the need to have a clear regulatory framework for their use in the

educational process, the development of mechanisms and regulations for assessing the safety of the use of technologies, the compliance of the content with the educational goals, and the streamlining of the conceptual apparatus. *Results.* The results include a generalization of the main legal problems that complicate the implementation of immersive/virtual technologies in the educational process. *Conclusion.* It has been revealed that the problems of legal regulation of the use of virtual technologies are of a common nature for educational organizations of all levels; the issues of legal justification for the use of virtual technologies in local regulations, the creators of which are each educational organization, have not been sufficiently resolved; the very construction of the concept «virtual technologies» is not presented definitively in regulatory legal acts, which allows the use of broader terms «immersive technologies», «immersion technologies, etc.; the need to develop requirements for new competencies of teachers has been identified; regulatory and legal regulation of the process of introducing VR/AR technologies within the educational process as an educational method is required.

Keywords: technology of vocational education, legal regulation, virtual technologies, education

Acknowledgements

The work was supported by grant no. 075-15-2202-1152 (Resolution no. 619 of April 8, 2022)

Citation: Pamirsky, A. E., Maslova, E. N., Zhironova, E. A., Pamirsky, I. E., Golokhvast, K. S. [Virtual technologies in education: Problems of legal regulation]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 724–735. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-14>

Введение. В последние несколько лет иммерсивные технологии, создающие эффект погружения в искусственно созданную среду, стали входить в ежедневную практику работы школ и университетов. Около 3 000 школ Российской Федерации уже оборудованы шлемами виртуальной реальности [1].

Использование иммерсивных технологий связано с возникновением различных проблем. Так, в настоящее время в России, несмотря на интенсивное развитие цифровых, в том числе иммерсивных технологий, в стандартизированном образовании применение технологий виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей (VR/AR технологий) отсутствует. Учитывая специфику VR/AR технологий, их внедрение не должно противоречить современному нормативно-правовому регулированию. Виртуальные технологии как средство в образовательной деятельности фактически находятся на начальном этапе своего развития, поэтому все большую актуальность приобретает вопрос необходимости проведения анализа условий их внедрения, чтобы в дальнейшем предотвратить негативные последствия от их некорректного применения.

Одним из шагов внедрения VR/AR технологий в процесс образования является исследование нормативно-правовой базы, поэтому целями настоящего исследования стали выявление правовых барьеров по внедрению VR-технологий в образовательный процесс и выработка предложений по совершенствованию нормативно-правовых регуляторов в данной сфере.

Сейчас набирают популярность технологии виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей, которые проникают во все сферы жизни человека, в том числе в образование.

Постановка задач. Поставлены следующие задачи: 1) провести сравнительно-правовой анализ научных публикаций юридического и педагогического направлений по нормативно-правовому сопровождению VR/AR; 2) изучить нормативно-правовую базу российского законодательства, регулиующую применения VR/AR технологий в образовании; 3) определить общие нормативно-правовые проблемы для образовательных организаций всех уровней.

Методика и методология исследования. Основу исследования составляют изучение, сравнительно-правовой анализ доступных научных литературных источников по данной теме, структурный анализ локальных нормативно-правовых актов, обобщение и синтез результатов исследований. В рамках исследования проанализировано более 60 научных и других публикаций в российских изданиях, 30 нормативно-правовых актов, в том числе локальных правовых актов образовательных организаций.

Результаты. Анализ научной юридической и педагогической литературы свидетельствует о необходимости совершенствования нормативно-правовой базы. 49% изученных источников не отвечают на вопросы правовых проблем внедрения VR-технологий в образовательный процесс. Задачи по совершенствованию законодательства в области внедрения и применения иммерсивных технологий нашли отражение в некоторых федеральных документах, например, в документе по реализации Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг., утвержденном Указом Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203, в котором делается акцент на необходимость включения в план реализации работу по обновлению и раз-

работке законодательных актов, направленных на реализацию положений Стратегии [2].

Особенностью разработки новых нормативно-правовых актов в области цифровизации, в том числе технологий виртуальной реальности, является то, что вновь появляющиеся современные технологии могут потребовать нормативно-правового регулирования отдельных специфических проблем, возникающих при их разработке и использовании [3].

На актуальности данной проблемы и, как следствие, необходимости формирования новой законодательной базы, обеспечивающей позитивный нормативно-правовой режим для создания и развития современных цифровых технологий, акцентируется внимание в планах мероприятий по реализации Программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р). В частности, в качестве одного из основных направлений указывается «Нормативное регулирование», что в свою очередь предполагает и конструирование новой регуляторной системы, основанной на гибком подходе в каждой сфере, в том числе в образовательной системе [4].

Одна из выявленных проблем в области внедрения и применения виртуальных технологий как составной части цифровых образовательных технологий – наличие правовых барьеров, то есть наличие ряда нормативно-правовых актов, ограничивающих разработку, внедрение и использование технологий виртуальной реальности в образовательных программах. Решению этих вопросов посвящены публикации А. А. Ефремова, В. Н. Южакова и соавторов [5; 6]. В законодательных актах субъектов РФ, касающихся сферы образования, в основном затронуты лишь отдельные аспекты правового обоснования использования виртуальных технологий в образовании, в то время как назрела потребность в системной правовой институализации этого направления. Кроме того, как показывает анализ, в настоящее время отсутствуют методики и выявления, и ликвидации правовых ограничений для внедрения и развития цифровых технологий. Разработка и внедрение такой методики может привести в систему и типологизировать возможные правовые препятствия, причем не только существующие, но и вероятные при дальнейшем развитии информационных технологий и их нормативного регулирования. В настоящее время подобный проект разработан в РАНХиГС при Президенте Российской Федерации. Это методика оценки влияния нормативных правовых актов, а также их проектов на развитие цифровых технологий, которая может быть адаптирована к различным сферам и отраслям, в том числе в области образования.

Закономерным также является проведение типологизации правовых преград в развитии, применении виртуальных технологий, что позволит эффективнее выявлять их в рамках не только действующего, но и разрабатываемого нормативно-правового регулирования. Следовательно, развитие и совершенствование методического обеспечения нормотворческих процессов по типологизации правовых барьеров, нормативно-правовому регулированию в сфере развития виртуальных технологий даст возможность существенно улучшить как существующее, так и разрабатываемое правовое регулирование разработки, внедрения иммерсивных технологий в образовательный процесс.

В литературе также поднимаются проблемы организационных барьеров [5]. Анализируя федеральное законодательство и законы субъектов Российской Федерации, содержание нормативных правовых актов и документов стратегического планирования в сфере образования, автор приходит к выводам, которые позволили выявить и обозначить следующие организационные барьеры в образовательной сфере: ориентацию на создание и развитие российского цифрового образовательного пространства при незакрепленности конкретных задач, мероприятий, целевых индикаторов и показателей в отношении цифровых технологий в государственной программе «Развитие образования»; отсутствие нормативно-правового регулирования использования цифровых технологий и механизмов оценки их влияния на образование при разработке нормативно-правовых правовой базы; фрагментарность правового регулирования организации экспериментальной деятельности в сфере образования. Отмечается, что правовое регулирование проведения экспериментов в образовательной среде предусматривается в законах об образовании только в некоторых субъектах. Автор считает целесообразным в целях устранения правовых барьеров при внедрении и применении цифровых технологий в сфере образования внести в Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» следующие изменения, касающиеся определения принципов применения в управлении образованием, механизма оценки влияния внедрения и применения информационных технологий, порядок и условия проведения экспериментов по внедрению цифровых технологий в управление образованием [7].

В основном при разработке программ внедрения иммерсивных технологий в образовательный процесс авторы ссылаются на нормативно-правовую базу, охватывающую развитие информационных технологий в целом. Таким образом, перенос правовых норм, применимых в других сферах

ИТ-технологий, не подходит без их переосмысления и адаптации к свойствам VR-технологии. «Вместе с тем виртуальная реальность остается миром имитируемым, а значит, к нему неприменимы нормы, используемые в регулировании отношений в мире физическом» [8].

В процессе возникновения и внедрения новых технологий проявилась проблема отсутствия сопровождения этого процесса одновременным принятием специальных нормативов, так как предполагалось, что деятельность и взаимодействие пользователей этих технологий укладывается в сферу регулирования действующей нормативно-правовой базы. Оценивая быстрый темп развития и востребованности в образовательном пространстве цифровых, в том числе виртуальных технологий, напрашивается объективный вывод о том, что применение существующих регулятивных инструментов может оказаться не вполне эффективным, особенно с появлением в этих технологиях новых компонентов. Установление новых отношений в ходе использования этих элементов потребует изменения в подходах к нормативному регулированию применения виртуального компонента образовательной деятельности, а следовательно, и преодоления как организационных, так и правовых препятствий. Кроме того, законы, регулирующие отношения в реальности, не всегда применимы к отношениям в виртуальной среде, так как в ней могут возникнуть специфические, не свойственные реальной действительности непредвиденные коллизии, в том числе при разработке и внедрении этих технологий в образовательный процесс.

По мнению ученых Московского государственного педагогического университета, в последние несколько лет иммерсивные технологии, создающие эффект погружения в искусственно созданную среду, стали входить в ежедневную практику работы университетов [9].

В силу своей специфики внедрение в образовательный процесс виртуальных могут потребовать правового регулирования особых, специфических проблем и рисков, которые возникают при их разработке и использовании и сопровождаются разработкой новой нормативно-правовой базы соответствующего уровня.

Выделяют следующие наиболее актуальные и часто описываемые проблемы [8; 10–14]: соблюдение прав участников образовательного пространства, адаптация санитарно-гигиенических норм с учетом специфики применяемых иммерсивных технологий, психологическая и психофизиологическая безопасность, определение технологии как методического компонента образовательного процесса, защита авторских прав, защита конфиденциальной информации, требо-

вания к разработчикам программных устройств, уточнение понятийного аппарата, возможного отрицательного воздействия на психофизиологическое состояние потребителя. Создание произведений в области VR и AR – трудоемкий, творческий процесс, требующий защиты авторских прав разработчиков [13]. В правовом регулировании «безопасности пользователей, конфиденциальности, свободы выражения, этики и защиты авторского права в VR и AR имеются пробелы, требующие вмешательства законодателей» [14].

Нормативно-правовое упорядочивание (регламентирование) понятийного аппарата, совокупности определений из области VR/AR технологий (и/или иммерсивных технологий) также является предметом дискуссии в ряде исследований [15–19].

На основе проведенного поискового анализа терминологического аппарата в области иммерсивных технологий выявлена необходимость упорядочения основных понятий и технологий. Основопологающим понятием выступает термин «виртуальная реальность», который различными исследователями в различных областях определяется по-разному. Часто используется одновременно термины «иммерсивные технологии», «технологии виртуальной реальности», «технологии погружения».

Сформулированные ключевые определения в области иммерсивных технологий позволили бы конкретизировать понимание основного терминологического аппарата, классификация иммерсивных технологий дает возможность определить базовое представление о роли и месте иммерсивных технологий в образовании, их возможностях и педагогическом потенциале [16; 20].

Таким образом, необходимость в формулировании ключевых определений в области иммерсивных технологий, позволяющих конкретизировать понимание основного терминологического аппарата, представления о классификации иммерсивных технологий, также будет способствовать формированию и разработке нормативно-правовых требований к понятию иммерсивных технологий для применения их в образовательном процессе с учетом Федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС) и профессиональных стандартов.

Одним из ключевых нормативно-правовых моментов, позволяющих снизить риски неоднозначного трактования понятия иммерсивных/виртуальных технологий следует отнести следующие группы факторов: требования к программному обеспечению и технические характеристики используемого оборудования, а также индивидуальные психофизиологические и физиологические характеристики организма человека. При этом координация взаимосвязи этих факторов даст

возможность использовать иммерсивную среду в наиболее оптимальных условиях и создавать такие среды, в которые возможно максимальное снижение негативных психофизиологических факторов, характеризующих симптомокомплекс киберболезни. Продолжительное воздействие иммерсивного погружения может вызвать проблемы психофизиологического характера, поэтому необходимы специальные исследования, способные помочь разработать методические рекомендации безопасного для физического и психического здоровья применения подобных технологий [21]. Необходимо решить задачу формирования норм проведения учебных занятий с использованием виртуальной реальности [8; 22]. Если будут доказаны психофизические негативные эффекты, то следует ограничить использование технологии в образовании до определенного возраста и, как следствие, внесение изменений и дополнений в такие нормативно-правовые документы, как санитарно-эпидемиологические правила и нормы.

Изучение возможных рисков при использовании технологий виртуальной реальности в образовательном процессе на физическое и психологическое здоровье обучающихся является одним из важных направлений в изучении учебной среды виртуальной реальности [23–26].

Расширение областей применения образовательных VR-технологий подразумевает снижение возраста пользователей виртуальными технологиями до детей и подростков. В связи с этим разработчики и педагоги могут столкнуться с рядом проблемных вопросов, связанных с этикой безопасного применения технологий виртуальной реальности при обучении детей. «В конце концов, в основе введения образовательных новшеств и прогрессивных педагогических технологий должно лежать физическое и психологическое благополучие обучающихся» [27]. Необходима корректировка нормативно-правовой базы, позволяющей выработать методические рекомендации и регламенты безопасного для здоровья использования виртуальной реальности в образовании, а информирование о возможных рисках при использовании гарнитуры и др.

В согласованных Министерством просвещения и Министерством образования и науки методиках обязательное использование технологии в образовательном процессе отсутствует. Практические рекомендации по нормативно-правовому сопровождению их использования практически не представлены или имеют разрозненный характер. В предлагаемых программах предлагается опираться на нормативно-правовую базу федеральных органов исполнительной власти. Кроме того, при составлении программ необходимо учитывать требования ФГОС разного уровня образования.

При условии грамотного внедрения в учебный процесс новые технологические решения могут расширить образовательный опыт студентов и повысить качество обучения без увеличения нагрузки на преподавателя. При выработке нормативно-правовых решений необходимо сотрудничество разработчиков, преподавателей и юристов [24].

Среди дискуссионных вопросов одно из ведущих мест занимает нормативно-правовое обоснование понятия VR/AR технологий в рамках образовательного процесса как образовательной методики: к какой категории дидактики и воспитания относится данного рода виртуальная реальность? Вероятно, виртуальная реальность в обучении – это прежде всего методы и средства обучения [17; 28]. В других работах виртуальная реальность рассматривается как метод и средство обучения и как дидактическая среда [17; 28–31]. В классическом понимании средства обучения – это дидактические инструменты деятельности учителя и обучающегося, учебное оборудование, наглядные пособия. Эти инструменты являются носителями информации, реализующими цели обучения. В этом отношении технологии виртуальной реальности допускают достаточно сложные технические инструменты, специальное оборудование, поэтому устройства для применения виртуальной реальности рассматриваются в качестве средств. Дидактические программы виртуальной реальности выступают в качестве средств обучения в обоих понятиях. Используемая в образовательных целях иммерсивная/виртуальная технология является и образовательной технологией, представляющей собой системную последовательность действий, которые направлены на реализацию целей и задач образовательных подходов, программ. Однако VR-обучающие программы пока еще не оформлены в полноценную технологию. Если учитывать все основные критерии образовательных технологий: системность, воспроизводимость и гарантированность результата, наличие обратной связи, то последний из признаков пока не отражен в дидактических VR-системах, что вызывает необходимость разработки нормативных регуляторов для правового определения иммерсивных технологий как составляющей части образовательного процесса.

В литературе в недостаточной степени отражено нормативно-правовое регулирование механизма апробации VR/AR технологий. Необходимо получить ответы на вопросы преимущества, недостатков и реальных возможностей встраивания апробируемого образовательного модуля в реализуемые университетом образовательные программы основного и дополнительного образования [32]. В целом апробация как составная часть инновационной деятельности образовательных организаций долж-

на осуществляться в соответствии с п. 3. с. 20 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 24.06.2023) [7; 33]. Поэтому при учете специфики иммерсивных технологий, особенностей их применения в образовательных организациях разного уровня возникает необходимость в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с п. 3. ст. 20 ФЗ Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 24.06.2023) и Федеральным законом от 24 июня 2023 г. № 264-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», а также с учетом требований, установленных федеральными государственными образовательными стандартами на основе методических рекомендаций ведущих образовательных организаций соответствующего уровня [33]. Критерии, изложенные в этих источниках, должны быть применимы и к иммерсивным/виртуальным технологиям. Исследования (апробации) необходимо проводить в соответствии с Хельсинской декларацией 1975 г., пересмотренной в 2013 г. При разработке нормативно-правовых актов, необходимых для проведения исследования (апробации) новой иммерсивной/виртуальной технологии необходимо учитывать возраст участников, наличие письменного согласия на участие в экспериментах с VR-гарнитурами. Содержание всех программных продуктов, используемых в экспериментах, должно соответствовать поставленным образовательным целям, гарнитура должна быть экологична.

Приведенные исследования показывают, что программные средства виртуальной реальности имеют низкий или средний уровень защищенности [8]. Особенно этот факт стоит учитывать, когда речь идет о такой незащищенной категории пользователей, как обучающиеся. Следовательно, при разработке нормативно-правовых требований к разработчикам технологий, программному содержанию технологий виртуальной реальности, защищенности как содержательного контента, так и программного обеспечения, в правовые акты необходимо включить положения, исключающие использование способов, приемов, размещение материалов, допускающих умышленное негативное, в том числе психофизиологическое воздействие на человека.

Немаловажным является также разработка критериев проверки на достоверность дополненных данных VR/AR-приложений [14] и регламент по их применению. Кроме того, необходимо учитывать, что проводимые в области безопасного использования виртуальных технологий в сфере образования результаты современных исследований быстро устаревают, так как не успевают за развитием технологий.

В связи с этим авторами публикаций ведется дискуссия относительно механизма и необходимости изменения законодательных норм [6; 8; 13; 14; 34; 35]. Справедливо возникает вопрос, насколько актуально менять существующее законодательство или предлагать новые «цифровые» законы в связи с появлением новых объектов правоприменения? Достаточно ли накоплено фактического материала о том, какие именно изменения и по каким направлениям следует вносить в действующее законодательство в связи с развитием новых технологий, в частности в образовательной сфере? Насколько возможна разработка единого регулирования для всех виртуальных технологий или же надо учитывать особенности каждой из них? Возможно, что необходимо продолжить мониторинговое исследование опыта применения новых технологий в образовательной среде и на основе полученных данных провести анализ выявленных административных и нормативно-правовых проблем при их использовании, что позволит выявить особенности именно этих технологий и решить определенные, характерные для них проблемы. Так, Н. А. Шебанова вводит доводы, что в этой ситуации, возможно, разумно обращение к инструментам «мягкого» права, то есть к инструментам, которые носят рекомендательный характер [3]. В такой ситуации проще достичь единства в вопросах выработки общих стандартов для производителей устройств, поставщиков контента, поставщиков услуг, разработчиков технологий, государственных учреждений и других заинтересованных лиц, занимающихся развитием и продвижением иммерсивных технологий.

На основе анализа литературных и нормативных источников выявлены следующие наиболее часто упоминаемые в них правовые проблемы, что позволило провести относительную типологизацию (табл.).

Таблица. Типология и частота встречаемости правовых проблем регулирования виртуальной реальности
Table. Topology and Frequency of Occurrence of Legal Problems of Virtual Reality Regulation

Тип проблемы	Количество упоминаний	Процент упоминаний
Общие проблемы: авторские права, владение объектами в виртуальном пространстве, право на воспроизведение и преобразование объектов в виртуальной/дополненной реальности и др.	9	15%

Внедрение VR/AR-технологий в образовательный процесс всех уровней образования, требующее уточнения	48	80%
Понятийный аппарат и классификация иммерсивных технологий по различным признакам (именно применяемых в образовательном процессе), используя инструменты «мягкого права»	21	35%
Внедрение VR/AR-технологий в рамках образовательного процесса как образовательной методики	23	38,7%
Апробация VR/AR-технологий	16	26,6%
Квалификация разработчиков VR/AR-технологий для образовательного процесса	15	25%
Обоснованность экспериментального пилотажного исследования VR/AR-технологий как обучающих методик	11	18%
Особенности использования VR/AR-технологий для лиц с ограниченными возможностями здоровья	12	20%
Санитарные требования к оборудованию, оптимальному количеству времени использования VR/AR-технологий для использования в образовательном процессе	26	43,3%
Контент VR/AR-технологий (соответствие содержанию учебного курса изучаемого предмета; отсутствие материалов, содержащих государственную, коммерческую тайну, умышленно наносящих вред психическому здоровью, этические нормы)	43	71,6%
Защита персональных данных	41	71,9%
Общие (унифицированные) нормативные регуляторы федерального уровня, ФГОС и профессиональные стандарты, уставы образовательных организаций	9	15%

Выводы. Анализ нормативно-правовых источников разного уровня, в том числе нормативно-правовых актов образовательных организаций, а также научных публикаций позволил выявить несколько типов правовых проблем, препятствующих внедрению в полной мере технологий виртуальной реальности в образовательный процесс. В целом были сделаны следующие выводы:

- проблемы правового регулирования использования виртуальных технологий имеют общий характер для образовательных организаций всех уровней;
- документы федерального уровня, регламентирующие развитие и использование виртуальных технологий, включают в себя только расширенные понятия: информационные и/или цифровые технологии. Конструкция понятия «виртуальные технологии» не представлена дефинитивно в нормативно-правовых актах, что позволяет использовать более широкие термины «иммерсивные технологии», «технологии погружения»;
- в недостаточной мере урегулированы вопросы правового обоснования использования виртуальных технологий в локальных нормативных

актах, создателями которых выступает каждая образовательная организация.

Перспективы дальнейших исследований. В условиях углубленного внедрения виртуальных/иммерсивных технологий образовательного процесса, модернизации форм применяемых виртуальных технологий возникает необходимость в преодолении создавшихся правовых коллизий в образовательных нормах. В связи с этим мы считаем целесообразным дальнейшее изучение трансформации нормативно-правовой базы этого направления. С этой целью планируется разработать методику опроса участников образовательного пространства, использующих виртуальные технологии с тем, чтобы определить актуальность исследуемой темы и достоверность сделанных авторами выводов по типологизации выявленных правовых проблем, а также содержательной части предлагаемых локальных нормативно-правовых регуляторов, и на основе результатов анализа обратной связи внести конкретные изменения и дополнения в нормативно-правовую базу федерального и регионального уровней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурьянов С. Новое VRemя: зачем школьникам виртуальная реальность // Известия iz. 2022. 8 янв. URL: <https://iz.ru/1268085/sergei-gurianov/novoe-vremia-zachem-shkolnikam-virtualnaia-realnost> (дата обращения: 10.07.2023).
2. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента Рос. Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (дата обращения: 25.07.2023).

3. Шебанова Н. А. Технологии погружения: вопросы своевременности правового регулирования // Журнал Суда по интеллектуальным правам. 2019. № 26. С. 6–19. URL: <http://ipcmagazine.ru/legal-issues/immersion-technologies-timeliness-of-legal-regulation> (дата обращения: 25.07.2023).
4. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71634878/> (дата обращения: 25.07.2023).
5. Южаков В. Н., Ефремов А. А. Правовые и организационные барьеры для цифровизации образования в Российской Федерации // Российское право: образование, практика, наука. 2018. №6. С. 18–24.
6. Ефремов А. А. Оценка воздействия правового регулирования на развитие информационных технологий: механизмы и методика // Закон. 2018. №3. С. 45–56.
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. и доп.) // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 25.07.2023).
8. Дремлюга Р. И. Виртуальная реальность: общие проблемы правового регулирования // Актуальные проблемы российского права. 2020. Т. 15, №9. С. 39–49.
9. В России изучили применение виртуальной реальности в образовании // Московский городской педагогический университет: сайт. 2022. 27 сент. URL: <https://www.mgpu.ru/v-rossii-izuchili-primenenie-virtualnoj-realnosti-v-obrazovanii/> (дата обращения: 10.07.2023).
10. Хукаленко Ю. С., Бажина П. С., Земцов Д. И. Иммерсивные технологии в школьном образовании: по итогам всероссийской программы апробации // Перспективы науки и образования. 2022. №3. С. 338–353. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.19>.
11. Уваров А. Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. 2018. №4. С. 108–117.
12. Абдуллина Э. И. Правовые аспекты создания и использования сложных объектов интеллектуальных прав в виртуальной реальности // Актуальные проблемы российского права. 2017. №9. С. 147–152.
13. Изотова В. Ф. Проблемы правового регулирования искусственного интеллекта киберфизических систем и робототехники // Проблемы и вызовы цифрового общества: тенденции развития правового регулирования цифровых трансформаций: сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 17–18 окт. 2019 г.). Саратов, 2019. С. 125–127.
14. Афанасьева Е. А. Правовое регулирование виртуальной и дополненной реальности (обзор) // Право будущего: интеллектуальная собственность, инновации, интернет: ежегодник. Москва, 2018. Вып. 1. С. 166–172.
15. Корнилов Ю. В. Иммерсивный подход в образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, №1. С. 174–178.
16. Романова А., Готская И. Б., Шуклин Д. А. Анализ понятийного ряда виртуальной реальности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. №3. С. 58–60.
17. Azevich A. I. Virtual reality: educational and methodological aspects // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16, №4. С. 338–350.
18. Кожабаяева Л. Ж. Дидактический потенциал технологий виртуальной реальности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15, №3. С. 151–158.
19. Круподерова Е. П., Круподерова К. Р. Представление контента при использовании дистанционных образовательных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 71, ч. 1. С. 193–196.
20. Корнилов Ю. В., Попов А. А. К вопросу о терминологии и классификации иммерсивных технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. Вып. 68, ч. 2. С. 171–174.
21. Гатен Ю. В. Обучающие иммерсивные среды: проблемы и перспективы // Перспективные информационные технологии: тр. Междунар. науч.-техн. конф. (Самара, 24–27 мая 2021 г.). Самара, 2021. С. 603–606.
22. Монаенкова Е. Б. Влияние виртуальной реальности на психическое состояние студентов // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты. Пермь, 2017. Вып. 12. С. 122–125.
23. Селиванов В. В. Психические состояния личности в дидактической VR-среде // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, №1. С. 20–28.
24. Паскова А. А. Особенности применения иммерсивных технологий виртуальной и дополненной реальности в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14, №3. С. 83–92.
25. Корнилов Ю. В., Мукашева М. У., Сарсимбаева С. М. О рисках применения технологий виртуальной реальности в обучении // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022. №4. С. 50–56.
26. Хороших П. П., Сергиевич А. А., Баталова Т. А. Иммерсивные образовательные среды: психофизиологический аспект // Психология и психотехника. 2021. №1. С. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2021.1.34819>.

27. Уваров А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2018. 168 с.
28. Селиванов В. В., Селиванова Л. Н. Виртуальная реальность как дидактическая среда // Известия Смоленского государственного университета. 2014. № 3. С. 322–338.
29. Селиванов В. В., Селиванова Л. Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17, № 3. С. 378–391.
30. Елесин С. С., Моисеев А. Н. Выбор технологий виртуальной реальности для применения в учебных курсах // Информационные технологии и математическое моделирование (ИТММ – 2018): материалы XVII Междунар. конф. им. А. Ф. Терпугова (10–15 сент. 2018 г.). Томск, 2018. С. 236–241.
31. Набокова Л. С., Загидулина Ф. Р. Перспективы внедрения технологий дополненной и виртуальной реальности в сферу образовательного процесса высшей школы // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 2. С. 2710–2719.
32. Писарева С. А. Апробация модулей инновационной образовательной программы // Вестник Герценовского университета. 2008. № 11. С. 25–27.
33. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: федер. закон от 24 июня 2023 г. № 264-ФЗ // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406986346/> (дата обращения: 25.07.2023).
34. Бугаевская М. В. Нормативно-правовые основы цифровизации образования // Юрист вуза. 2020. № 10. С. 41–44.
35. Певцова Е. А. Правовое регулирование «цифровизации» образовательных отношений // Народное образование. 2018. № 10. С. 15–20.

REFERENCES

1. Gur'yanov S. New VR time: why schoolchildren need virtual reality. *Izvestiya iz.* 2022, January 8. URL: <https://iz.ru/1268085/sergei-gurianov/novoe-vremia-zachem-shkolnikam-virtualnaia-realnost> (accessed 10.07.2023). (In Russ.).
2. On the Strategy for the development of the information society in the Russian Federation for 2017–2030: Decree of the President of the Russian Federation of May 9, 2017 No. 203. *Garant.ru: informatsionno-pravovoi portal.* URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (accessed 25.07.2023). (In Russ.).
3. Shebanova N. A. Immersion technologies: issues of timeliness of legal regulation. *Zhurnal Suda po intellektual'ny'm pravam*, 2019, no. 26, pp. 6–19. URL: <http://ipcmagazine.ru/legal-issues/immersion-technologies-timeliness-of-legal-regulation> (accessed 25.07.2023). (In Russ.).
4. The program «Digital economy of the Russian Federation»: approved by the order of the Government of the Russian Federation of July 28, 2017 No. 1632-r. *Garant.ru: informatsionno-pravovoi portal.* URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71634878/> (accessed 25.07.2023). (In Russ.).
5. Yuzhakov V. N., Efremov A. A. Legal and organizational barriers to digitalization of education in the Russian Federation. *Rossiiskoe pravo: obrazovanie, praktika, nauka*, 2018, no. 6, pp. 18–24. (In Russ.).
6. Efremov A. A. Assessing the impact of legal regulation on the information technology development: mechanisms and methodology. *Zakon*, 2018, no. 3, pp. 45–56. (In Russ.).
7. On education in the Russian Federation: the federal law of December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended). *Garant.ru: informatsionno-pravovoi portal.* URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (accessed 25.07.2023). (In Russ.).
8. Dremlyuga R. I. Virtual reality: common problems of legal regulation. *Aktual'nye problemy rossiiskogo prava*, 2020, vol. 15, no. 9, pp. 39–49. (In Russ.).
9. The use of virtual reality in education has been studied in Russia. *Moskovskii gorodskoi pedagogicheskii universitet: website.* 2022, September 27. URL: <https://www.mgpu.ru/v-rossii-izuchili-primeneni-virtualnoj-realnosti-v-obrazovanii/> (accessed 10.07.2023). (In Russ.).
10. Khukalenko Yu. S., Bazhina P. S., Zemtsov D. I. Immersive technologies in school education: following the results of the All-Russian program of approbation. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2022, no. 3, pp. 338–353. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.19>. (In Russ.).
11. Uvarov A. Yu. Technologies of virtual reality in education. *Nauka i shkola*, 2018, no. 4, pp. 108–117. (In Russ.).
12. Abdullina E. I. Legal aspects of the creation and use of complex objects of intellectual rights in virtual reality. *Aktual'nye problemy rossiiskogo prava*, 2017, no. 9, pp. 147–152. (In Russ.).
13. Izotova V. F. Problems of legal regulation of artificial intelligence of cyber-physical systems and robotics. *Problemy i vyzovy tsifrovogo obshchestva: tendentsii razvitiya pravovogo regulirovaniya tsifrovyykh transformatsii: sb. nauch. tr. po materialam I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Saratov, 17–18 okt. 2019 g.)*. Saratov, 2019, pp. 125–127. (In Russ.).
14. Afanasyeva E. A. Legal regulation of virtual and augmented reality (review). *Pravo budushchego: intellektual'naya sobstvennost', innovatsii, internet: ezhegodnik.* Moscow, 2018, iss. 1, pp. 166–172. (In Russ.).

15. Kornilov Yu. V. Immersive approach in education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 174–178. (In Russ.).
16. Romanova A., Gotskaya I. B., Shuklin D. A. The analysis of the concept list of virtual reality. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2017, no. 3, pp. 58–60. (In Russ.).
17. Azevich A. I. Virtual reality: educational and methodical aspects. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya*, 2019, vol. 16, no. 4, pp. 338–350.
18. Kozhabaeva L. Zh. Didactic potential of virtual reality technologies. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*, 2021, vol. 15, no. 3, pp. 151–158. (In Russ.).
19. Krupoderova E. P., Krupoderova K. R. Content presentation when using distance learning technologies. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2021, no. 71, pt. 1, pp. 193–196. (In Russ.).
20. Kornilov Yu. V., Popov A. A. On the terminology and classification of immersive technologies in education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 68, pt. 2, pp. 171–174. (In Russ.).
21. Gatn Yu. V. The training immersive environments: problems and prospects. *Perspektivnye informatsionnye tekhnologii: tr. Mezhdunar. nauch.-tekhn. konf. (Samara, 24–27 maya 2021 g.)*. Samara, 2021, pp. 603–606. (In Russ.).
22. Monayenkova E. B. Influence of virtual reality on a mental condition of students. *Razvitie sovremennoi nauki: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. Perm, 2017, iss. 12, pp. 122–125 (In Russ.).
23. Selivanov V. V. Mental states of a person in the didactic VR environment. *Eksperimental'naya psikhologiya*, 2021, vol. 14, no. 1, pp. 20–28. (In Russ.).
24. Paskova A. A. Features of the application of immersive technologies of virtual and augmented reality in higher education. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2022, vol. 14, no. 3, pp. 83–92. (In Russ.).
25. Kornilov Yu. V., Mukasheva M. U., Sarsimbaeva S. M. On the risks of using virtual reality technologies in education. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya*, 2022, no. 4, pp. 50–56. (In Russ.).
26. Khoroshikh P. P., Sergievich A. A., Batalova T. A. Immersive educational environments: psychophysiological aspect. *Psikhologiya i psikhotekhnika*, 2021, no. 1, pp. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2021.1.34819>. (In Russ.).
27. Uvarov A. Yu. *Education in the world of digital technologies: towards digital transformation*. Moscow, Izd. dom Vyssh. shk. ekonomiki, 2018, 168 p. (In Russ.).
28. Selivanov V. V., Selivanova L. N. Virtual reality as a didactic environment. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 3, pp. 322–338. (In Russ.).
29. Selivanov V. V., Selivanova L. N. Virtual reality as a method and means of learning. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*, 2014, vol. 17, no. 3, pp. 378–391. (In Russ.).
30. Elesin S. S., Moiseev A. N. Choosing virtual reality technologies for use in training courses. *Informatsionnye tekhnologii i matematicheskoe modelirovanie (ITMM – 2018): materialy XVII Mezhdunar. konf. im. A. F. Terpugova (10–15 sent. 2018 g.)*. Tomsk, 2018, pp. 236–241. (In Russ.).
31. Nabokova L. S., Zagidullina F. R. Outlooks of applying augmented and virtual reality technologies in the sphere of the educational process of higher education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 2710–2719. (In Russ.).
32. Pisareva S. A. Approbation of modules of innovative educational program. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, 2008, no. 11, pp. 25–27. (In Russ.).
33. On amendments to the Federal Law «On education in the Russian Federation»: Federal Law of June 24, 2023 No. 264-FZ». *Garant.ru: informatsionno-pravovoi portal*. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406986346/> (accessed 25.07.2023). (In Russ.).
34. Bugaevskaya M. V. Regulatory and legal basics for digitalization of education. *Yurist VUZa*, 2020, no. 10, pp. 41–44. (In Russ.).
35. Pevtsova E. A. Legal regulation of «digitalization» of educational relations. *Narodnoe obrazovanie*, 2018, no. 10, pp. 15–20. (In Russ.).

Информация об авторах

Памирский Арсений Эдуардович – юрист, ООО «Биосайнсгруп» (Российская Федерация, 675000, г. Благовещенск, ул. Текстильная, д. 35, оф. 203а, e-mail: Pamirae@mail.ru).

Маслова Елена Николаевна – кандидат юридических наук, преподаватель, Амурская государственная медицинская академия (Российская Федерация, 675000, г. Благовещенск, ул. Горького, 95, e-mail: AmurSMA@AmurSMA.su).

Жирова Елена Айдыновна – заместитель заведующего, МАДОУ «ЦРР – ДС № 68 города Благовещенска» (Российская Федерация, 675000, г. Благовещенск, ул. Василенко, 20/5, e-mail: zhirov@mail.ru).

Памирский Игорь Эдуардович – кандидат биологических наук, директор, НППЦ ПИШ Агробиотек ТГУ (Российская Федерация, 634050, г. Томск, пл. Ново-Соборная, 1, e-mail: parimski@mail.ru).

Голохваст Кирилл Сергеевич – доктор биологических наук, директор, Сибирский федеральный научный центр агробиотехнологий РАН (Российская Федерация, 630501 Новосибирская область, р. п. Краснообск, e-mail: golokhvast@sfsc.ru).

Статья поступила в редакцию 13.11.2023

После доработки 17.11.2023

Принята к публикации 21.11.2023

Information about the authors

Arseni E. Pamirsky – Lawyer, BIOSAINSGRUP LLC (35 Tekstilnaya Str., office 203a, Blagoveshchensk, 675000, Russian Federation, e-mail: Pamirae@mail.ru).

Elena N. Maslova – Candidate of Juridical Sciences, Lecturer, Amur State Medical Academy (95 Gorkogo Str., Blagoveshchensk, 675000, Russian Federation, e-mail: AmurSMA@AmurSMA.su).

Elena A. Zhirova – Deputy Head, Municipal Autonomous Preschool Education Institution' – Child Development Center – Kindergarten No. 68 of the City of Blagoveshchensk' (20/5 Vasilenko Str., Blagoveshchensk, 675000, Russian Federation, e-mail: zhirov@mail.ru).

Igor E. Pamirsky – Candidate of Biological Sciences, Director, School of Advanced Engineering Studies Agrobiotech of Tomsk State University (1 Novo-Sobornaya Sq., Tomsk, 634050, Russian Federation, e-mail: parimski@mail.ru).

Kirill S. Golokhvast – Doctor of Biological Sciences, Director, Siberian Federal Research Centre of Agrobiotechnologies of the Russian Academy of Sciences (Krasnoobsk work settlement, 630501, Russian Federation, e-mail: golokhvast@sfsc.ru).

The paper was submitted 13.11.2023

Received after reworking 17.11.2023

Accepted for publication 21.11.2023

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-15

УДК 159.9+37013.77

Оригинальная научная статья

Гуманизация и суверенизация как стратегия реформирования и развития российского образования. Часть 1. Суверенный путь России в образовании

Н. А. Корниенко

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Россия отстаивает свой гуманитарный суверенитет, когда воспитание, образование, культура, политика, фильмы строятся на наших традициях и ценностях, которые находятся не вовне, а внутри человека, в его сознании, поскольку это ментальные составляющие, мировоззренческие компоненты. *Постановка задачи.* Система образования должна работать на формирование и развитие человеческого капитала страны. Без решения этой задачи у страны не будет суверенного образования, а значит, не будет будущего. Необходима смена парадигмы высшей школы, нужна новая русская национальная модель. Профессиональная школа должна быть не просто «кузницей кадров», а центром духовного преобразования личности специалиста, источником одухотворенности его мыслей, слов и поступков; воспитывать настоящего гражданина, патриота, хорошо знающего историю и культуру своей страны. *Методика и методология исследования.* Строится на ключевых моментах суверенизации российского образования, которая закономерно отказалась от Болонской системы образования. Методология осмысления современной ситуации в образовании, аналитического доклада «Будущее высшей школы России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030». *Результаты.* Отечественное образование с внедренной до недавнего времени Болонской системой развивалось исключительно как экстрактивный социальный институт. На протяжении более чем двадцатилетнего периода эту важнейшую сферу жизни общества, значение которой в поддержании и развитии суверенитета страны переоценить невозможно, буквально «ломали через колено» в угоду Западу. Изложены основные изменения в системе высшего образования, вызванные этим участием. Присоединение к Болонскому процессу получило в профессиональном сообществе неоднозначную и даже противоречивую оценку. *Выводы.* Сейчас в обществе сложилась такая ситуация, которая делает актуальной проблему поиска новой смылосоставляющей фундаментализации образования, сущностью которой является осознание того, что дальнейшая судьба человеческой цивилизации будет определяться не только интеллектуально-образовательным, но и духовно-нравственным потенциалом общества и человека, то есть гуманизацией и суверенизацией. В этом – ценность России.

Ключевые слова: суверенитет, смысл образования, ценности, воспитание, духовность, мышление, концепция, опыт, знания, специалист

Для цитирования: Корниенко Н. А. Гуманизация и суверенизация как стратегия реформирования и развития российского образования. Часть 1. Суверенный путь России в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 736–747. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-15>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-15
Full Article

Humanization and sovereignization as a strategy for reforming and development of Russian education. Part 1. Russia's sovereign path in education

Kornienko, N. A.

Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Russia defends its humanitarian sovereignty when upbringing, education, culture, politics, films are built on our traditions and values, which are not outside, but inside a person, in his mind, since these are mental components, worldview components. *Purpose setting.* The education system should work for the formation and development of the country's human capital. Without solving this problem, the country will not have a sovereign education, which means there will be no future. It is necessary to change the paradigm of higher education, we need a new Russian national model. A professional school should be not just a «forge of personnel», but a center for the spiritual transformation of a specialist's personality, a source of spirituality for his thoughts, words and deeds. It is necessary to educate a real citizen, a patriot who knows the history and culture of his country well. *Methodology and methods of the study.* Based on the key points of the sovereignization of Russian education, which naturally abandoned the Bologna system of education. Methodology for understanding the current situation in education, analytical report «The Future of Higher Education in Russia: an Expert View. Foresight-study-2030». *Results.* Russian education until recently, with the implemented Bologna system, developed exclusively as an extractive social institution. For more than twenty years, this most important sphere of social life, the importance of which in maintaining and developing the sovereignty of the country cannot be overestimated, was literally «broken over the knee» to please the West. The main changes in the system of higher education caused by this participation are outlined. Joining the Bologna process has received an ambiguous and even contradictory assessment in the professional community. *Conclusions.* Now a situation has developed in society that makes the problem of finding a new semantic component of the fundamentalization of education, the essence of which is the realization that the future fate of human civilization will be determined not only by the intellectual and educational, but also by the spiritual and moral potential of society and people, i. e. by humanization and sovereignization. This is the value of Russia.

Keywords: sovereignty, meaning of education, values, upbringing, spirituality, thinking, concept, experience, knowledge, specialist

Citation: Kornienko, N. A. [Humanization and sovereignization as a strategy for reforming and development of Russian education. Part 1. Russia's sovereign path in education]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 736–747. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-15>

Введение. Текущее столетие воспринимается современниками как эпоха интенсивных социокультурных, экономических, технологических, демографических и других изменений, принимающих глобальный масштаб. В этой ситуации будущее социальных и культурных институтов, даже имеющих длительную историю и прочно укорененных, является неопределенным. В частности, темой напряженных дискуссий становится будущее высшей школы, ее роли в сохранении и развитии человеческого капитала, генерации научных знаний, технологических и иных инноваций [1]. На одном полюсе – картина будущего, согласно которой высшая школа будет играть все меньшую роль, уступая место средовым формам образования, сетевым сообществам исследователей, производящим знания и инновации корпорациям и т.д., и деятельность ее будет свернута до роли центра сертификации, выдающего дипло-

мы о высшем образовании. На другом полюсе – картина «нового расцвета» высшей школы, которая станет центральным институтом общества знаний; в этом случае кризис высшего образования, признаки которого обнаруживаются не только в России, но и во всем мире, – лишь симптом переходного состояния, болезнь роста [2].

Происходящие в настоящее время изменения в сфере высшего образования осмысливаются как многогранный кризис, включающий разрыв между потребностями рынка труда и получаемыми в высшей школе профессиональными квалификациями, падение престижа преподавательского труда, необходимость изменения парадигмы образования и ряд других проявлений. Мы полагаем, что кризис образования имеет общесовременную природу, связан с «фазовым сдвигом» – переходом от индустриального уклада к постиндустриальным формам существования

общества, и все развитые страны с той или иной степенью остроты его переживают. Происходит трансформация антропологической платформы – основы, на которой строится образование – образа человека, сформировавшегося в «западном мире» к XIX–XX вв. Проблематизируется социально-антропологический проект, который задавал осмысленность и направленность современного образования на протяжении последних двух столетий [3, с. 7].

Кризис высшего образования проявляется в размытии функций образовательных институтов: «образовательные события индивидуальности» уходят из стен колледжей и университетов, а последние начинают превращаться в образовательные супермаркеты или социально-адаптирующие учреждения. Образование человека как оформление индивидуального культурно-ценностного ядра, формирование базовых интеллектуальных функций (мышления, понимания, рефлексии, коммуникации) [4], ситуации перформативного существования [5] происходят в новых коммуникативно-креативных институтах [6].

Образование, общее и высшее, переживает в этот переходный период системный кризис, связанный с утратой целевых и смысловых рамок, неактуальностью содержания образования, неадекватностью его технологий и форматов. Размываются смыслы и сверхзадачи деятельности преподавателей, падает их социальный статус, снижается престиж профессии [4]. Мы помним, как в 1998 г. США предложили России идею внедрения ЕГЭ в нашу систему образования. Разработкой тестов занимался Федеральный центр тестирования, постоянно модифицируя и изменяя новомодный западный тренд [7].

В 2008 г. ЕГЭ ввели уже как обязательную процедуру во всех общеобразовательных школах РФ. Видимо, чиновники тоже ожидали высоких результатов, но вдруг заметили, что ректоры вузов стали бить тревогу: ученики ничего не знают, не умеют грамотно писать и формулировать свои мысли, количество часов на изучение математики, физики, истории сократилось. Возникли вопросы: кого мы готовим? Потребителя или гражданина, созидателя или патриота, любящего свое Отечество? Безусловно, нужна новая итоговая аттестация, опирающаяся на классическую систему.

Этапом модернизации должно стать восстановление системы среднего профессионального образования (СПО) [7, с. 16–17]. Кризис высшей школы широко обсуждается в странах Европы, США. Но в особенности выраженным он стал в России, поскольку за деиндустриализацией не последовало создание масштабной и развитой сервисной экономики и тем более экономики знаний. Мы рассматриваем текущую ситуацию

высшей школы в России как ситуацию глубокой трансформации в условиях фундаментальных внешних изменений и серьезных внутренних противоречий. В подобных условиях будущее отличается степенью неопределенности [3, с. 24].

По прогнозу Юнеско [8], в экономически неразвитых странах Африки развитыми странами мира будет реализован проект тотального ликбеза, который приведет к их культурной оккупации и обеспечит последующее включение ресурсов этих стран в оборот европейско-американского сотрудничества.

Наиболее мощными образовательными ареалами будут европейско-американский, англоязычный образовательный ареал; китайский образовательный ареал; испано-латиноамериканский образовательный ареал; арабо-исламский образовательный ареал. В каждом образовательном ареале будет страна лидер (или группа стран), экспортирующая высшее образование. На процессы формирования образовательных ареалов будут накладываться процессы глобализации знания и распространения образовательных технологий нового поколения (дистанционное образование, открытое образование и др.).

Для России крайне важной задачей будет формирование русскоязычного ареала на основе распространения русского языка и традиционных социально-экономических связей со странами Азии и Кавказа (бывшими республиками Советского Союза) [9]. В этих странах будет наблюдаться значительный прирост молодого населения, что сделает для них актуальной трудовую и образовательную миграцию.

Проявлением этого кризиса является принимающая массовый характер имитация и фальсификация образования: «студенты делают вид, что учатся, преподаватели делают вид, что учат». Снижается качество образования, личный смысл образования редуцируется к получению диплома. Проводимые в настоящее время социологические исследования высшей школы в России обнаруживают большие масштабы списывания и плагиата при написании контрольных, курсовых и дипломных работ, покупки зачетов и экзаменов и т.д., фактическое превращение очного дневного обучения в заочное вследствие трудоустройства большинства студентов [10; 11].

Описанный кризис – это кризис смыслов и содержаний.

Россия в сентябре 2003 г. присоединилась к Болонскому процессу, чтобы построить в РФ систему образования, аналогичную западной. Однако эта система не оправдала возложенных на нее ожиданий, поэтому было принято решение постепенно отходить от болонской системы и возвращаться к классическому варианту. В этот

период должны получить широкое распространение такие выражения, как традиционные идеалы, традиционные ценности, традиционные религии. Их актуальность и значимость велики и окажут мировоззренческое влияние на умы современных людей [12].

Главная идея Болонской системы состоит в том, что структуру образования определяет работодатель, а не государство. Образовательный процесс должен соответствовать процедурам, которые устанавливает государство. Поэтому сегодня нам нужен суверенитет российского образования. Только государство может определять стратегию развития системы образования, ставить цели и формулировать задачи, для этого необходимо изменить смыслы и идеологию, предприняв следующие основные шаги:

1) возвращение к классической системе образования (классические подходы, классическая система высшего образования; образование, технологии, промышленность обеспечивает, в первую очередь, школьный учитель);

2) определение теоретических оснований развития (большой риск представляет ситуация, когда образованием руководят технократы).

Постановка задачи. Как стратегически важную эксперты выделили задачу формирования предпосылок когнитивного общества, что означает повышение интеллектуального потенциала общества, увеличение интеллектуальной активности и связности общества [3, с. 108]. Понимание глубины и масштабов происходящих процессов, развертывание содержательного общественного дискурса относительно настоящего и будущего высшей школы является необходимой основой для разработки адекватной стратегии развития российского образования. Будущее высшей школы в России зависит от того, какие именно субъекты станут «локомотивами» изменений в сфере высшего образования, в сфере исследований и инноваций будут выступать с инициативами, формировать запрос и удовлетворять потребности общества и бизнеса в интеллектуальных услугах, создавать и использовать новые современные технологии и форматы деятельности в данных сферах [3].

Методика и методология исследования. Для поиска ориентиров и опор деятельности в условиях неопределенности будущего были разработаны новые технологии исследования и конструирования будущего, которые объединяются общим названием Форсайт [4]. Форсайт – ВИДЕНИЕ БУДУЩЕГО – включает ряд технологий и методов: методы работы с экспертным знанием [15] (экспертные интервью, семинары и масштабные Делфи-опросы); методы дискретного и континуального сценарирования [16]; методы картирования – построения дорожных карт [4].

Решение поставленных задач должно опираться на принципы российского образования, закрепленные в Указе Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности РФ», п. 86. «Насаждение чуждых идеалов и ценностей, осуществление без учета исторических традиций и опыта предшествующих поколений, реформ в области образования, науки, культуры, религии, языка и информационной деятельности приводят к усилению разобщенности и поляризации национальных обществ, разрушают фундамент культурного суверенитета, подрывают основы политической стабильности и государственности».

Результаты исследования. Стратегия определяет цели государства, поэтому данный документ является вторым по значимости после Конституции РФ. Изначально болонская система преследовала идею междисциплинарности, при которой в рамках бакалавриата можно получить бесплатно образование по одной специальности и продолжить обучение в магистратуре по другой специальности, но уже на штатной основе. Многие специалисты видят в этом большой риск: низкий уровень подготовки бакалавров, а эта категория может носить массовый характер в силу бесплатности образования. Только единицы, обладающие материальными возможностями, будут получать полное высшее образование, закончив магистратуру [7].

На этапе внедрения болонской системы на российскую почву говорилось о том, что студенты получают возможность приезжать на обучение из России в страны западной Европы и это обеспечит расширение их мобильности, а дипломы будут признаны во всем мире. Но в реальности все оказалось несколько иначе: от наших граждан за рубежом требовалось подтверждение специальностей, поскольку многие дипломы не получали признания.

По мнению авторов болонской системы, к ее достоинствам можно отнести расширение доступа к высшему образованию, дальнейшее повышение качества и привлекательности европейского высшего образования, расширение мобильности студентов и преподавателей посредством системы грантов.

В итоге специалисты во всех сферах стали фиксировать следующие риски:

1) низкий уровень знаний, особенно у бакалавров, которые на 40% меньше получают знаний;

2) предмет изучения в бакалавриате становится очень общим, не учит думать системно, требует заучивать отдельные части; отсюда настороженное отношение к бакалаврам; можно переходить из одной профессии в другую, меняя свою профессиональную траекторию, что порождает риск появления дилетантов;

3) не может быть единых результатов в каждой стране, поэтому нецелесообразно использовать универсальные шкалы (PISA, ECERS) и др. [7].

Также болонская система предусматривает участие России в различных международных рейтингах, таких как Scopus, фиксирующих публикационную активность университетов, уровень цитирования преподавателей. Все это под предлогом того, что якобы наша система будет интегрирована в мировую систему образования. Парадокс заключается в том, что составлением международных рейтингов публикационной активности и цитирования занимаются две частные компании из Великобритании, определяющие критерии «правильности» написания научных статей.

Косвенным следствием присоединения России к Болонскому процессу стало участие в «рейтинговой гонке» университетов. Однако у части российского университетского сообщества вхождение в Болонский процесс вызвало ожидание скорой успешной интеграции в общеевропейскую систему высшего образования [11–13]. Высказывались мнения, что проблемы вхождения в Болонский процесс вызваны некомпетентностью чиновников от образования, навязывающих университетам непродуманные преобразования по европейским лекалам, следствием чего является организационный хаос [17]. На этом направлении основные достижения свелись к усилению присутствия в списках «большой тройки». Так, в 2021 г. в них были представлены: в QS и ARWU – по 48 вузов, а в рейтинге THE – 19. Для сравнения – в 2012 г. в QS-рейтинг были включены лишь 14 отечественных университетов. Вместе с тем амбициозные цели проекта – «5–100» достигнуты не были: в 2021 г. только МГУ имени М.В. Ломоносова занимал 74-ю позицию в QS-рейтинге и 97-ю – в ARWU, не являясь при этом участником проекта. Ни одному из 21 участников «5–100» не удалось подняться выше третьей сотни в QS-рейтинге, в котором продвижение отечественных университетов было наиболее успешным. Достаточно подробная информация по данному вопросу содержится в работах В.В. Орлова, А.Л. Таточенко, Н.В. Тихомирова [11; 13].

Узким местом на начальном этапе участия в рейтинговой гонке оказались показатели публикационной активности ППС в международных научных журналах. В особенности остро проблема обозначилась в отношении публикаций, индексируемых в базах Web of Science и Scopus. Следствием этого стала настоящая «скопусомания», проявившаяся в требованиях руководства вузов к своим сотрудникам обеспечить соответствующие публикации в кратчайшие сроки любой ценой. Вопрос о цене не является праздным: организационный взнос за публикацию в большинстве журналов

списка Scopus начинается от 25 тыс. р. (без стоимости перевода на английский язык), а для журналов 1–2-го квартилей он может достигать и до 70–80 тыс. р. При этом в столичных университетах критерием прохождения конкурса на очередной срок (длительностью всего в один год) на должность доцента была публикация двух статей в журналах 2-го и 4-го квартилей Scopus [11].

Подобная практика ожидаемо дала негативные результаты: появилось огромное количество работ с шестью, семью, нередко девятью соавторами, а порой их количество доходило и до 12. Достаточно часто авторы, успешно публикующиеся в авторитетных научных журналах, оформлялись в несколько университетов одновременно как внешние совместители ради соответствующей аффилиации их трудов. Очень быстро и резко выросло количество организуемых вузами международных научных конференций, материалы которых соглашались напечатать так называемые «бесквартильные» Scopus-журналы, не придавая большого значения научной новизне и содержанию подобных публикаций. Предсказуемо, что такие действия весьма мало способствовали улучшению показателей научной деятельности российских университетов в шкале оценок мировых рейтингов [11].

Проблема повышения качества научных публикаций и их продвижения в мировое информационное пространство остается достаточно острой для отечественной высшей школы. При этом возможные отказы мировых рейтинговых агентств учитывать достижения российских университетов не должны расцениваться как глобальная катастрофа – в России к настоящему времени создан и динамично развивается собственный международный рейтинг «Три миссии университета», в который в 2021 г. было включено 1 650 участников (в 2020 г. их было 1 500). Планомерная системная работа в этом направлении должна принести ожидаемые результаты. Также следует иметь в виду, что на топ-позициях «большой тройки» широко представлены частные университеты: Йельский, Стэнфордский, Гарвардский, Принстонский, Массачусетский технологический институт и др. [11].

Очень важно рассмотреть советскую систему образования, ее преимущества в сравнении с другими системами. Развитие сферы образования с учетом национальных интересов страны привело к усилению индустрии, созданию сильной математической школы, позволило человеку через 16 лет после Великой Отечественной войны полететь в космос. Введение специалитета было направлено на подготовку кадров высшей квалификации, когда с первого курса осуществлялось погружение в специальность, а к выпуску можно было получить прекрасных специалистов, квалифицированные кадры для страны.

В настоящий момент, когда есть запрос на владение разными компетенциями, современная система образования будет предусматривать обучение по некоторым специальностям по двухуровневой системе: бакалавриат и магистратура. Сюда относим подготовку специалистов гуманитарной направленности: юристов, философов, архивистов и др. Но, когда речь идет о подготовке специалистов технической, инженерной направленности (производство, технологии), в этом случае возможен только специалитет, который и был основным преимуществом советской системы образования.

Раскрою сущностную характеристику классической и болонской системы образования с позиции компетентностного подхода, которая существенно отличается.

Так, классическая система отечественного образования в советское время давала фундаментальные знания, учила думать и рассуждать, развивала логическое и образное мышление, единственным источником знаний выступала школа. Как считает ректор МГУ, академик РАН В. А. Садовничий, и мы с ним согласны, «страна достигла существенных успехов, причем не только в тех сферах, о которых мы постоянно говорим: освоение космоса или покорение атома. Это, конечно, на слуху. Но в 60–70-е годы мы лидировали по многим направлениям, которые сейчас у нас отсутствуют: машиностроение, энергетическая промышленность, станкостроение. Средмаш был на уровне, недостижимом ни для одной из стран. И ведь это было достигнуто только благодаря нашим ученым. Все эти отрасли очень наукоемкие. Освоение космоса, покорение атома, станкостроение, машиностроение, энергетику нельзя было развить «на коленке», потому что мы были изолированы от сотрудничества с ведущими странами. Такие успехи были потому, что тогда была мощнейшая система образования. К ней можно относиться по-разному, можно что-то критиковать, но то, что наша система образования была одной из лучших в мире, было признано всеми. Можно привести и слова Джона Кеннеди: «Космос мы проиграли русским за школьной партией». Было, на мой взгляд, сочетание хорошего школьного и высшего образования. Та система образования была рассчитана на советскую экономику, на те вызовы, на то общество. Сейчас общество другое, но ошибка состоит в утверждении, что система образования должна быть размытая, глобальная, что мы должны готовить людей, просто понимающих общие вопросы. Собственно, система бакалавриата в значительной степени дает такое общее высшее образование. Мне кажется, это неверно, потому что нам в ближайшее время понадобятся специалисты, которые должны делать то, чем мы будем сильны. Мы фактически

стоим на пределе наших возможностей в новых технологиях. Нужны новые фундаментальные разработки, но, чтобы сделать рывок в технологии, нужно какое-то открытие или в материалах, или в строении вещества, или в выявлении новых взаимодействий. Нужны новые открытия» [18].

«Теперь в МГУ ввели шестилетнее обучение: не четыре года плюс еще сколько-то, а именно шесть лет у специалистов. У нас более 10 специалитетов. Вообще я считаю, что в нашей системе образования должны быть специалисты. Нельзя подготовить за четыре года профессионала в области строительства авиационных моторов или проектировщика. Нельзя в принципе, поэтому должен быть пятилетний специалитет. У нас нет бакалавров, которые закончили бакалавриат по одной специальности и вынуждены где-то искать продолжение обучения в магистратуре (кроме двух факультетов). У нас моноподготовка. Закончил, например, историк бакалавриат по истории. Он получает диплом бакалавра, но может продолжить учиться еще два года по монопрограмме и получить звание магистра, то есть он – «шестилетка». Мы назвали это «интегрированный магистр». Это фактически специалист, который обучался шесть лет. Я считаю это колоссальным успехом МГУ. Наши «шестилетки» – это элита. Раньше при советской власти мечтали, чтобы химики или математики учились шесть лет. Следовательно, там, где нельзя готовить специалиста (нам дается соответствующий перечень), мы ввели 6-летнюю монопрограмму. Я думаю, стоит этот эксперимент продолжить. В каких-то исследованиях я читал, что бакалавры уже не устраиваются на Западе, потому что они не так нужны продвинутым компаниям» [18].

Наша система имела успех тогда, когда существовали школы: руководитель, доцент, профессор, ассистент, аспирант, студент, то есть была общность. Если студент никого не видит, а общается только по интернету (это факт, я не утрирую), – это не наше. Но и опекать так, что «ученым можешь ты не быть, но кандидатом быть обязан», тоже не надо. Должна быть золотая середина».

Болонская система образования нацеливает учащегося на освоение определенных компетенций, необходимо научить не знанию, а методике получения этого знания. При этом ребенок сам определяет, какие компетенции ему нужны: сегодня одни, а если обстоятельства изменились, нужен уже другой набор компетенций. Иначе говоря, в сознании ребенка формируется скачкообразный, фрагментарный набор знаний, умений и навыков. Школа и вуз перестают давать фундаментальные знания. В итоге все состоит из набора компетенций, а вместо знаний дают навыки. Источником знаний, умений, навыков (далее ЗУН) становится

ся не школа, а другая среда: реклама, медиапространство, интернет, а ЗУН активно натренировываются тестовой системой, повсеместно внедряемой сегодня в систему образования. Схема теста: вопрос – ответ – развивает не логическое и не образное мышление, а алгоритмическое по принципу: да/нет.

Методика болонской системы заключается в том, чтобы не заставить машину думать как интеллект, а наоборот, из человека, думающего и действующего по алгоритму, сделать машину, чтобы она могла его понять.

К сожалению, болонская система навязывает машинное мышление не только детям, но и учителям, профессия которых смыслообразующая. Педагог ведет ребенка в окружающий мир и социум, задает ему вектор жизни, формирует мировоззрение.

Нельзя не подчеркнуть то, что один из главных рисков современной системы образования состоит в подмене личности педагога тьютором или цифровым помощником, у которого нет прав. Если образование понимается как сфера услуг [7], то тьютор обслуживает ребенка и остальных субъектов образовательных отношений, которые могут предъявить претензии в случае недостаточного оказания услуги. В итоге педагог оказывается бесправен, так как все права принадлежат ребенку и его родителям, то есть главным заказчикам, оплачивающим услугу.

Следует отметить, что существует единственная государственная структура, которая не дала проникнуть болонской системе в свою систему образования – это военные учебные заведения Министерства обороны, которые отстаивали независимость системы военного образования [7].

Образование в контексте новой идеологии России рассматривается не как услуга, а как инвестиция в будущее, институт социализации личности ребенка с акцентом на воспитательном компоненте. Воспитание есть передача опыта от поколения к поколению, механизм передачи народного опыта. Образование, в первую очередь, имеет духовный пласт и лежит в основе традиционализма, разумного консерватизма. Один из рисков болонской системы состоит в том, что она представляет собой механическую систему, построенную на алгоритмах, что мешает передаче национального опыта. Ведь цифровизация вырабатывает не творческое, а алгоритмическое мышление. Поэтому построение образовательного процесса должно быть связано не с тотальной цифровизацией, а с использованием цифровых технологий лишь как средств обучения.

В силу специфики деятельности педагога иная функция воспитывать, передавать образ мысли и жизни, формировать мировоззрение в непо-

средственном живом контакте и взаимодействии с детьми, а не просто передавать компетенции и навыки. По мнению Т.С. Комаровой, «основная функция педагога, воспитателя – воспитывать, обучать, возвращать ребенка, а не разрабатывать концепции, программы, методики диагностики и т.п.» Создание таких документов не под силу и многим управленцам.

В настоящее время с учетом вышеизложенных рисков, социокультурных, экономических и геополитических изменений Россия вступила в эпоху Ренессанса во всех сферах жизни и перехода к полноценному суверенитету. Это возможность проводить собственную политику, не ущемляя никого, развиваться, но и сохранять цели и ценности национального бытия. Наступил период возвращения к себе через построение русского мира, под которым понимаются справедливый миропорядок, уважение суверенитета, национальных интересов народов и государств, сохранение традиционных религиозных и семейных ценностей. Россия встала на суверенный путь, который требует суверенного мышления в культуре, образовании. Поэтому наша страна отказывается от болонской системы и будет самостоятельно определять свой дальнейший цивилизационный путь развития как в гуманитарных, так и в технологических сферах [7, с. 12].

Решение обозначенной проблемы требует ухода от образовательной модели, насаждаемой западом. Многие специалисты и работодатели отмечают, что качество образования очень сильно упало, особенно если образовательный процесс представляет собой только передачу навыков и компетенций, которые понимаются лишь как способность что-то делать. Хотя главная цель образования заключается в формировании мировоззрения человека, что, в первую очередь, требует иной гуманитарной политики, нужна гуманизация и суверенизация образования.

Мы не должны быть слабой копией западного мира. Россия должна отстаивать свой гуманитарный суверенитет, когда воспитание, образование, культура, политика, фильмы и пр. строятся на наших традициях и ценностях, которые находятся не во вне, а внутри человека, в его сознании, поскольку это ментальные составляющие, мировоззренческие компоненты [7, с. 13–14]. Несмотря на то что наша страна Россия, богатая своими ресурсами, на протяжении всей истории всегда испытывала угрозы извне, задача образования – воспитывать настоящего гражданина, патриота, хорошо знающего историю и культуру своей страны.

Достижение этих целей требует перестройки внутренней политики страны во всех сферах, а также другого сознания, суверенного мышления

в образовании, культуре. Согласно автору цивилизационного подхода Н. Я. Данилевскому, мир состоит из цивилизаций и у России свой путь развития, который на современном этапе связан с возвратом самоидентификации, желанием говорить на русском языке, изучать свою историю, культуру. Необходима смена парадигмы высшей школы, нужна новая русская национальная ее модель.

В условиях социально-экономических преобразований важно готовить специалистов для нашей страны. Для этого необходимо обеспечить единство теоретической и практической подготовки, рабочие места, рост экономики [7].

Постоянно в научно-педагогическом сообществе обсуждается вопрос, как формировать компетенцию «мыслить». Никак, поскольку мышление – целостный психический процесс, а компетенции – завезенный извне в рамках Болонской системы единицы измерения квалификации, «кирпичики» профессионализма, а по существу, не что иное как поведенческие паттерны, описывающие стандартизированный набор поведенческих реакций человека в той или иной ситуации профессиональной деятельности. Только мышление сводится к активации нужного набора компетенции, который очень быстро устаревает в условиях стремительно развивающегося информационного общества [21, С. 25–26; 22].

В переходный период перед системой образования стоит несколько задач.

На уровне личности: развитие базовых способностей человека, чтобы из него выросла не потребитель (компетенции способствуют формированию потребителя), а человек созидатель.

На уровне общества: консолидация народа, чтобы он чувствовал себя единым целым.

В итоге цели личности и общества должны совпадать, а не противоречить друг другу.

Напомним, что в 2021 г. вышла «Стратегия национальной безопасности страны», разрабатываемая сроком на пять лет. Это второй по значимости документ после Конституции РФ в иерархии законодательства [23]. В содержании документа есть ряд идеологем, которые являются подтверждением суверенного пути России. Во-первых, концептуальные положения о культуре и образовании, определяющие уровень национальной безопасности страны. Во-вторых, посыл о необходимости изменения статуса педагога на государственный. Обсуждается вопрос о том, и мы в это верим, чтобы приравнять педагога средней и высшей школы к государственному служащему с соответствующей заработной платой.

Классическая система образования призвана дать целостное представление о мире, сформировать картину мира, мировоззрение человека. Цель состоит во всестороннем личностном развитии

ребенка, способного совершать поступки и нести за них ответственность.

По мнению президента России, Владимира Путина, «определять миропорядок будут только сильные, самодостаточные, суверенные государства. Суверенитет – ценность России». В настоящий момент речь идет о необходимости создания современной системы образования (цит. по: [23]). По этому поводу высказываются различные мнения специалистов: для одних специальностей можно оставить двухуровневую систему (гуманитарной направленности), для других специальностей возможен только специалитет (инженерное дело, технологическая направленность). Важно, что современная система отечественного образования должна готовить квалифицированные кадры для своей страны с учетом национальных интересов. В то же время система образования должна быть открытой. Для ее развития важно кооперироваться с лучшими университетами, имеющими интересные программы. Примером подготовки специалистов России является МАИ, о котором в своем интервью Российской газете «Какие инженеры нужны сегодня России» концептуально изложил академик РАН, ректор М. Погосян: «Одна из приоритетных задач МАИ – готовить специалистов, которые обеспечат технологический прорыв страны. Наряду с базовыми знаниями необходимо давать практические навыки, навыки использования современных цифровых технологий в решении комплексных инженерных задач. Чтобы наши выпускники могли с самого начала работы в индустрии демонстрировать высокий уровень профессионализма. Участие в пилотном проекте позволяет гибко адаптировать образовательные программы под новые требования» [24]. Ректор рассказал о том, сколько будут учиться студенты: «Приём на программы в области авиационной и ракетно-космической техники – это примерно 40 процентов бюджетных мест. А всего у нас ведется подготовка по девяти меганарправлениям. По остальным принимаем, как и раньше, на программы бакалавриата и специалитета. Их формат и содержание также будут обновлены в соответствии с нашими подходами. Мы пилотный проект начинаем с программ инженерной подготовки по ключевым для аэрокосмической отрасли направлениям: самолето- и вертолестроение, ракетно-космические комплексы, авиационные и ракетные двигатели, системы управления и интегрированные системы летательных аппаратов. Они реализовывались на уровнях специалитета и бакалавриата. Теперь по этим направлениям срок обучения по программам базового высшего образования для российских студентов будет составлять 5,5 года. В следующем году переведем на программы базового высшего образования остальные направления подготовки» [24].

Далее М. Погосян отмечает, что «по-прежнему одним из самых востребованных направлений станет суперкомпьютерное моделирование сложных технических систем. Нейросети уже сейчас применяются в авиастроении, судостроении, медицине, финансовой и других сферах. Основное приложение нейросетей – оптимизация процессов, помощь в принятии решений, обработка и анализ больших данных. В будущем использование нейросетей в авиации может стать еще шире. В соответствии со стратегией МАИ в рамках программы «Приоритет – 2030» мы предусматриваем увеличение мощностей процессоров нашего суперкомпьютера до более чем 500 TFlops. Это позволяет наращивать объемы выполняемых работ по расчетным исследованиям в области математического моделирования, виртуальным испытаниям и сертификации летательных аппаратов, расчетам прочности конструкций и аэродинамики».

Будут востребованы инженеры, не только владеющие математическим аппаратом, но и обладающие креативным мышлением для решения комплексных задач. Особо актуальным в интервью М. Погосяна считаем то, что «очень быстро будет развиваться рынок беспилотных летательных аппаратов. Сегодняшние прогнозы говорят о том, что нужно большое количество операторов БЛА. Но нужны и специалисты, которые будут проектировать услуги с использованием беспилотников. Нужны люди, которые будут проектировать комплексные цифровые системы, а не просто летательные аппараты, и своевременно они сделали кадровый прогноз вместе с ОАК и увидели, что если мы говорим о широком внедрении гражданской авиационной техники, то через 5–7 лет будет острая потребность в специалистах по её эксплуатации», не только «в техниках, но и в специалистах, способных использовать тот огромный массив данных, которым мы сегодня располагаем. На наш взгляд, это и есть стратегия развития и реформирования высшей школы по подготовке специалистов инженеров» [24].

Мы поддерживаем М. Погосяна в том, что «во всех отраслях в следующие пять лет будут востребованы специалисты по искусственному интеллекту и машинному обучению, бизнес-аналитики, аналитики в области информационной безопасности, специалисты по устойчивому развитию, которые занимаются разработкой мероприятий, направленных на минимизацию влияния человеческой деятельности на окружающую среду» [24].

Заслуживают внимания и обсуждения результаты интересного аналитического доклада «Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд», опубликованные центром стратегических исследований Сибирского федерального университета [3]. С одной стороны, авторы доклада пишут:

«Мы рассматриваем текущую ситуацию высшей школы в России как ситуацию глубокой трансформации в условиях фундаментальных внешних изменений и серьезных внутренних противоречий. В подобных условиях будущее отличается высокой степенью неопределенности». С другой – авторы все-таки уверены, что прогноз будущего необходим и возможен [3, с. 7–8].

Авторы доклада убеждены, что намечается вторая волна просвещения, заключающаяся в переходе от «педагогике знаний к педагогике исследования и проектирования», а также к педагогике деятельности». Трудно согласиться с обоими положениями. Разве знания, как пишут авторы доклада, не стали «простыми, дешевыми и доступными», и разве интернет и СМИ не заполнены знаниями; причем в форме информации эти знания латентные и их совершенно необозримое множество множеств? В настоящее время проблема не в недостатке знаний, а в другом: как на основе информации и больших данных создавать знания, каким образом знания использовать в качестве средств, какие средства, кроме знания, мы используем (схемы, модели, проекты, дискурсы и прочее), каким образом разные средства создаются и употребляются и много других проблем, не связанных напрямую с миром знаний. Авторы говорят о современности как времени с высокой общественной и личной значимостью познания и образования (и одновременно, противоречая себе, показывают, что значение образования падает [3]). Вряд ли это так. Если говорить о второй половине XVIII – первой половине XX столетия, это, действительно, похоже, а в нашем столетии, наоборот, снижается значение науки и образования. Судьба науки печальна, поскольку больше противоречий, чем в когнитивном дискурсе, трудно себе представить. Вообще давно следует развенчать мифы «общества знания» и «когнитивного общества». Эти конструкции оказались очень удобными в плане обоснования необходимости выделения финансовых средств на проведение современных и перспективных исследований, но для подлинной науки оборачиваются настоящими мифами и проблемами [3, с. 72].

В ближайшем будущем более важны будут гуманитарная компетентность, этическая, методологическая, социальная и, возможно, какие-то другие, но не исследовательская и проектная. Даже в указанных двух сферах (исследование и проектирование) на первый план постепенно выдвигаются проблемы отслеживания и минимизации негативных последствий, а не просто разворачивание исследований и проектирования [19, с. 86].

Выводы. Теоретико-методологический анализ нашего исследования показывает следующее.

В последнее время вносится существенный вклад в развитие отечественной системы образования, увеличивается ее финансирование, строятся школы и детские сады, однако фиксируется низкое качество знаний. Таким образом, происходят сдвиг внешнего социокультурного контекста и деформация образования как сферы жизни и деятельности общества. Кризис проявляется и внутри образовательного процесса в виде разрыва между логикой личного движения учащегося и логикой систем знаний. Системы знаний сложны и объемны, их освоение в логике псевдогенетического развертывания воспринимается как громоздкий процесс с негарантированным результатом. О практике и проблемах ЕГЭ написано значительное количество статей как позитивного,

так и критического характера [11]. Практически все авторы сходятся в том, что тестовая форма не позволяет полноценно определить уровень знаний экзаменуемого, а также в том, что вузы оказываются отстраненными от процесса измерения знаний абитуриентов практически на всех этапах: подготовки, проведения, проверки и оценивания. Наибольшее количество претензий связано с результатами ЕГЭ – проблема так называемых «100-балльных регионов», из-за которой Рособрнадзор вынужденно прекратил публикацию в открытых источниках данных об итогах мероприятий в региональном разрезе. Заметим, что проблема ЕГЭ не в том, хорош он или плох, проблема – в его безальтернативности, отсутствии выбора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Readings B. The university in ruins. Harvard Univ. Press, 1996. 256 p. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1cbn3kn>.
2. Barnett R. Realizing the university in an age of supercomplexity. Soc. for Research into Higher Education & Open Univ. Press, 2000. 200 p.
3. Будущее высшей школы России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналит. докл. / науч. ред. В. С. Ефимов. Красноярск: СФУ, 2012. 182 с.
4. Garcia M. L., Bray O. H. Fundamentals of technology roadmapping: Sandia report. SAND-97-0665. Albuquerque; Livermore, 1997. 33 p. DOI: <https://10.2172/471364>.
5. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // О человеческом в человеке. Москва, 1991. С. 195–206.
6. Попов А. А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. Томск: Бия, 2008. 279 с.
7. Слепцова И. Ф. Суверенитет российского образования: вызовы, риски и стратегия развития. Москва: Творч. центр «Сфера», 2022. 112 с.
8. Reaching the marginalized: EFA global monitoring report 2010. UNESCO Publ.; Oxford Univ. Press, 2010. 510 p. URL: <https://ifap.ru/pr/2010/n100120b.pdf> (accessed 25.07.2023).
9. Сафонова М. А. Шансы для университетов // Полит.ру. 2011. URL: <https://polit.ru/article/2011/10/10/safonova/> (дата обращения: 25.07.2023).
10. Сивак Е. В. Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания): препринт WP10. Москва: ГУ ВШЭ, 2006. 41 с.
11. Орлов В. В., Таточенко А. Л. Болонская система (процесс) в России: реализация, проблемы и решения // Проблемы гуманизации и суверенизации российской системы высшего образования: реформы, результаты, перспективы: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 19 мая 2022 г. Москва, 2022. С. 70–84.
12. Пинтаева М. Ю. Высшее образование в России и Болонский процесс // Мировая наука. 2019. №6. С. 353–358.
13. Тихомиров Н. В. Болонский процесс в России в аспекте балльно-рейтинговой системы в вузах: проблемы и перспективы применения // Научная мысль. 2019. Т. 9, №3. С. 106–109.
14. Шолохов А. В. Болонский процесс как генератор перманентного кризиса в российском высшем образовании // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. №1–1. С. 87–90.
15. Efimov V. S., Lapteva A. V. Practices of exploring the future: Russian foresight // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2009. Vol. 1, no. 3. P. 143–153.
16. Popper R., Miles I. D. The FISTERA Delphi: future challenges, applications and priorities for socially beneficial information society technologies // Manchester 1824: The Univ. of Manchester. 2005. URL: <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/the-fistera-delphi-future-challenges-applications-and-priorities-> (accessed 25.07.2023).
17. Романов Ю. И. Болонский процесс как путь к иллюзорной упорядоченности через предвещающий хаос // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. 2018. №3. С. 74–84.
18. Садовничий В. А. Интервью с ректором Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, академиком РАН Виктором Антоновичем Садовничим / вел Д. Гришанков // Эксперт РА. 2013. URL: https://raexpert.ru/editions/sadovnichii_vuz_2013/ (дата обращения: 25.07.2023).
19. Розин В. М. Анализ Новосибирского проекта реформирования высшего образования // Проблемы гуманизации и суверенизации российской системы высшего образования: реформы, результаты, перспективы: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 19 мая 2022 г. Москва, 2022. С. 84–96.

20. Телегина Г. В. Образование на перекрестках культур: реформа на Западе и ее интерпретации. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун.-та, 2005. 328 с.
21. Таточенко А. Л., Тараканов А. В. Российский рейтинг университетов RAEX-100: метрологический подход к оценке результатов // Проблемы гуманизации и суверенизации российской системы высшего образования: реформы, результаты, перспективы: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 19 мая 2022 г. Москва, 2022. С. 103–112.
22. Тараканов А. В., Тышковский А. В., Ускова Д. Н. К вопросу о суверенизации отечественного образования // Проблемы гуманизации и суверенизации российской системы высшего образования: реформы, результаты, перспективы: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 19 мая 2022 г. Москва, 2022. С. 31–39.
23. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 25.07.2023).
24. Погосян М. Ректор МАИ Михаил Погосян – о том, какие профессии будут популярны через пять лет и почему нужны инженеры с креативным мышлением / беседу вела Н. Ячменникова // Российская газета. № 158 (9103). URL: <https://rg.ru/2023/06/27/mai-university.html> (дата обращения: 29.07.2023).

REFERENCES

1. Readings B. *The university in ruins*. Harvard Univ. Press, 1996, 256 p. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1cbn3kn>.
2. Barnett R. *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Soc. for Research into Higher Education & Open Univ. Press, 2000, 200 p.
3. Efimov V. S. (ed.). *The future of higher education in Russia: an expert view. Foresight study 2030: analytical rep.* Krasnoyarsk, SFU, 2012, 182 p. (In Russ.).
4. Garcia M. L., Bray O. H. *Fundamentals of technology roadmapping: Sandia report*. SAND-97–0665. Albuquerque, Livermore, 1997, 33 p. DOI: 10.2172/471364.
5. Habermas Yu. The concept of individuality. *O chelovecheskom v cheloveke*. Moscow, 1991, pp. 195–206. (In Russ.).
6. Popov A. A. *Philosophy of open education: socio-anthropological foundations and institutional and technological capabilities*. Tomsk, Biya, 2008, 279 p. (In Russ.).
7. Sleptsova I. F. *Sovereignty of Russian education: challenges, risks and development strategy*. Moscow, Tvorch. tsentr «Sfera», 2022, 112 p. (In Russ.).
8. *Reaching the marginalized: EFA global monitoring report 2010*. UNESCO Publ., Oxford Univ. Press, 2010, 510 p. URL: <https://ifap.ru/pr/2010/n100120b.pdf> (accessed 25.07.2023).
9. Safonova M. A. Chances for universities. *Polit.ru*. 2011. URL: <https://polit.ru/article/2011/10/10/safonova/> (accessed 25.07.2023). (In Russ.).
10. Sivak E. V. *Crime in the audience. Determinants of dishonest behavior of students (plagiarism and cheating): preprint WP10*. Moscow, GU VShE, 2006, 41 p. (In Russ.).
11. Orlov V. V. Tatchenko A. L. Bologna system (process) in Russia: implementation, problems and solutions. *Problemy gumanizatsii i suverenizatsii rossiiskoi sistemy vysshego obrazovaniya: reformy, rezul'taty, perspektivy: sb. nauch. tr. Vseros. nauch.-prakt. konf., Moskva, 19 maya 2022 g.* Moscow, 2022, pp. 70–84. (In Russ.).
12. Pintaeva, M. Yu. Higher education in Russia and the Bologna process. *Mirovaya nauka*, 2019, no. 6, pp. 353–358. (In Russ.).
13. Tikhomirov N. V. The Bologna process in Russia in the aspect of the point-rating system in universities: problems and prospects for application. *Nauchnaya mysl'*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 106–109. (In Russ.).
14. Sholokhov A. V. The Bologna process as a generator of a permanent crisis in Russian higher education. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2019, no. 1–1, pp. 87–90. (In Russ.).
15. Efimov V. S., Lapteva A. V. Practices of exploring the future: Russian foresight. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2009, vol. 1, no. 3, pp. 143–153.
16. Popper R., Miles I. D. The FISTERA Delphi: future challenges, applications and priorities for socially beneficial information society technologies. *Manchester 1824: The Univ. of Manchester*. 2005. URL: <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/the-fistera-delphi-future-challenges-applications-and-priorities-> (accessed 25.07.2023).
17. Romanov Yu. I. The Bologna process as a path to illusory order through preliminary chaos. *Vestnik obrazovaniya i razvitiya nauki Rossiiskoi akademii estestvennykh nauk*, 2018, no. 3, pp. 74–84. (In Russ.).
18. Sadovnichii V. A. Interview with the rector of Lomonosov Moscow State University, academician of the Russian Academy of Sciences Viktor Antonovich Sadovnichii. *Expert RA*. 2013. URL: https://raexpert.ru/editions/sadovnichii_vuz_2013/ (accessed 25.07.2023). (In Russ.).
19. Rozin V. M. Analysis of the Novosibirsk project for reforming higher education. *Problemy gumanizatsii i suverenizatsii rossiiskoi sistemy vysshego obrazovaniya: reformy, rezul'taty, perspektivy: sb. nauch. tr. Vseros. nauch.-prakt. konf., Moskva, 19 maya 2022 g.* Moscow, 2022, pp. 84–96. (In Russ.).

20. Telegina G. V. *Education at the crossroads of cultures: reform in the West and its interpretations*. Tyumen, Izd-vo Tyumen. gos. un-ta, 2005, 328 p. (In Russ.).
21. Tatochenko A. L., Tarakanov A. V. Russian university ranking RAEX-100: a metrological approach to assessing results. *Problemy gumanizatsii i suverenizatsii rossiiskoi sistemy vysshego obrazovaniya: reformy, rezul'taty, perspektivy: sb. nauch. tr. Vseros. nauch.-prakt. konf., Moskva, 19 maya 2022 g.* Moscow, 2022, pp. 103–112. (In Russ.).
22. Tarakanov A. V., Tyshkovsky A. V., Uskova D. N. On the issue of sovereignization of domestic education. *Problemy gumanizatsii i suverenizatsii rossiiskoi sistemy vysshego obrazovaniya: reformy, rezul'taty, perspektivy: sb. nauch. tr. Vseros. nauch.-prakt. konf., Moskva, 19 maya 2022 g.* Moscow, 2022, pp. 31–39. (In Russ.).
23. On the National Security Strategy of the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation No. 400 dated July 2, 2021. *Konsul'tantPlyus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (accessed 25.07.2023). (In Russ.).
24. Pogosyan M. MAI Rector Mikhail Pogosyan – about what professions will be popular in five years and why engineers with creative thinking are needed. *Rossiyskaya Gazeta*, no. 158 (9103). URL: <https://rg.ru/2023/06/27/mai-universitety.html> (accessed 29.07.2023). (In Russ.).

Информация об авторе

Корниенко Нина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор кафедры технологии обучения, педагогики и психологии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, д. 147, e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 11.09.2023

После доработки 02.10.2023

Принята к публикации 06.10.2023

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 11.09.2023

Received after reworking 02.10.2023

Accepted for publication 06.10.2023

DOI:10. 20913/2618-7515-2023-4-16

УДК 159. 98+ 37. 015. 32

Оригинальная научная статья

Академические службы психологического сопровождения в формировании и развитии стрессоустойчивости субъектов университетского образования

А. И. Тащёва

*Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: annaivta@mail.ru*

Г. В. Валеева

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
Челябинск, Российская Федерация
e-mail: valeeva-chel@mail.ru*

Р. И. Хотеева

*Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского
Калуга, Российская Федерация
e-mail: khoteeva@ya.ru*

М. Р. Арпентьева

*Центр психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»
Калуга, Российская Федерация
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Жизнь человека в период получения высшего образования наполнена многочисленными стрессами, конфликтами и кризисами. Их особенно много там, где качество образования низко, а субъекты образования лишены или ограничены в возможностях получения специальной психологической и иной поддержки, где не проводится специальная и системная работа по направленному формированию и развитию стрессоустойчивости субъектов образовательных отношений. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ задачи возможностей современных академических психологических служб, в формировании и развитии стрессоустойчивости субъектов университетского образования. *Методика и методология исследования.* Метод исследования – теоретический анализ задачи возможностей современных академических психологических служб, в формировании и развитии стрессоустойчивости субъектов университетского образования. *Результаты.* Университетский стресс – хроническое состояние с незначительными различиями между началом и концом учебного года, началом и концом образования. При этом стрессовые события университетского периода жизни человека многочисленны и разнообразны. Стрессы образования, включая стрессы инноваций в образовании, значительно снижают успеваемость и отрицательно сказываются на психологическом самочувствии студентов, преподавателей и иных членов университетского сообщества. Типы стрессов и поддержки членов университетского сообщества при этом могут быть разными. Многочисленные сложности университетской жизни включают такие вопросы, как приспособление к новой среде и 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 и т.д. Все это говорит о множественности задач и возможностей современных академических психологических служб, в формировании и развитии стрессоустойчивости субъектов университетского образования. *Выводы.* Психолог может и должен выступать как модель «идеальных» учеников, педагогов, руководителей, родителей, то есть людей, имеющих развитые компетенции в умении учиться, учить, воспитывать и воспитываться. Но его ведущей задачей является фасилитация, поддержка, сопровождение развития этих компетенций, включая компетенции стрессоустойчивости, иные компетенции в области профилактики и совладания с трудностями в кризисных и стрессовых ситуациях, у других субъектов образования. Это предъявляет весьма серьезные требования к уровню профессиональной, личностной и межличностной зрелости специалиста академической службы, деятельности в сфере направленного формирования и развития стрессоустойчивости субъектов образовательных отношений.

Ключевые слова: педагогическая психология, социальная психология, университетский стресс, стрессоустойчивость, академическое консультирование, психологическое сопровождение образовательного процесса, совладание, кризис личностного развития, кризис межличностного развития, кризис учебно-профессионального развития

Для цитирования: Ташчёва А. И., Валеева Г. В., Хотеева Р. И., Арпентьева М. Р. Академические службы психологического сопровождения в формировании и развитии стрессоустойчивости субъектов университетского образования // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 748–755. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-16>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-16

Full Article

Academic services of psychological support in the formation and development of stress resistance of subjects of university education

Tashcheva, A. I.

*Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: annaivta@mail.ru*

Valeeva, G. V.

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University
Chelyabinsk, Russian Federation
e-mail: valeeva-chel@mail.ru*

Khoteeva, R. I.

*Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski
Kaluga, Russian Federation
e-mail: khoteeva@ya.ru*

Arpentieva, M. R.

*Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance «Assistance»
Kaluga, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* Human life during the period of higher education is filled with numerous stresses, conflicts and crises. There are especially many of them where the quality of education is low, and the subjects of education are deprived or limited in their opportunities to receive special psychological and other support, where special and systematic work is not carried out to form and develop the stress resistance of the subjects of educational relations. *Purpose setting.* The purpose of the study is to analyze the tasks and capabilities of modern academic psychological services in the formation and development of stress resistance of subjects of university education. *Methodology and methods of the study.* The research method is a theoretical analysis of the tasks and capabilities of modern academic psychological services in the formation and development of stress resistance of subjects of university education. *Results.* University stress is a chronic condition, with little difference between the beginning and end of the academic year, the beginning and end of education. At the same time, the stressful events of the university period of human life are numerous and varied. The stresses of education, including the stresses of innovations in education, significantly reduce academic performance and adversely affect the psychological well-being of students, teachers and other members of the university community. The types of stress and support for members of the university community may be different. Numerous complexities of university life include issues such as adaptation to a new environment and the general stress of student / teaching life, etc.: problems of acquiring and assigning academic competencies, problems of academic and related relationships, problems of fairness – inclusion and stigmatization – exclusion, problems education of children, problems of entering the profession, its practice, problems of physical, psychological, moral health, etc. All this speaks of the multiplicity of tasks and opportunities of modern academic psychological services in the formation and development of stress resistance of subjects of university education. *Conclusion.* A psychologist can and should act as a model of «ideal» students, teachers, leaders, parents, that is, people who have developed competencies in the ability to learn, teach, educate and be educated. But his main task is to facilitate, assistance, support the development of these competencies, including stress tolerance competencies, other competencies in the field of prevention and coping with difficulties in crisis and stressful situations, in other subjects of education. This imposes very serious requirements on the level of professional,

personal and interpersonal maturity of an academic service specialist, activities in the field of directed formation and development of stress resistance of subjects of educational relations.

Keywords: educational psychology, social psychology, university stress, stress resistance, academic counseling, psychological support of the educational process, coping, crisis of personal development, crisis of interpersonal development, crisis of educational and professional development

Citation: Tashcheva, A. I., Valeeva, G. V., Khoteeva, R. I., Arpentieva, M. R. [Academic services of psychological support in the formation and development of stress resistance of subjects of university education]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 748–755. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-16>

Введение. Жизнь человека в период получения высшего образования наполнена многочисленными стрессами, конфликтами и кризисами. Их особенно много там, где качество образования низко, а субъекты образования не имеют специальной психологической и иной поддержки, не проводится специальная и системная работа по направленному формированию и развитию стрессоустойчивости субъектов образовательных отношений. Множественные сложности университетской жизни включают такие вопросы, как приспособление к новой среде и 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. Все эти проблемы говорят о важности системной поддерживающей (сопровождающей) работы специалистов академических психологических служб, направленной на формирование и развитие стрессоустойчивости.

Постановка задачи. Цель исследования – анализ задачи возможностей современных академических психологических служб, в формировании и развитии стрессоустойчивости субъектов университетского образования. Многочисленные данные говорят о том, что университетский стресс – хроническое состояние с незначительными различиями между началом и концом учебного года, началом и концом образования (Н.М. Stallman, С.Р. Hurst, 2016), свойственное в той или иной мере всем субъектам образования [1]. Особенно много стрессов связано с периодами сессий – сдачей промежуточных и итоговых экзаменов, защитами дипломов и диссертаций, отчетами по практике, контрольными и т.п. При этом почти все эти стрессы сопровождаются или имеют в качестве причин нарушенные отношения субъектов образования: насилие (вплоть до колумбайнов), школярство и симуляции педагогической деятельности, ведущие к психологическому выгоранию, «школьным неврозам» и т.п.

Часть проблем связана с отношениями в студенческих группах («кампусах» и общежитиях), а также в группах преподавателей и иных специалистов: вуз – пространство и время жизни многочисленных, порою ориентированных на разные цели и ценности, групп, без специальной работы с которыми эти различия начинают разрушать университетское сообщество и университет в целом. Стрессы образования, включая стрессы инноваций в образовании, значительно снижают успеваемость и отрицательно сказываются на психологическом самочувствии студентов, преподавателей и иных членов университетского сообщества, особенно если в вузе не осуществляется направленная и регулярная программа формирования и развития стрессоустойчивости субъектов образовательных отношений. Типы стрессов и поддержки членов университетского сообщества при этом могут быть разными (А. Greig, Т. MacKay, L. Ginter, 2019) [2; 3].

Методика и методология исследования. Метод исследования – теоретический анализ задачи возможностей современных академических психологических служб, в формировании и развитии стрессоустойчивости субъектов университетского образования.

Результаты. Формирование и развитие стрессоустойчивости субъектов образовательных отношений – важная самостоятельная часть работы академических психологических служб университетов. Стресс – это состояние, которое переживает индивид или группа, когда осознает, что требования / трудности / вызовы ситуации превышают их внутренние и внешние (индивидуальные и социальные) ресурсы, которые субъект способен и готов мобилизовать [4]. Резилентность – ответ индивидуальной или групповой психики на различные трудности: от повседневных неприятностей до важных жизненных событий [5; 6]. Стрессоустойчивость или психологическая резилентность (resilience) как «мягкий навык» (soft skills) есть интегративное свойство или совокупность внутренних качеств/ресурсов, позволяющих индивиду/группе или иному организму выдерживать, оставаться здоровым и эффективным даже при больших физических и психических нагрузках, способность

противостоять возникающим на пути трудностям, спокойно реагировать на конфликтные или неоднозначные ситуации, стойко переносить действие стрессоров без вредных разрушительных для себя и мира реакций (адаптироваться и защищаться), способных вызывать психологические, физические и иные деформации, болезни и психические расстройства, пережить/преобразовать ситуацию с минимальными потерями (справляться, преобразовывать, компенсировать), продолжая привычную жизнедеятельность, оптимально успешно ставить и достигать цели (жизне) деятельности в субъективно и объективно сложной обстановке (Ю. А. Александровский, А. Д. Адо, Д. Амихан, В. В. Аршавский, В. А. Бодров, Ф. Е. Васильюк, Б. Х. Варданян, Э. Вернер, П. Б. Зильберман, В. И. Кабрин, С. Кобейса, Р. Лазарус, Н. Д. Левитов, С. Мадди, А. Г. Маклаков, В. Л. Маришук, А. Маслоу, А. Мастен, Л. Мерфи, Л. М. Митина, В. Г. Норакидзе, Г. Олпорт, В. А. Петровский, К. К. Платонов, Я. Рейковский, В. С. Ротенберг, К. Роджерс, Дж. Ричардсон, Н. Сирота, Б. М. Теплов, С. Фолкман, В. Франкл, Н. Хаан и др.) [4–6].

Стрессоустойчивость – способность и готовность/умение и стремление ориентироваться в нетипичных ситуациях, понимать (осмыслять) человеческие настроения и ситуативные аспекты, отражать нападки и отделять важное и неважное, неизбежное и преодолимое, свое и чужое, требующее разрушения или созидания, отвержения или поддержки (адаптироваться к внешним раздражителям или игнорировать их), проявляя выдержку и такт, жизнестойкость (*hardiness*) и жизнеутверждение. Резилентность в отличие от восстановления после дистрессов и иных травм связана с удержанием устойчивого равновесия, отсутствием моментов дезадаптации. Снижают стрессоустойчивость склонность к самоедству и «комплекс неполноценности», придирчивость/грубость к другим и неуважение, гиперответственность и негативизм, фрустрационная интолерантность и жизнеотрицание, перфекционизм и желание «исправить мир», прокрастинация и трудоголизм и т. п. Все эти аспекты накладываются на многочисленные и многообразные стрессовые события университетского периода жизни человека, усиливая их и вне направленной работы разрушая человека и группу. Кроме того, в последнее время особое значение приобретают макросоциальные стрессы, как создаваемые целенаправленно, намеренно и поэтапно, так и возникающие неожиданно, вне контроля со стороны государственных и надгосударственных управляющих или призванных управлять структур и тем более со стороны индивидов и организаций. Навыки и знания в сфере совладания и жизнестойкости выступают защитным фактором для преодоления трудностей в этот периоды для многих людей, но значительная часть населе-

ния, в том числе студентов и преподавателей, представителей администрации вузов и т. д., обычно так или иначе сталкивается с серьезными психологическими страданиями на фоне низкой или несформированной стрессоустойчивости, слабо развитых навыков профилактики, разрешения (совладания) конфликтов, кризисов и иных служащих источниками стрессов ситуаций.

Сами по себе университетская жизнь, университетский опыт, типичные для него и жизни человека в целом, испытания, тревоги и трудности личностных, межличностных и учебно-профессиональных отношений также могут быть потенциальными источниками возникновения и усугубления психологического (ди) стресса, а также снижения стрессоустойчивости (в результате психологического и иного истощения/выгорания, личностных и межличностных, учебных и профессиональных деформаций и т. д.) студентов, преподавателей и иных субъектов образования. Например, некоторые студенты могут иметь чрезмерно высокие академические претензии, могут испытывать, финансовые трудности, переживать стресс перехода между уровнями образования или переезда, а также стресс изменения образа жизни (включая проблемы ухудшения питания, недостатка сна, употребления наркотиков и алкоголя). Некоторых студентов и преподавателей могут психологически угнетать тяжелые жизненные события, такие как внезапная болезнь, лишения или травмы, или тяжелая утрата, которые могут повлиять на чье-либо психическое здоровье и/или способность справляться с учебой. При этом отдельному человеку весьма часто бывает сложно получить эффективную, своевременную и действительно продуктивную, профессиональную психологическую поддержку от семьи и друзей, особенно если они далеко, также трудно бывает справиться с ситуацией в одиночку. Кроме того, задачей оказания помощи в ситуации кризисов и стрессов функции специалистов академических служб вуза не ограничиваются.

Зарубежные исследователи, например, Х. Вилппу и соавторы (H. Vilppu et al., 2019), К. Дизи и соавторы (C. Deasy et al., 2014), а также отечественные специалисты, в частности Т. В. Христидис, М. С. Новашина (2020), М. Р. Арпентьева (2022) и многие иные, отмечают важность направленной работы служб по формированию и развитию стрессоустойчивости [7–10]. Особенно много внимания уделяется проблеме формирования и развития оптимизма, оптимистического и позитивного преодоления (и переосмысления) затруднений и тупиков трудных, конфликтных и кризисных ситуациях и т. п. (Т. Дю Дубовицкая, А. Р. Эрбегеева, 2009; Д. И. Морозов, 2015) [11; 12].

Еще один ракурс – изучение состояния и процессов формирования и развития жизнестойкости обуча-

ющихся, педагогов, иных сотрудников вузов и членов их семей [13–15]. Многие исследования и разработки осуществляются в контексте проблем и технологий повышения и обеспечения персональной/собственной, межличностной и профессиональной безопасности [16–18]. Здесь важнейшим фокусом выступают вопросы обеспечения и укрепления психологического здоровья обучающихся и педагогов вуза.

Все эти показатели и условия стрессоустойчивости связываются с возможностями и средствами социально-психологического тренинга, психологического консультирования, медиаций и иных методов и форматов сопровождающей академической работы. М.В. Васильченко (2013), Н.И. Олифирович, С.И. Коптева (2010) отмечают 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 отношений [19; 20]. Эти состояния могут быть связаны как с образовательными отношениями и деятельностью, с деформациями и «выгоранием» людей как профессионалов и учеников [7; 11], так и внешними, в том числе макросоциальными стрессами и кризисами (О.О. Андронникова, 2020; М.Р. Арпентьева, 2021; К.М. Graner, A. T. A. R. Cerqueira, 2019; C. Hatzichristou, P. Lianos, A. Lampropoulou, 2019; A. M. Wille, 2016) [7; 22; 23], 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 [2; 24–26].

Эта работа требует от специалистов академических служб психологического сопровождения образования высокой квалификации и четкого понимания особенностей своей позиции в вузе, высокой профессиональной квалификации и высокого уровня развития как личности и члены коллектива [27–30]. Специалисты академических служб – источники прямой и обратной связи и моделей адаптации и преобразования стрессовых ситуаций: в образовательных, консультативных, посреднических, экспертно-диагностических и иных контекстах.

Выводы. Говоря о проблематике поддержки субъектов университетского образования в ситуациях кризисов и (ди) стрессов, нужно отметить, что возможности и реальная деятельность академических служб сопровождения образования шире, чем поддержка в разрешении и профилактике проблем и нарушений собственно образовательных отношений. Она включает все разнообразие нормативных, квазинормативных, а также пограничных ситуаций и нарушений, выражающихся в кризисах личностного, межличностного и профессионального типа, 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 играть его обучение основам психологической помощи и взаимопомощи, позволяющим ему оказывать поддержку себе и окружающим. Специалисты службы сопровождения предстают как образцы, идеальные модели помощников, которые клиенты могут взять за основу, научаясь помогать себе и окружающим их людям. Для этого, несомненно, они должны обладать высокой квалификацией и 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. P. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12127>.
2. 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>.
3. Современная консультативная психология – 2021: психологическое консультирование: и психотерапия глазами молодых ученых [коллективная моногр.]. В 2 т. / под ред. М.Р. Арпентьевой. Торонто: Альтаспера, 2020. Т. 1. 634 с.; Т. 2. 600 с.
4. Михеева А. В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2010. №2. С. 82–87.
5. Забелина Е. В., Кузнецова Д. К. Понятие психологической резильентности: основные теории // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. №1. С. 10–13.

6. Evans B., Reid J. Resilient life: the art of living dangerously. Malden: Polity Press, 2014. 208 p.
7. Арпентьева М. Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург: Лань, 2023. 252 с.
8. Христидис Т. В., Новашина М. С. Формирование стрессоустойчивости педагогов вуза средствами социально-психологического тренинга // Актуальные проблемы психологического знания. 2020. №3/4. С. 34–44.
9. Deasy C., Coughlan B., Pironom J., Jourdan D., Mannix-McNamara P. Psychological distress and coping amongst higher education students: a mixed method enquiry // PLoS One. 2014. Vol. 9, no. 12. Art. e115 193. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>.
10. Vilppu H., Södervik I., Postareff L., Murtonen M. The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching learning situations // Instructional Science. 2019. Vol. 47. P. 679–709.
11. Дубовицкая Т. Д., Эрбегеева А. Р. Психологическая поддержка конструктивного преодоления фрустрации у студентов // Ярославский педагогический вестник. 2009. №3. С. 24–35.
12. Морозов Д. И. Психологическое консультирование студентов по проблеме развития жизненного оптимизма // Прикладная психология и психоанализ. 2015. №1. Ст. 11.
13. Касимова З. Ш. Адаптация студентов к обучению в вузе. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. 64 с.
14. Крючева Я. В. Жизнестойкость и особенности совладания с трудностями в период адаптации первокурсников // Современный ученый. 2020. №2. С. 66–70.
15. Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы [коллективная моногр.] / под ред. А. Л. Журавлева [и др.]. Москва: Ин-т психологии РАН, 2008. 474 с.
16. Краснянская Т. М. Психология нарушения собственной безопасности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. Т. 68, № 13. С. 299–300.
17. Татьяначенко Н. П. Развитие психологических знаний о феномене жизнестойкости в трудах отечественных и зарубежных авторов // Вестник Московского университета МВД России. 2013. №5. С. 240–241.
18. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности. Москва: Прометей, 2012. 152 с.
19. Васильченко М. В. Превенция кризисных состояний у субъектов образовательных учреждений. Ростов-на-Дону: Донской гос. техн. ун-т, 2013. 162 с.
20. Олифирович Н. И., Коптева С. И. Специфика деятельности социально-психологической службы в учебно-воспитательном процессе вуза // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогика. Психология. Филология. 2010. №1. С. 34–38.
21. Осин Е. Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование, 2015. Т. 20, №4, с. 57–74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2015200406>.
22. Андронникова О. О. Психологическая служба в системе высшего образования: проблемы и актуальные задачи // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17, №1. С. 84–94.
23. Graner K. M., Abreu Ramos Cerqueira A. T. de. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores sociais // Ciência & Saúde Coletiva. 2019. Vol. 24, no. 4. P. 1327–1346. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>.
24. 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>.
25. Wille A. M. Facilitating success for refugee students and their families // Communiqué. 2016. Vol. 44, no. 6. P. 35.
26. 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: Inst. of Mental Health, Univ. of Nottingham, 2015. 510 p. URL: <http://eprints.nottingham.ac.uk/28972/1/EBDavies%20thesis.pdf> (accessed 11.08.2023).
27. Гриднева С. В., Ташёва А. И., Арпентьева М. Р. Модели психологического сопровождения образования в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №2. С. 337–350. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-17>.
28. Академическое психологическое консультирование: психологическое сопровождение образования: [коллективная моногр.] / под ред. М. Р. Арпентьевой. Торонто: Альтаспера, 2019. 230 с.
29. Ташёва А. И., Воронцов Д. В., Гриднева С. В. Консультативная психология: базовые методические проблемы. Ростов-на-Дону: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2016. 342 с.
30. Арпентьева М. Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 750 с.
31. Ташёва А. И. Энциклопедия психологической помощи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544 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. 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>.
3. Arpentieva M. R. (ed.). *Contemporary counseling psychology – 2021: psychological counseling and psychotherapy through the eyes of young scientists: [collective monogr.]*. In 2 vols. Toronto, Altaspera, 2020, vol. 1, 634 p.; vol. 2, 600 p. (In Russ.).
4. Mikheeva A. V. Stress resistance: on the problem of definition. *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki*, 2010, no. 2, pp. 82–87. (In Russ.).
5. Zabelina E. V., Kuznetsova D. K. The concept of psychological resilience: basic theories. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 1, pp. 10–13. (In Russ.).
6. Evans B., Reid J. *Resilient life: the art of living dangerously*. Malden, Polity Press, 2014, 208 p.
7. Arpentieva M. R. Psychosocial support of persons with disabilities and their families. Saint Petersburg, Lan', 2023, 252 p. (In Russ.).
8. Khristidis T. V., Novashina M. S. Formation of stress resistance of university teachers by means of socio-psychological training. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 2020, no. 3/4, pp. 34–44. (In Russ.).
9. Deasy C., Coughlan B., Pironom J., Jourdan D., Mannix-McNamara P. Psychological distress and coping amongst higher education students: a mixed method enquiry. *PLoS One*, 2014, vol. 9, no. 12, art. e115193. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>.
10. Vilppu H., Södervik I., Postareff L., Murtonen M. The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching learning situations. *Instructional Science*, 2019, vol. 47, pp. 679–709.
11. Dubovitskaya T. D., Erbegeeva A. R. Psychological support for constructive overcoming of frustration among students. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 2009, no. 3, pp. 24–35. (In Russ.).
12. Morozov D. I. Psychological counseling of students on the development of life optimism. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*, 2015, no. 1, art. 11. (In Russ.).
13. Kasimova Z. Sh. *Adaptation of students to study at the university*. Saratov, IPR Media, 2018, 64 p. (In Russ.).
14. Kryucheva Ya. V. Resilience and peculiarities of coping with difficulties during the adaptation period of first-year students. *Sovremennyye uchenyye*, 2020, no. 2, pp. 66–70. (In Russ.).
15. Zhuravlev A. L. [et al.] (eds.). *Coping behavior. Current state and prospects: [collective monogr.]*. Moscow, In-t psikhologii RAN, 2008, 474 p. (In Russ.).
16. Krasnyanskaya T. M. The psychology of violating one's own security. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki*, 2006, vol. 68, no. 13, pp. 299–300. (In Russ.).
17. Tatyanchenko N. P. Development of psychological knowledge about the phenomenon of resilience in the works of domestic and foreign authors. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2013, no. 5, pp. 240–241. (In Russ.).
18. Fominova A. N. *Resilience of the individual*. Moscow, Prometei, 2012, 152 p. (In Russ.).
19. Vasilchenko M. V. *Prevention of crisis conditions in subjects of educational institutions*. Rostov-on-Don, Donskoi gos. tekhn. un-t, 2013, 162 p. (In Russ.).
20. Olifirovich N. I., Kopteva S. I. The specifics of the activities of the socio-psychological service in the educational process of the university. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1, Pedagogika. Psikhologiya. Filologiya*, 2010, no. 1, pp. 34–38. (In Russ.).
21. Osin E. N. Alienation from studies as a predictor of burnout among university students: the role of characteristics of the educational environment. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 2015, vol. 20, no. 4, pp. 57–74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2015200406>. (In Russ.).
22. Andronnikova O. O. Psychological service in the higher education system: problems and urgent tasks. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2020, vol. 17, no. 1, pp. 84–94. (In Russ.).
23. Graner K. M., Abreu Ramos Cerqueira A. T. de. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2019, vol. 24, no. 4, pp. 1327–1346. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>.
24. 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>.
25. Wille A. M. Facilitating success for refugee students and their families. *Communiqué*, 2016, vol. 44, no. 6, p. 35.
26. 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: Inst. of Mental Health, Univ. of Nottingham, 2015, 510 p. URL: <http://eprints.nottingham.ac.uk/28972/1/EBDavies%20thesis.pdf> (accessed 11.08.2023).
27. Gridneva S. V., Tashcheva A. I., Arpentieva M. R. Models of psychological support of education at a university. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 337–350. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-17>. (In Russ.).

28. Arpentieva M. R. (ed.). *Academic psychological counseling: psychological support for education: [collective monogr.]*. Toronto, Altaspera, 2019, 230 p. (In Russ.).
29. Tashcheva A. I., Vorontsov D. V., Gridneva S. V. *Counseling psychology: basic methodological problems*. Rostov-on-Don, Izd-vo Yuzh. feder. un-ta, 2016, 342 p. (In Russ.).
30. Arpentieva M. R. *Academic socio-psychological counseling and teaching psychology at the university*. Kaluga, KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2016, 750 p. (In Russ.).
31. Tashcheva A. I. *Encyclopedia of psychological assistance*. Rostov-on-Don, Feniks, 2000, 544 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Тащёва Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344 056, г. Ростов-на-Дону, Днепроvский пер., 116, корп. 4, e-mail: annaivta@mail.ru). <https://orcid.org/0000-0001-5199-9254>

Валеева Галина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, Высшая школа физической культуры и спорта, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Российская Федерация, 454 080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: valeeva-chel@mail.ru), <http://orcid.org/0000-0001-7004-3864>

Хотеева Раиса Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248 023, г. Калуга, ул. Разина, 22/48, Российская Федерация, e-mail: khoteeva@ya.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4580-7241>

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), внештатный эксперт, – Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие» (Российская Федерация, 248 000, г. Калуга, ул. Достоеvского, 44, e-mail: mariam_rav@mail.ru). <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Статья поступила в редакцию 11.07.2022

После доработки 06.10.2023

Принята к публикации 13.10.2023

Information about the authors

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

Galina V. Valeeva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Life Safety and Biomedical Disciplines, Higher School of Physical Culture and Sports, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (69 Lenina Ave, Chelyabinsk, 454080, Russian Federation, e-mail: valeeva-chel@mail.ru), ORCID: 0000-0003-3140-1627

Raisa I. Khoteeva – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate professor of the Department of General and Social Psychology, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski (22/48 Razina Str., Kaluga, 248023, Russian Federation, e-mail: khoteeva@ya.ru), ORCID: 0000-0002-4580-7241

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 Sciences, psychologist-researcher of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance «Assistance» (44 Dostoevskiy Str., Kaluga, 248 000, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: 0000-0003-3249-4941

The paper was submitted 11.07.2022.

Received after reworking 06.10.2023.

Accepted for publication 13.10.2023.

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-17

УДК 159.98

Оригинальная научная статья

Хронотопы дидактической коммуникации в современном вузе

П. В. Меньшиков

Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

Калуга, Российская Федерация

e-mail: edeltanne@list.ru

Аннотация. *Введение.* Статья посвящается малоизученной проблематике (ре) организации пространственно-временных (хронотопических) аспектов дидактической коммуникации в современном вузе. Автор констатирует факт редкого обращения исследователей к этой проблеме. *Постановка задачи.* Цели исследования – введение понятия хронотопа дидактической коммуникации и описание ведущих модусов, структурирующих хронотоп дидактической коммуникации в современном вузе. *Методика и методология исследования.* Метод исследования – теоретический анализ хронотопов дидактической коммуникации в современном вузе. Исходной теоретико-методологической установкой исследования является представление о комплексном, системном характере дидактической коммуникации, в котором пространственно-временные характеристики сопряжены с самой организацией учебных и воспитательных интеракций в современном вузе и воздействуют на выбор обучающим форм и приемов воздействия. *Результаты.* Отмечается высокая значимость факторов пространства и времени учебного взаимодействия в представлениях обучающихся и обучающихся относительно дидактической коммуникации в современном вузе, факт влияния пространственно-временных особенностей учебного взаимодействия на процесс осмысления студентами предметного содержания и на саму организационную схему дидактических интеракций в современном вузе. *Выводы.* Хронотопы дидактической коммуникации – системы пространственно-временной организации дидактической коммуникации, соотнесения физического и психологического пространств и времен дидактической коммуникации, управления психологическими механизмами ориентировки участников учебного взаимодействия в пространстве и времени дидактической коммуникации. Данные системы для традиционной и современной образовательных систем различны, развитие вузовского профессионального образования идет по направлению ко все большему учету психологических пространства и времени дидактического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическая психология, профессиональное образование, дидактическая коммуникация, пространственные и временные модусы дидактической коммуникации, системная модель дидактической коммуникации, хронотоп дидактической коммуникации, организационная форма учебного взаимодействия

Для цитирования: Меньшиков П. В. Хронотопы дидактической коммуникации в современном вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 756–765. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-17>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-17

Full Article

Chronotopes of didactic communication in modern university

Menshikov, P. V.

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski

Kaluga, Russian Federation

e-mail: edeltanne@list.ru

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the scantily explored problem of (re) organization of spatial-temporal (chronotopic) aspects of didactic communication in a modern university. The author notes the fact that researchers rarely address this problem. *Purpose setting.* The purpose of the research is to introduce the concept of the chronotope of didactic communication and describe the leading modes structuring the chronotope of didactic communication in a

modern university. *Methodology and methods of the study.* The research method is a theoretical analysis of chronotopes of didactic communication in a modern university. The initial theoretical premise of the study is the idea of a complex, systemic nature of didactic communication, in which spatial and temporal characteristics are associated with the very organization of educational and pedagogical interactions in a modern university and influence the choice of educational forms and methods of impact. *Results.* There is a high importance of factors of space and time of educational interaction in the ideas of teachers and students regarding didactic communication in a modern university. The fact of the influence of spatial and temporal features of educational interaction on the process of understanding the subject content by students and on the very organizational scheme of didactic interactions in a modern university is noted. *Conclusion.* Chronotopes of didactic communication are systems of spatial and temporal organization of didactic communication, correlation of physical and psychological spaces and time of didactic communication, management of psychological mechanisms of orientation of participants of educational interaction in space and time of didactic communication. These systems are different for traditional and modern educational systems, the development of university professional education is in the direction of greater consideration of the psychological space and time of didactic interaction.

Keywords: educational psychology, professional education, didactic communication, spatial and temporal modes of didactic communication, system model of didactic communication, chronotope of didactic communication, organizational form of educational interaction

Citation: Menshikov, P. V. [Chronotopes of didactic communication in modern university]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 756–765. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-17>

Введение. *Актуальность исследования.* В своей повседневной деятельности преподаватели в современном вузе совершают многочисленные выборы и разрешают различные дидактические дилеммы, одни из которых перешли в вуз из школы, другие являются относительно специфичными для профессионального образования и его вузовской ступени. Исследования педагогических традиций в школьной и вузовской практике показывают, что дидактические проблемы часто не имеют четкого или очевидного решения, а скорее нуждаются в том, чтобы педагоги всех ступеней образования делали их видимыми, проблематизировали и обсуждали.

Необходима сравнительная дидактика, которую следует рассматривать как способ решения вопросов о сходствах и различиях в выборе учителями содержания и методов обучения и о том, как этот выбор может повлиять на классную/аудиторную практику: воспитание и обучение. Сопоставление образовательных практик способствует познанию широкого круга альтернативных способов выбора целей, содержания и способов обучения и воспитания в разных ситуациях, на разных ступенях различных хронотопов дидактической коммуникации и может быть использовано в развитии образования в современном вузе, а также в школах и т.д. Однако важно также учитывать специфику каждой стадии, включая особенности образования в современном вузе.

Традиции исследования. Хронотопы дидактической коммуникации (понятие, вводимое нами и М.Р. Арпентьевой) – это системы пространственно-временной организации дидактической коммуникации (2022–2023). К этому понятию мы подошли, интегрируя результаты исследований

несколько лет, с различных сторон и проблем дидактической коммуникации [1–5]. Это понятие, однако, в целом не является новым: аспекты хронотопического анализа дидактической коммуникации можно увидеть в ряде работ (см., напр.: [6–10]). К ним относятся исследования, содержащие упоминания понятия хронотопа, предложенного еще М.М. Бахтиным. Он отмечает, что высказывание не может существовать вне адресованности, без адресата нет адресанта, а смысл высказывания и взаимодействия в целом возникает только в конкретном хронотопе. Сейчас также существуют понятия типа «дидактический дискурс» и «хронотоп дидактического дискурса». Дидактический дискурс (Д. Шифрин, Т. ван Дейк, И. Крамина, И. Жогла, М.Ю. Олешков, Д.В. Корнеева) рассматривается как разновидность институционального дискурса, существующий в форме совокупности взаимосвязанных индивидуальных и коллективных интеракций субъектов образовательного процесса (педагогов и учеников), при которых поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на таковое у остальных. Ведущий компонент таких интеракций – дидактическая коммуникативная ситуация как последовательность коммуникативных актов в пространстве-времени учебно-воспитательного занятия. Эта ситуация детерминируется целями образовательных интеракций и детерминирует средства и результаты интеракции в современном вузе [6; 11].

Для изучения коммуникации обычно используются следующие категории: типовые/«постоянные» участники коммуникации (их статусно-ролевые и иные особенности) и ситуативно-коммуникативные характеристики (цели, ценности,

жанры и стратегии, хронотоп коммуникации). Последнее понятие сейчас остается, по нашим оценкам и оценкам исследователей, наименее изученным [1; 9; 12], что подчеркивает *практическую и теоретическую актуальность* нашего исследования.

Понятие о хронотопе дает возможность дать характеристику места и времени реализации коммуникативного процесса в современном вузе. Хронотопические аспекты коммуникации в современном вузе являются крайне значимыми для обеспечения качества образования, тем более тогда, когда актуальными становятся проблемы трансформации классно-урочной системы обучения, цифровизации и активизации обучения, внедрения в обучение и воспитание инновационных интерактивных практик/технологий и управление практиками самообразования [13–18].

Новизна исследования связана с введением и обоснованием понятия хронотопа дидактической коммуникации.

Постановка задачи. *Цель* исследования – введение понятия хронотопа дидактической коммуникации и описание ведущих модусов, структурирующих хронотоп дидактической коммуникации в современном вузе.

Задачи исследования включают теоретический анализ проблем соотношения физического и психологического пространства и времени обучения в современном вузе, анализ процессов и результатов осмысления субъектами дидактической коммуникации темпоральных и пространственных аспектов их активности и взаимодействий, а также сравнение традиционной и психологически грамотной, учитывающей психологические стороны пространственно-временного взаимодействия субъектов дидактической коммуникации, педагогики вузовского обучения.

Методика и методология исследования. Исходной теоретической установкой исследования является постулат о комплексном системном характере процесса дидактической коммуникации, в котором пространственно-временные характеристики сопряжены с самой организацией учебного взаимодействия и косвенно влияют на выбор обучающим форм и приемов воздействия. Метод исследования – теоретический анализ хронотопа дидактической коммуникации в современном вузе.

Результаты. *Пространственно-временная технология разработки учебного взаимодействия.* Факторы пространства и времени, хронотопические характеристики дидактических интеракций – важнейшие модусы любой дидактической коммуникации. Хотя студент и сейчас не может выбирать предлагаемые ему современным вузом пространственно-временные рамки дидактической коммуникации (это обстоятельство имеет

место часто, особенно при традиционном взгляде на пространство и время учебного взаимодействия как на нечто предписанное исходным планом), он не лишен возможности психологически грамотно и в соответствии с собственными нуждами распоряжаться предоставляемым ему пространством и временем учебного взаимодействия.

Если вести речь о психологических критериях работы с пространством и временем дидактической коммуникации, то их формулировка такова.

Время дидактической коммуникации:

- 1) временная ориентированность итогового результата;
- 2) механизм взаимодействия темпоральных модальностей;
- 3) степень доминирования временного фактора в структуре дидактической коммуникации;
- 4) психологическая (субъективная) оценка параметра времени участниками дидактической коммуникации, способность продуцировать темпоральные ассоциации (ретроспективные, актуальные, перспективные);
- 5) позиция обучающего в отношении темпорального аспекта дидактической коммуникации;

Пространство дидактической коммуникации:

- 1) мера психологической комфортности для участников дидактической коммуникации;
- 2) возможность выстраивания линий коммуникации (собственно-дидактической, вне-дидактической, ауто-дидактической);
- 3) способность продуцировать пространственные ассоциации;
- 4) степень релевантности сообщаемому дидактическому содержанию;
- 5) позиции участников дидактической коммуникации в пространстве дидактических интеракций.

Физическое время versus психологическое время в дидактической коммуникации. Психологическая категория времени по определению неотждественна физическому времени. Физическое время в целом не является отправным феноменом в осмыслении психологического времени. Протяженность, необратимость, ритмичность, размеренность и линейность физического времени (в его традиционной интерпретации) не могут быть прямо перенесены на осмысление времени психологического, иначе проблему путешествий можно было разрешить без технических ухищрений и разработок специального оборудования. Психологическое время обладает обратимостью и асинхронностью. Благодаря этому человек имеет возможность и способность мгновенно, беспрепятственно и в любом направлении перемещаться в системе трех ведущих темпоральных модальностей «прошлое», «настоящее» и «будущее». Каковы же критерии его изучения? Мы полагаем,

что важнее всего собственно психологические критерии, в системе которых можно дать психологическую интерпретацию времени: психологическое время не аналог или часть физического времени, а полноценный структурно-функциональный компонент познавательной структуры субъекта. Это – отдельная психологическая категории, для человека физическое время – одна из частей окружающей его информационной среды, в коммуникации с которой он постоянно находится.

Традиционная модель дидактической коммуникации утверждалась в массовой практике вне учета собственно психологических наработок и императивов. Это отразилось и в том, как было выстроено представление о времени, и нашло проявление в возникновении ряда «слепых» и «конфликтных» зон, включая проблемы «НОТ»: рациональной, научно обоснованной организации учебного труда. Речь, в частности, идет о попытках учесть при построении учебного взаимодействия оптимальные периоды времени, в рамках которых при иных равных условиях результативность обучения максимальна/увеличивается.

Традиционная дидактика исходит из того, что оптимальное для обучения время – лишь иное название физического времени учебного взаимодействия: коммуникации обучающего и обучаемого в ее привычном варианте (включая онлайн-коммуникацию). Время, отводимое на самообучение, в этой модели имплицитно есть «время

номер два»: оно, хотя и важно, но не в такой мере как время контактного взаимодействия («время номер один»). Адаптация обучаемого к дозированным отрезкам дидактической коммуникации, перемежаемым периодами неформальной коммуникации (известной как «классно-урочная система») опирается на механизм выработки динамического стереотипа, фактор времени в котором выступает в качестве условного стимула. Это фактор, конечно, физический, а не психологический, поэтому происходит практика «втискивания» субъекта как индивидуальности в некие неизвестно кем определенные как «оптимальные» временные интервалы дидактической коммуникации. Недостаток нейроресурсов и иных психологических ресурсов у студентов обучающий может, если захочет, компенсировать усилением внешнего контроля (директивностью интеракций), организацией «развивающей среды», мотивирующей и активирующей деятельность студентов. Ведущее заблуждение такого подхода связано с подменой понятия «времени», игнорирование «психологического времени», включенного в структуру познавательных процессов студента как важный и неизбежный структурно-функциональный компонент его активности. Функционирующая как сложная единая система нейроорганизации субъекта как индивида и члена социума существует в контексте субъективного, «психологического времени» (рис.).

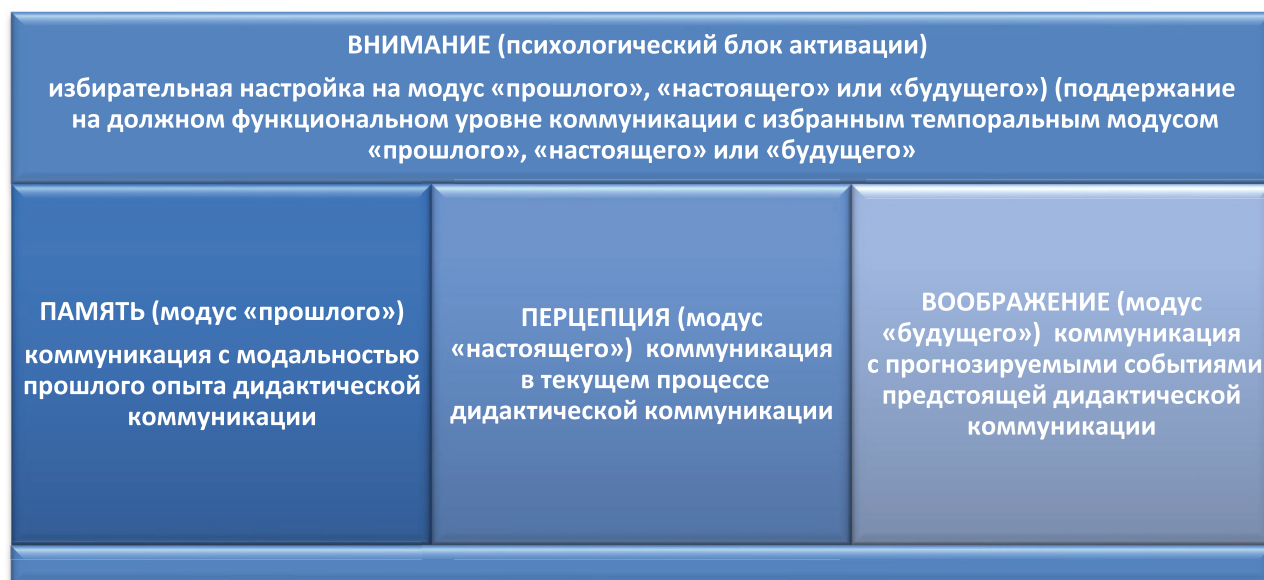


Рис. Система субъективного психологического времени личности в дидактической коммуникации
Fig. The system of subjective psychological time of personality in didactic communication

Оптимальной нам кажется модель дидактической коммуникации, в которой активированы все три «окна психологического времени»: модусы

прошлого, настоящего и будущего. При этом обучаемый в творческом тандеме с обучающим имеет возможность «психологически перемещаться»

из одной модальности в другую. Учебное взаимодействие не должно быть фиксировано рамками физического времени занятия, выстраиваться только через него, что обычно провоцирует у студентов «стресс менеджера» и «эффект ускользающего времени». Напротив, такое время должно быть гармонизировано, пролонгировано и реализовано в унисон с познающей структурой субъекта как индивида и члена социума.

К сожалению, комплексных исследований в этой области недостаточно.

Процесс познания наряду с эмоционально-волевым отражением мира осуществляет взаимосвязь между временными модусами на нескольких уровнях:

– рациональном (большая доля участия когнитивных и волевых усилий со стороны субъекта, живущего в конкретном физическом и психологическом времени);

– чувственном (непроизвольное и интуитивное перемещение субъекта в поле психологического времени).

Если концептуальной основой теоретических разработок и рекомендаций по совершенствованию дидактической коммуникации опять будет только физическое время, то будут создаваться все более противоречивые и сложные схемы реорганизации физического времени учебного взаимодействия в современном вузе.

Ощущение субъективной невосприимчивости человека ко времени обучения возникает при доминировании одной временной модальности (ведущего, стоящего за данной модальностью познавательного психического процесса):

- 1) «настоящее» (доминирование внимания);
 - 2) «прошлое» (доминирование памяти);
 - 3) «будущее» (доминирование воображения)
- (табл. 1).

Таблица 1. Временные модальности дидактической коммуникации
Table 1. Temporal modalities of didactic communication

Временные модальности	«Прошлое»	«Настоящее»	«Будущее»
«Прошлое»	Зона временной невосприимчивости	Зона «активного прошлого»	Зона ностальгирования
«Настоящее»	Зона «активного прошлого»	Зона временной невосприимчивости	Зона мотивирующих стремлений
«Будущее»	Зона ностальгирования	Зона мотивирующих стремлений	Зона временной невосприимчивости

Зона активного прошлого – темпоральное состояние, при котором субъект воспринимает представления прошлого как функционально значимую составляющую своей текущей активности. Нахождение субъекта в этой зоне психологического времени может быть стабильным. Всякий эффект психологического «последствия», рефлексирование направляют субъекта в темпоральную зону «активного прошлого».

Зона временной невосприимчивости – темпоральное состояние, при котором субъективно не воспринимается грань между временными модальностями «прошлое», «настоящее», «будущее» или не воспринимается их динамика («эффект остановившегося времени»). Такое восприятие психологического времени наступает, когда функционально его наличие не требуется, когда его присутствие избыточно. Предполагаем, что пребывание личности в зоне временной невосприимчивости нестабильно и ситуативно.

Зона мотивирующих стремлений – темпоральное состояние, при котором текущая активность субъекта обусловлена воображаемыми, желаемыми явлениями и объектами, «психологическим будущим».

Зона ностальгирования – темпоральное состояние, при котором субъект чувствует «временной разрыв». «Будущее в прошлом» – следствие психологического дискомфорта познающего, воспринимающего «настоящее» как причиняющее этот дискомфорт.

Образовательная традиция исходит из перспективной ориентированности: обучаемому указывается на значимость материала для грядущей проверки («контрольной», «ЕГЭ» и т.д.), отмечается, что материал «понадобится в будущем», «время придет и данная информация станет нужной». При этом приемы и методики обучающего воздействия «поставлены на поток», хотя осуществляются скорее вслепую по части знания темпоральной (временной) ориентированности обучаемого (табл. 2).

Таблица 2. Темпоральность дидактической коммуникации
Table 2. Temporality of didactic communication

Критерии	Условные баллы			
	4	3	2	1
Темпоральная ориентированность дидактической коммуникации	Вопросы и реплики ретроспективного характера Высокий удельный вес воспоминаний в спонтанной речи	Вопросы и реплики актуального характера	Вопросы и реплики проспективного характера	Преобладание «вневременных» и метафизических реплик и суждений
Временные ассоциации при усвоении учебного содержания	Ретро временные ассоциации («как было это раньше»)	Со-временные ассоциации («как это сейчас»)	Про-временные ассоциации («как это будет»)	Вне-временные ассоциации А («это вне времени»)
Психологически комфортная темпоральная модальность	Модальность прошлого-«золотой век»	«Здесь и сейчас»	«Личность живет будущим»	«Остановившееся время»

Мы считаем, что при осуществлении дидактической коммуникации в современном вузе следует исходить из равной ценности и единства всех временных параметров для результата, инициируя обучаемого на их осознание и рефлексии/изучение.

Временные модальности дидактической коммуникации. Модернизация системы дидактической коммуникации связана с применением иного механизма взаимодействия темпоральных модальностей, его приспособлением участниками дидактической коммуникации к индивидуальным особенностям восприятия психологическо-

го и физического времени. Речь о расстановке субъективных акцентов в осмыслении психологического времени дидактической коммуникации: лучший учебный результат есть функция нахождения и осуществления взаимно приемлемого темпоритма дидактической коммуникации, синхронного и гармоничного «перехода» из одной темпоральной модальности в другую при соблюдении корректности и требований этики в случае «застреваний» того или иного субъекта дидактической коммуникации в определенной темпоральной модальности (табл. 3).

Таблица 3. Время и типы дидактической коммуникации
Table 3. Time and types of didactic communication

Обучающий	Прошое	Настоящее	Будущее
Обучаемый			
Прошое	Синхронная дидактическая коммуникация	Обучаемый «утонул» в воспоминаниях	Коммуникативное сопresутствие
Настоящее	Обучающий «утонул» в воспоминаниях	Синхронная дидактическая коммуникация	Обучающий «улетел» в будущее
Будущее	Коммуникативное сопresутствие	Обучаемый «улетел» в будущее	Синхронная дидактическая коммуникация

Традиционная модель при этом наделяет время лимитирующей функцией: «от и до», «временные рамки», «успеть к сроку», и «до поры до времени» учебная активность участников дидактической коммуникации может так или иначе «вписываться во временные рамки» традиционной модели учебного взаимодействия. Но в какой-то момент обучающий и обучаемый начинают ощущать время дидактической коммуникации как компонент, отчуждаемый от ее структуры, способствующий нарушению

гармонии учебного взаимодействия, лишаящий его участников психологического комфорта и осмысленности их деятельности. Поэтому время дидактической коммуникации, являясь одним из системообразующих, базовых ее факторов, должно гибко согласовываться («синхронизироваться») с индивидуально-психологическими (рефлексивными, смысловыми, аффективными, темпоритмическими) аспектами дидактической коммуникации, включая психологическое время субъектов образования.

Отсутствие свободы выбора «предпочитаемого» времени и пространства порождает комплекс защитных механизмов, чтобы так или иначе поддержать психологический комфорт обучающего и обучаемого в предоставленных им временных и пространственных рамках. Типичные механизмы известны: «грезы», «улёты во времени по ходу учебного взаимодействия», «пребывание в разных временных измерениях», побег с занятий и т.д. Дидактическая коммуникация рассыпается на линии ауто-коммуникаций, поэтому синхронная коммуникация (когда психологическое время и пространство обучающего, и обучаемого максимально однородны и обеспечивают максимальный эффект их взаимодействия и взаимного раскрытия) в традиционной модели учебного взаимодействия – обычно исключение, случайность.

Пространственный фактор дидактической коммуникации. Если рассматривать процесс учеб-

ного взаимодействия как хорошо отлаженный механизм передачи дидактического содержания от обучающего к обучаемому, то разговор о «пространстве», как правило, не поднимается и отличается общим редуccionизмом. Психологическое пространство еще менее осмыслено педагогической современности, чем психологическое время, включая вопросы о степени психологической комфортности пространства дидактической коммуникации для обучающего и обучаемого (эффектах «психологического отчуждения» или «психологического принятия» этого пространства с их стороны), вопросы релевантности пространства дидактической коммуникации сообщаемому учебному содержанию и когерентности собственно-дидактической, вне-дидактической и ауто-дидактической коммуникации, особенностей предпочтений обучающего и обучаемого в отношении пространства дидактической коммуникации (табл. 4).

Таблица 4. Пространственные модальности дидактической коммуникации
Table 4. Spatial modalities of didactic communication

Психологическое восприятие пространства дидактической коммуникации				Особенности дидактической коммуникации
Обучающий		Обучаемый		
принятие	отчуждение	принятие	отчуждение	
принятие		принятие		Аутентичное пространство дидактической коммуникации
принятие			отчуждение	Дефицитарное пространство дидактической коммуникации Пространство «активного педагога и психологически отсутствующих учеников»
	отчуждение	принятие		Дефицитарное пространство дидактической коммуникации Пространство «стрессированного педагога и психологически раскованных учеников»
	отчуждение	отчуждение		Психологически некомфортное пространство дидактической коммуникации

Ведущие и наиболее значимые модусы психологического пространства: «свое», «чужое», «близкое», «дальнее», «недостижимое» и «достижимое» [1].

Образ пространства дидактической коммуникации у студента динамичен, воплощает как рациональные, так и аффективные представления, субъективные пристрастия и индивидуально-типологические особенности. Внутренняя активность участника учебного взаимодействия на-

правлена на ориентировку в пространстве дидактической коммуникации, включая аффективную оценку, осуществляющую функцию обратной связи. Итог – психологическое принятие или психологическое отчуждение пространства дидактической коммуникации. Таким образом, познавательные и аффективные аспекты освоения учебного пространства дидактической коммуникации выглядят следующим образом (табл. 5).

Таблица 5. Познавательные и аффективные аспекты освоения учебного пространства дидактической коммуникации

Table 5. Cognitive and affective aspects of mastering the educational space of didactic communication

Психологический механизм освоения учебного пространства	Успешная дидактическая коммуникация	Проблемная дидактическая коммуникация
Ориентировка в учебном пространстве	Полная, гибкая, устойчивая	Частичная (или отсутствующая), ригидная, нестабильная
Аффективная оценка процесса освоения учебного пространства	Как итог: психологическое принятие	Как итог: психологическое отчуждение

Психологические механизмы ориентировки участников учебного взаимодействия в пространстве дидактической коммуникации

Интимизация учебного пространства. Пространство учебного взаимодействия представляет собой разновидность публичного пространства, поэтому, в первую очередь, способствует ролевому, «фасадному» типу коммуникации пребывающих в нем субъектов. Однако человеком всегда делается попытка «психологического присвоения», «интимизации» пространства дидактической коммуникации: создания ассоциаций, обеспечивающих ощущение значимости и осмысленности (личностного смысла) пребывания в этом учебном пространстве, достижения учебных результатов. Действия находящихся в этом пространстве так или иначе координируются общим смыслом.

Индивидуализация учебного пространства – привнесение в него элементов уникальной психологической индивидуальности, «психологическое» освоение участником дидактической коммуникации (как обучающим, так и обучаемым) пространства учебных интеракций. При этом обычно 1) индивидуализация пространства учебного взаимодействия протекает постоянно, вне зависимости от уровня насыщенности пространства, в котором разворачивается учебное взаимодействие; 2) в целях повышения результативности дидактической коммуникации в современном вузе обучающий может, не трансформируя имеющиеся особенности «физического» пространства учебного взаимодействия, фасилитировать «психологическое освоение» учебного пространства обучаемым.

Сегментизация учебного пространства – установка участниками дидактической коммуникации субъективных акцентов (принятия или отчуждения) в отношении тех или иных элементов учебного пространства: тех из них, которые личностью «психологически принимаются» или «психологически отчуждаются». Эмоциональными в процессе сегментизации учебного пространства обычно выступают состояния психологического комфорта и защищенности в дидактической коммуникации:

– собственно-дидактической (субъективное ощущение наиболее удобной зоны пространства для работы с дидактическим содержанием);

– вне-дидактической (зона учебного пространства, в которой взаимодействие с другими по субъективным ощущениям, осуществляется в общей гармонии с центральным процессом учебного взаимодействия);

– ауто-дидактической (субъективное открытие пространственной зоны дидактической коммуникации, дающей максимальный психологический комфорт самообучения в контексте учебного взаимодействия) [19].

Выводы. Хронотопы дидактической коммуникации – системы пространственно-временной организации дидактической коммуникации, соотношения физического и психологического пространств и времен дидактической коммуникации, управления психологическими механизмами ориентировки участников учебного взаимодействия в пространстве и времени дидактической коммуникации. Эти системы для традиционной и современной образовательных систем различны, развитие вузовского профессионального образования идет по направлению ко все большему учету психологических пространств и времени дидактического взаимодействия.

К сожалению, комплексных и прямо обращенных к данной проблематике исследований в этой области недостаточно, тем более в контексте современных реалий, в которых живут студенты и преподаватели настоящего времени в России и мире. Оптимальной, на наш взгляд, является модель дидактической коммуникации, в которой активированы все «окна» психологического и физического пространства и времени: модусы прошлого, настоящего и будущего, «своего и чужого», «близкого и дальнего» и т.д. Обучаемый в творческом тандеме с обучающим должен иметь возможность и механизмы для того, чтобы согласовывать друг с другом и «психологически перемещаться» из одной модальности в другую, уважая особенности предпочтений друг друга и соотнося их с особенностями дидактического

материала. Такое время и пространство должны быть гармонизированы, пролонгированы и реализованы в унисон с познающей и направляющей познание структурой субъекта как индивида и члена социума.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с эмпирическим исследованием хронотопов дидактической коммуникации разного типа в разных социальных и образовательных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М.Р. Модусы дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, №1. С. 28–32.
2. Арпентьева М.Р. Разработка интегративной модели дидактической коммуникации и понимание // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20, №3. С. 73–78.
3. Арпентьева М.Р., Гасанова Р.Р., Меньшиков П.В. Современная дидактическая коммуникация: психологические и педагогические проблемы обучения и воспитания. Toronto: Altaspera Publ., 2020. 451 с.
4. Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В. Новые исследования дидактической коммуникации: умение учиться и умение учить. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. 426 с.
5. Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В. Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2017. №3. С. 1179–1185. DOI: 10.15372/PEMW20170306.
6. Жизненное пространство в психологии / под ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2020. 532 с.
7. Меньшиков П.В. Психология учебного взаимодействия. Санкт-Петербург: Лань, 2021. 256 с.
8. Меньшиков П.В. Феномен дидактической коммуникации. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. 328 с.
9. Меньшиков П.В., Арпентьева М.Р. Критерии анализа стратегий дидактической коммуникации // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №4. С. 97–107.
10. Меньшиков П.В., Арпентьева М.Р. Экзистенциально-рефлексивная стратегия дидактической коммуникации: психологическая экспликация // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №1. С. 143–151.
11. Петровский А.В. Психология и время. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 448 с.
12. Cerna M. Humanism and didactic theorems from the early modern era in the knowledge society // International Journal of Innovation and Learning. 2021. Vol. 29, №3. P. 340–357.
13. De Blasio A., Vinci F. Narrative learning and transformative practices in higher distance education // Higher education learning methodologies and technologies online: 3rd Intern. workshop, HELMeTO 2021, Pisa, Italy, Sept. 9–10, 2021: revised selected papers. Cham: Springer, 2022. P. 309–320. DOI: https://doi.org/10.1007/978-030-96060-5_22.
14. Foresight education: problems of didactic communication development / ed. by M. R. Arpentieva [et al.]. Toronto: Altaspera Publ. & Literary Agency Inc., 2019. 146 p.
15. Foresight education: values, models and technologies of didactic communication of the XXI century / ed. by M. R. Arpentieva [et al.]. Toronto: Altaspera Publ. & Literary Agency Inc., 2018. 710 p.
16. Menshikov P.V., Arpentieva M.R., Braitseva S.V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering // MATEC Web Conference. 2018. Vol. 158. Art. 01 004.
17. Vollmer H.J., Klette K. Pedagogical content knowledge and subject didactics – an intercontinental dialogue? // Didactics in a changing world. European Perspectives on teaching, learning and the curriculum. Cham: Springer, 2023. P. 17–33. DOI: 10.1007/978-3-031-20810-2_2.
18. Yalçın Y. Learner characteristics and competencies // Handbook of open, distance and digital education. Singapore: Springer, 2023. P. 902–929.
19. Меньшиков П.В. Хронотопы дидактической коммуникации // Современные тренды высшего образования. Ульяновск, 2023. С. 476–494.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R. Modes of didactic communication and understanding. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika*, 2015, vol. 21, no. 1, pp. 28–32. (In Russ.).
2. Arpentieva M. R. Development of an integrative model of didactic communication and understanding. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika*, 2014, vol. 20, no. 3, pp. 73–78. (In Russ.).
3. Arpentieva M. R., Gasanova R. R., Menshikov P. V. *Modern didactic communication: psychological and pedagogical problems of training and education*. Toronto, Altaspera Publ., 2020, 451 p. (In Russ.).

4. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. *New studies of didactic communication: the ability to learn and the ability to teach*. Kaluga, KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2017, 426 p. (In Russ.).
5. Arpentieva M. R., Menshikov P. V. New educational practices in the context of the communicative approach. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire*, 2017, no. 3, pp. 1179–1185. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20170306>. (In Russ.).
6. Grishina N. V., Kostromina S. N. (eds.). *Living space in psychology*. Saint Petersburg, Izd-vo Sankt-Peterb. un-ta, 2020, 532 p. (In Russ.).
7. Menshikov P. V. *Psychology of educational interaction*. Saint Petersburg, Lan, 2021, 256 p. (In Russ.).
8. Menshikov P. V. *Phenomenon of didactic communication*. Kaluga, KGU im. K. E. Tsiolkovskogo, 2017, 328 p. (In Russ.).
9. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Criteria for analysis of didactic communication strategies. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 97–107. (In Russ.).
10. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Existential-reflexive strategy of didactic communication: psychological explanation. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 143–151. (In Russ.).
11. Petrovsky A. V. *Psychology and time*. Saint Petersburg, Piter, 2007, 448 p. (In Russ.).
12. Cerna M. Humanism and didactic theorems from the early modern era in the knowledge society. *International Journal of Innovation and Learning*, 2021, vol. 29, no. 3, pp. 340–357.
13. De Blasio A., Vinci F. Narrative learning and transformative practices in higher distance education. *Higher education learning methodologies and technologies online: 3rd Intern. workshop, HELMeTO 2021, Pisa, Italy, Sept. 9–10, 2021: revised selected papers*. Cham, Springer, 2022, pp. 309–320. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-03-96060-5_22.
14. Arpentieva M. R. [et al.] (eds.). *Foresight education: problems of didactic communication development*. Toronto, Altaspera Publ. & Literary Agency Inc., 2019, 146 p.
15. Arpentieva M. R. [et al.] (eds.). *Foresight education: values, models and technologies of didactic communication of the 21st century*. Toronto, Altaspera Publ. & Literary Agency Inc., 2018, 710 p.
16. Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Braitseva S. V. Didactic communication in the training of specialists in aerospace engineering. *MATEC Web Conference*, 2018, vol. 158, art. 01 004.
17. Vollmer H. J., Klette K. Pedagogical content knowledge and subject didactics – an intercontinental dialogue? *Didactics in a changing world. European perspectives on teaching, learning and the curriculum*. Cham, Springer, 2023, pp. 17–33. DOI: [10.1007/978-3-031-20810-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-20810-2_2).
18. Yalçın Y. Learner characteristics and competencies. *Handbook of open, distance and digital education*. Singapore, Springer, 2023, pp. 902–929.
19. Menshikov P. V. Chronotopes of didactic communication. *Sovremennyye trendy vysshego obrazovaniya*. Ulyanovsk, 2023, pp. 476–494. (In Russ.).

Информация об авторе

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248 023, г. Калуга, ул. Разина, д. 22/48, e-mail: edeltanne@list.ru).

Статья поступила в редакцию 27.09.2023

После доработки 28.09.2023

Принята к публикации 29.09.2023

Information about the authors

Petr V. Menshikov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Development Psychology and Education Psychology, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski (22/48 Razina Str., Kaluga, 248 023, Russian Federation, e-mail: edeltanne@list.ru).

The paper was submitted 27.09.2023

Received after reworking 28.09.2023

Accepted for publication 29.09.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-18

УДК 323.396;323.37

Оригинальная научная статья

Лидерство руководителя региона: компетенции, психология, средства развития

А.А. Соловьев

Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет

Омск, Российская Федерация

e-mail: solo47aa@mail.ru

В.В. Лизунов

Омский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук

Омск, Российская Федерация

e-mail: vladvasil@yandex.ru

Н.В. Стаурская

Сибирский институт бизнеса и информационных технологий

Омск, Российская Федерация

e-mail: nat_staur@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В статье представлены результаты исследований относительно трансформации политической системы современной России, обновления регионального управления и анализа личностей региональных лидеров, процесса смены губернаторов «старого» поколения губернаторами «нового» поколения, выполнения требований со стороны федеральной власти и ожиданий населения, соответствия личностных качеств губернаторов вызовам современности. *Постановка задачи.* Цель исследования – определение типов лидерства руководителей российских регионов и актуальных факторов их формирования. *Методика и методология исследования.* В основу исследования положено изучение характера лидерского поведения руководителей регионов в современной России. Полученные данные соотносятся со стратегическими задачами в сфере подготовки руководящих кадров, отвечающих за региональное развитие, рассматриваются особенности управленческого стиля и позиционирования губернаторов, а также влияние данных факторов на экономическое развитие и формирование имиджа региона. *Результаты.* Авторами исследования установлено, что в настоящий момент в России активно формируется корпус губернаторов «новой волны», для которых характерны такие особенности имиджа и поведения, как активная коммуникация с населением (в том числе посредством социальных сетей), вовлеченность в реализацию государственной повестки и возможность лоббирования интересов региона, готовность к быстрой реакции на события и обращения, включенность в решение вопросов, связанных с СВО. *Выводы.* В качестве примера эффективного проявления лидерства главы региона рассматривается стиль руководства губернатора Омской области В.П. Хосенко.

Ключевые слова: психология личности, лидерство, региональное управление, психологический портрет, губернаторы «новой волны», «Лидеры России»

Для цитирования: Соловьев А.А., Лизунов В.В., Стаурская Н.В. Лидерство руководителя региона: компетенции, психология, средства развития // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 766–777. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-18>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-18
Full Article

Regional government head's leadership: Competences, psychological features, means of development

Solovyov, A. A.

*Siberian State Automobile and Highway University
Omsk, Russian Federation
e-mail: solo47aa@mail.ru*

Lizunov, V. V.

*Omsk Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
Omsk, Russian Federation
e-mail: vladvasil@yandex.ru*

Staurskaya, N. V.

*Siberian Institute of Business and Information Technologies
Omsk, Russian Federation
e-mail: nat_staur@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The article presents the results of research on the transformation of the political system of modern Russia, updating regional governance and analyzing the personalities of regional leaders, the process of replacing governors of the «old» generation with those of the «new» generation, meeting the requirements of the federal government and the expectations of the population, the correspondence of the personal qualities of governors to the challenges of our time. *Purpose setting.* The purpose of the study is to determine the types of leadership of heads of Russian regions and to define the current factors of their formation. *Methodology and methods of study.* The research is based on studying the nature of leadership behavior of regional leaders in modern Russia. The data obtained are correlated with strategic objectives in the field of training management personnel responsible for regional development, the features of the managerial style and positioning of governors are considered, as well as the influence of these factors on economic development and the formation of the image of the region is evaluated. *Results.* The authors of the study found that at the moment in Russia a corps of governors of the «new wave» is actively being formed, which are characterized by such features of image and behavior as active communication with the population (including through social networks), involvement in the implementation of the state agenda and the opportunity lobbying for the interests of the region, readiness to quickly respond to events and appeals, involvement in resolving issues related to the special military operation. *Conclusion.* As an example of the effective manifestation of leadership of the head of the region, the leadership style of the governor of the Omsk Oblast V.P. Khotsenko is considered.

Keywords: personality psychology, leadership, regional management, psychological portrait, governors of the «new wave», «Leaders of Russia»

Citation: Solovyov, A. A., Lizunov, V. V., Staurskaya, N. V. [Regional government head's leadership: Competences, psychological features, means of development]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 766–777. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-18>

Введение. Одним из важнейших элементов, воздействующих на структуру и характер всей политической системы страны, является территориальная организация власти. В ходе регионализации страны стали более заметны различия между субъектами федерации, ведущие к многообразию типов отношений регионов и центра. Эти различия детерминированы рядом факторов как объективного (политическими, экономическими, социальными причинами), так и субъективного характера, в частности индивидуальными особенностями личностей губернаторов, стилем их политического

лидерства [1; 2]. Для России в настоящее время крайне необходимо проведение широкого спектра исследований субъективной составляющей региональных процессов. Поэтому анализ личностных особенностей региональных лидеров является важным и с позиции научного знания, и с позиции практического применения при дальнейшем реформировании территориальной организации власти.

Постановка задачи. Цель исследования – определение типов лидерства руководителей российских регионов и актуальных факторов их формирования.

Методика и методология исследования.

На настоящий момент относительно более изученными являются институциональные и правовые аспекты региональных процессов, в то время как, например, психологическая составляющая произошедших и происходящих изменений остается слабо изученной. К этой области обычно относят групповые и индивидуальные психологические характеристики представителей региональных политических и бизнес-элит, формирования и трансформации образов региональной власти, вопросы формирования региональной идентичности и др.

За последние годы наукой накоплен значительный материал по анализу личностей региональных лидеров, что позволяет расширить возможности изучения различных вариантов федеративной реформы в целом и преобразования губернаторского корпуса в частности. До настоящего времени использование психологического подхода к анализу института губернаторов практически отсутствовало, поэтому групповые и индивидуальные психологические особенности региональных лидеров почти не изучались.

Политико-психологический подход дополняет эти традиционные: институциональный и формально-правовой методы – и проводит анализ субъективных компонентов регионального лидерства. Политическое и социально-экономическое влияние института губернаторов в каждом субъекте федерации во многом определяется личностью руководителя региона и существенно трансформируется при его смене.

При этом особое влияние приобретают федеральные программы подготовки руководящих кадров, в том числе для регионов. Среди них центральную роль сегодня играет открытый конкурс «Лидеры России» как флагман продвижения активных молодых управленцев как из федеральных центров, так и с периферии. Необходимо отметить, что конкурс организован таким образом, что позволяет интегрировать как образовательный компонент, так и включенность участников в корпоративную культуру, определяющую пути и форматы решения стратегических государственных задач. В рамках конкурса особое значение придается практикам наставничества, сетевого взаимодействия, укрепления социальных связей внутри своего профессионального сообщества и за его пределами, формирования преемственности опыта с сохранением приоритета в отношении инновационных решений. Победители, финалисты и полуфиналисты конкурса формируют федеральный кадровый резерв, продолжают поддерживать связь друг с другом и наставниками, обмениваются опытом в рамках специально организуемых мероприятий. Все это в совокупности формирует новую корпоративную культуру системы государ-

ственного управления, интегрирует аксиологические константы в модели, основанные на инновационных решениях, продиктованные необходимостью решения задач, проистекающих из глубоких трансформационных процессов в экономической, политической, социокультурной и других сферах.

Формально-юридический статус губернатора зависит лишь от изменения законодательства, в то время как социально-политический статус меняется с приходом каждого нового регионального политического лидера. Таким образом, учет личностных характеристик губернаторов позволяет системно и тщательно выявить политические различия между регионами, определить единство и дифференциацию происходящих в них социальных, экономических и политических процессов, их взаимного влияния с субъективными характеристиками [1].

В современной научной литературе вопросам политического лидерства уделяется немалое внимание, разработаны теоретические модели и эмпирические методики для объяснения личностных компонентов феномена лидерства, глубоко изучены различные аспекты психологии лидерства, восприятия образов власти и лидеров [3–9]. Разработаны методика и практика построения психологического портрета политика, определения его места, роли и значения в деятельности субъектов федерации, роли политической элиты при решении задач модернизации России в условиях глобализации [10–12].

Важнейшим направлением исследований является создание психобиографий политических деятелей. Оно получило широкое распространение в западной политологической литературе, преимущественно в рамках психоаналитической традиции [13–16]. На Западе широко распространены исследования и создание целостных описаний политических лидеров на основе биографических данных, однако в российской науке психобиографические исследования еще не получили широкого распространения, хотя интерес к биографическим данным как источнику понимания политического поведения лидеров довольно высок (см., напр.: [17–19]). В области психобиографических исследований в настоящее время особо выделяются работы профессора МГУ Н. М. Ракитянского, поскольку созданные им психологические портреты политиков основываются на комплексном подходе в анализе структуры личности политических лидеров, включающем их интеллектуальную, коммуникативную и эмоционально-волевыми сферы, что позволяет выявить специфические индивидуальные черты психологических профилей политиков [20].

Результаты. Исследователи отмечают, что в России традиционно государство и власть персонифи-

фицируются, поэтому у граждан нашей страны проявляется неослабевающий интерес к личности, конкретным поступкам, судьбам политиков и представителей властных элит, к их психологии. От их личных качеств во многом зависят устойчивое функционирование, инновационная политика, экономическая безопасность, конкурентоспособность и эффективное развитие регионов.

Как правило, губернаторы «новой волны» убеждены, что с помощью современных подходов в управлении смогут добиться высоких результатов в региональном политическом и социально-экономическом развитии. Среди них часто выделяют следующие типы: инноватор, интегратор, лидер.

Губернатор-инноватор способен обеспечить организационное руководство регионом, привлечь в него новые инвестиции и развивать внешнеэкономические торговые связи как внутри региона, так и за его пределами [21; 22]. Для него также характерны энергичность и чуткость при принятии решений, он способен собрать вокруг себя сильную команду таких же лидеров, которые будут работать, принимая во внимание мнение населения при решении основных задач. Такой губернатор будет внимателен к своим неудачам и работать над ошибками для улучшения своей деятельности.

Для губернатора-лидера в первую очередь важно, как его решения будут влиять на общество и насколько они полезны для населения. Руководитель этого типа собирает вокруг себя сильную команду управленцев, которые также готовы развивать регион, — часто губернаторы-лидеры в этом вопросе схожи с губернаторами-инноваторами.

Губернатор-интегратор — это управленец, который способен создать общие для всего населения ценности и собрать сплоченную команду. Для собственной команды он определяет основную стратегическую цель и призывает всех осуществлять свою деятельность для достижения этой цели.

«Новые» губернаторы готовы развиваться и за счет своего опыта, привлекают к работе современные технологии и инновации, используя полученные знания как основной рабочий инструмент. При подборе кадров ключевую роль всегда играет стремление к развитию и привлечению новых идей, а на первый план выходят необходимые драйверы развития.

Как самим российским политикам, так и профессиональной общественности целесообразно полнее представлять степень влияния личности на политику государства и регионов, для чего необходимо проводить учет и системное изучение личностных качеств политических руководителей и их побудительных мотивов. От личности политика, его гражданской позиции, наличия стратегического и системного мышления, организа-

торских способностей, политической и духовной рефлексии в решающей мере зависят результаты его деятельности, возможности и эффективная реализация стратегического развития региона [23–25], социального партнерства, эффективного использования современного рефлексивного управления [26; 27].

Важными факторами, влияющими на политические решения и действия, кроме объективных условий, являются также психологические качества, особенности психики политических руководителей. Поскольку массовое сознание стремится к упрощению сложной политической и социально-экономической реальности, в отношении политиков ему свойственны редукция, стереотипизация и простая оценочность. В связи с этим актуальным становятся осмысление накопленного опыта исследований в области политической психологии, использование в целях изучения личностей политических субъектов метода психологического портретирования.

Картина психологических свойств и качеств политического руководителя, особенностей и противоречий его личности позволяет выявить закономерности его поведения, провести системный анализ прошлых действий и ошибок, сделать прогноз тенденций его поведения в различных политических ситуациях. Составление психологического портрета носит многодисциплинарный характер, имеет тематическое и функциональное многообразие, делится на «внешний» и «внутренний» аспекты психологического портрета, определяется его ведущая функция. Психологический портрет можно использовать не только как средство прогнозирования поведения политических деятелей, но и как инструмент рефлексивного управления субъектами политики. Поэтому актуальной и социально значимой задачей в настоящее время является разработка методологии и методов противодействия деструктивным вариантам рефлексивного управления политическими субъектами [26–28].

Поскольку психологический портрет является динамическим результатом сложного интеллектуального процесса анализа, формирования и объединения представлений и различных точек зрения на личности конкретного политика, он имеет вероятностный характер и, хотя представляет собой диагностическую гипотезу, вполне может способствовать решению конкретных задач. Психологический портрет находится в фокусе различных дисциплин, изучающих феномен человека, и на пересечении различных сфер социальной, политической, экономической, организационной и других видов деятельности людей. В связи с этим портретологический подход позволяет рассматривать психологический портрет как ме-

ждисциплинарное средство целостного изучения личности.

Психологическое портретирование осуществляется методами контактной и дистантной психодиагностики. В большинстве случаев построение психологического портрета политика, распознавание его реального образа осуществляются заочно, опосредованно, методами дистантной диагностики. Ее основные приемы основываются на методе наблюдения за реальным поведением политика. Очевидно, что релевантность психологического портрета личности политического лидера достигается посредством многоплановой оценки субъекта портретирования, соотнесения портрета и личности изучаемого политического деятеля [29, с. 24].

В последние годы состав губернаторского корпуса России проходит стадию обновления: со своих постов уходят последние губернаторы «старого» поколения и им на смену приходят губернаторы «нового» поколения, к личностям которых предъявляются уже несколько иные требования, нежели к их предшественникам. «Новая генерация» губернаторов российских регионов представляет собой руководителей субъектов федерации, назначенных на должности начиная с 2017 г. и направленных федеральным центром в регионы для решения стратегических задач в зависимости от специфики региона. Руководители субъектов могут быть представителями федеральной и бизнес-элиты, силовых структур, политических партий [29, с. 24].

В настоящее время федеральные органы управления России проводят новую внутреннюю политику, стремятся повысить эффективность управления регионами и формируют единую кадровую политику в отношении глав субъектов РФ. При отборе на эту должность учитываются многие факторы, в основном – институциональный, политический и региональный аспекты. Особое значение имеют также политико-психологические требования, предъявляемые представителям губернаторского корпуса «нового поколения», которые в последние годы исследуются различными авторами в регионах России. Особенно важным направлением считается изучение процесса рекрутирования и ротации представителей губернаторского корпуса с точки зрения биографического метода. [2, 30–33].

Исследований по этой теме не так много, поскольку только с 2016 г. стала формироваться новая система отбора кадров на должности региональных руководителей с приходом во внутривнутриполитический блок С. В. Кириенко. Им была создана особая модель отбора управленцев, которая и предопределила требования к губернаторам нового поколения [29; 30; 33; 34].

Современные политико-психологические исследования с использованием данных аналитических центров, экспертных интервью, интервью с населением и пр. выявляют схожесть ряда требований со стороны власти с ожиданиями населения: все хотят видеть нового, перспективного, открытого политика, способного самостоятельно решать управленческие и хозяйственные вопросы в регионе. Однако цели и задачи, которые федеральный центр ставит перед главами региона, в некоторой степени уже не совпадают с запросами общества; созданный для новых губернаторов проект «Молодые технократы» не соответствует своему названию, поскольку средний возраст их значительно увеличился, а используемая «универсальная концепция» управления любой территорией оказалась недостаточно эффективной.

Очевидно, что политико-психологические требования к губернатору должны определять его электоральную привлекательность, влиять на уровень доверия граждан, учитывая социальное состояние и настроения населения в регионе, особенности региона и специфику сложившейся ментальности населения.

С началом первого президентства В. В. Путина началась глубокая трансформация внутренней политики, в том числе в губернаторском корпусе, что привело к отмене прямых выборов глав субъектов в 2004 г. Соответствующие меры были приняты с целью недопущения распада федерации, снижения автономности регионов и их глав для последующего выстраивания сильной вертикали власти. Так появилась потребность в региональных руководителях, которые могут работать в качестве администраторов, чиновников, способных решать поставленные Президентом задачи, учитывая при этом и требования общества. Такой запрос на губернаторов сохранялся вплоть до 2012 г., когда вернулись прямые выборы глав субъектов, положившие начало тренду диалога с населением. Это вновь актуализировало спрос на губернаторов, которые могут быть не только эффективными исполнителями установок руководства, но и публичными политиками, способными к диалогу и сотрудничеству с гражданами.

В 2016 г. ситуация несколько изменилась, поскольку начался интенсивный процесс обновления и омоложения губернаторского корпуса. В политическом поле появились новые главы регионов, отличающиеся не только своим молодым по меркам большой политики возрастом, но и специфическими чертами личности. В медийной среде таких губернаторов называли «технократами», то есть деполитизированными специалистами по применению управленческих технологий. Они не были похожи на своих предшественников ни биографией, ни образованием,

ни профессиональным опытом и специфической управленческой подготовкой [35, с. 315].

За электоральный период с 2016 по 2020 г. произошло значительное обновление губернаторского состава – на 66%. Губернаторы, пришедшие в период ротации, ранее не занимали аналогичные должности. В исследованиях различных центров и авторов проведен анализ требований федерального центра, предъявляемых к новым губернаторам на этапе отбора, в которых особое место занимают социально-демографические характеристики.

Возраст губернатора является важным параметром, поскольку позволяет понять его жизненный опыт, специфику времени, которое влияло на формирование его мировоззрения. Выделяются четыре возрастные группы среди губернаторов-новичков: рожденные в 1940–1950-х, 1960-х, 1970-х и 1980-х гг. Особенностью обновленного губернаторского корпуса стало появление в нем молодых политиков, рожденных в 1980-е гг. (14%). Их средний возраст – 37 лет. Средний возраст представителей старших возрастных групп составлял 51 год.

По гендерному составу губернаторский корпус остается мужским, хотя, по общему мнению, эффективной главой региона может быть и женщина.

Губернаторы нового поколения в большинстве своем являются городскими жителями: они родились и социализировались в городе – 57%, только около 13% родились и выросли в сельской местности, а 4% родились в селе и затем переехали в город.

Важной характеристикой образовательного профиля новых губернаторов является получение второго высшего образования в области управления. Они, как правило, имеют первое экономическое, техническое, юридическое и военное образование. Степень кандидата наук имеют 15 губернаторов, то есть 27% «новичков», степень доктора наук – четыре человека, что составляет 7%.

Оценивая профессионально-деловые характеристики губернаторов-«новичков», эксперты отмечают необходимость выполнения ими функции «драйвера развития», способного придать новый импульс развитию региона, или «эффективного управленца», способного налаживать процессы и решать проблемы региона и населения. При этом ключевыми характеристиками «новых» губернаторов и требованиями к ним со стороны власти являются:

а) способность сформировать вокруг себя эффективную команду единомышленников и умение в ней работать;

б) лояльность к действующей политической системе;

в) наличие стратегического мышления как условие самостоятельности в принятии управлен-

ческих решений в регионе, но вписанное в рамки существующей политической конъюнктуры;

г) «чистая» репутация.

Помимо этого, губернатор должен обладать комплексным профессиональным опытом в сфере государственного или корпоративного управления. К профессиональным компетенциям также относят специфичную управленческую подготовку в «Школе губернаторов»; к личностным психологическим качествам губернаторов эксперты и население – открытость, коммуникабельность, скромность в поведении, негативное отношение к роскоши, что одновременно удовлетворяет и требованиям власти, поскольку эти качества формируют доверие населения, и запросу граждан на близость к народу [36; 37]. Умение естественным образом выстроить доверительные отношения и расположить к себе людей также является важным качеством для глав регионов и важным критерием оценки их деятельности, что отражено в утвержденном Президентом России в перечне показателей для оценки их эффективности [38].

Мотивацией губернатора «нового» поколения является мотивация достижений. Губернатор в своей деятельности должен быть гибким и уметь одновременно и решать задачи, поставленные федеральным центром, и удовлетворять ожидания жителей своего региона. Ему необходимо иметь лидерские качества, но его основной задачей является эффективное выполнение всех функций управления.

Лидерство как харизма может проявляться в критические моменты, однако губернатор скорее является менеджером региона, который, применяя управленческие функции, занимается преимущественно развитием хозяйственной составляющей, а не политической. Другими словами, по стилю политического поведения губернатор «новой волны» – это администратор с решительностью, высокими амбициями, повышенной ответственностью в исполнении деловых и профессиональных обязанностей, высокой самооценкой, экстраверт с высоким уровнем позитивного доминирования в межличностных отношениях, что является основой для успешного и стабильного функционирования в политической среде [39].

Ключевыми личными качествами, которыми должен обладать современный губернатор, являются открытость, коммуникабельность, эмпатия и эмоциональный интеллект, также ценятся энергичность, работоспособность, образованность, самостоятельность, решительность [40, с. 252]. Большинство респондентов при проведении опросов отмечают необходимость открытой коммуникации главы региона как с простыми жителями, так и с представителями СМИ и политическими оппонентами, способности к компромиссам, ба-

лансу различных интересов, оперативной реакции на запросы граждан, в том числе посредством социальных сетей. Однако такие личностные качества, как открытость, коммуникабельность, скромность стали более четко актуализироваться с приходом к власти губернаторов «новой волны».

Серьезным испытанием для российских губернаторов стало проведение Специальной военной операции (СВО) на Украине. По отношению к ней, особенно в первые месяцы, существовало определенное различие в позициях некоторых глав регионов. Признаками искреннего проявления патриотизма выступили их активность, оперативность и инициативность. Источниками формирования представления о позиции губернаторов по данному вопросу, стали социальные сети, где главы регионов активно освещали свое участие в решении вопросов, связанных с поддержкой семей мобилизованных, снабжением и доставкой гуманитарной помощи, объединением волонтеров и непосредственным участием в решении ключевых вопросов, личном присутствии в зоне СВО.

В настоящее время присутствие губернаторов в соцсетях постепенно стало рассматриваться как один из показателей их эффективности. При этом долгое время бытовало мнение, что вести аккаунты крупным чиновникам несolidно. Страницы большинства лидеров вели сотрудники их пресс-служб, поэтому их содержание несильно отличалось от телевизионных сюжетов на местных телеканалах. В настоящий момент присутствие в социальных сетях обеспечивает постоянное присутствие руководителя в жизни жителей региона, дает возможность прямой коммуникации, позволяет выявить запросы и ожидания населения. Такой инструмент демонстрации открытости «прижился», особенно у тех, кто научился вести соцсети менее формально.

В 2020 г. Экспертный институт социальных исследований (ЭИСИ) выдвинул еще один термин для успешных глав регионов – «губернаторы новой волны». Тогда выделили три ролевые модели: драйвер развития, эффективный менеджер, защитник граждан.

Аналитики ВЦИОМ выделяют такие качественные требования к губернаторам «новой волны», как способность к эмпатии, умение общаться на равных, честность [41]. Согласно проведенному анализу данных, полученных Институтом социального маркетинга ИНСОМАР по материалам фокус-групп в регионах, к губернаторам-«новичкам» предъявляются такие требования, как открытость, коммуникабельность, скромность в поведении [42].

Кроме формирования имиджа снова становятся востребованы политические навыки, «технократам» приходится брать на себя ответствен-

ность, проявлять творческую инициативу, так как растет запрос общества на сильных и решительных руководителей. Поскольку востребован «образ защитника», общение с людьми становится необходимостью.

Выводы. В настоящее время можно говорить уже и о «сверхновой волне», или «губернаторах 3.0»: они все еще технократы, потому что зависят от федерального центра, Минфина, вынуждены отчитываться по выполненному KPI перед администрацией Президента, но при этом уже становятся более самостоятельными политиками.

К представителям «сверхновой волны» или «губернаторам 3.0» можно отнести губернатора Омской области Виталия Павловича Хоценко, ранее занимавшего должность председателя правительства Донецкой народной республики (ДНР).

Федеральные политические эксперты оценили деятельность главы Омской области В.П. Хоценко по 12 критериям:

1. Имидж: «губернатор-фронтовик», «губернатор-хозяйственник», «сверхновый губернатор», «народный губернатор», «губернатор 3.0» и даже «новый Манякин».
2. Федеральный лоббизм: привлекает в регион государственное финансирование и инвестиции.
3. Характер коммуникации с населением: открытый, активный, человеко-ориентированный политик, разговаривает с людьми на одном языке, искренне заинтересован в решении проблем.
4. Поддержка участников СВО: проявляет личную вовлеченность в проблемы военнослужащих, осуществляет конкретные решения по их поддержке.
5. Налаживание межтерриториальных связей: привлекает союзников и партнеров из губернаторского корпуса для решения новых региональных и общенациональных задач.
6. Импортзамещение в промышленности: реализует стратегию модернизации оборонно-промышленного комплекса региона.
7. Кадровая политика: формирует управленческую команду в соответствии с принципами единых стандартов, внедряемых АП РФ.
8. Экономическая стратегия: развивает логистическую отрасль, перезагружает АПК и сектор гособоронзаказа.
9. Социальная политика: инвестирует в развитие сельской инфраструктуры, поддерживает студентов, обновляет транспорт, строит школы и детские сады.
10. Консолидация политических сил на федеральном и региональном уровнях: объединил ресурсы политических партий, крупных корпораций и групп влияния на федеральном уровне и внутри региона.

11 Включенность в федеральные тренды по укреплению межгосударственных связей: выводит регион на мировые рынки с учетом выгодного географического положения Омской области.

12. Формирование нового образа Омской области как перспективной территории: включает регион в общегосударственные программы, заручается поддержкой президента и Правительства РФ, развивает АПК и промышленность как опорные отрасли территории.

В настоящий момент Омская область находится на этапе «перезагрузки» стратегии развития региона, а также определения образа будущего. Эта «перезагрузка», в первую очередь, связана со сменой губернатора, а также новым форматом отношений федерального центра и региона. Новые отношения между центром и областью характеризуются большей заинтересованностью федеральных властей в экономическом развитии Омской области. Иллюстрацией этого является возросшая активность членов правительства РФ: за последние пять месяцев Омск посетило больше крупных федеральных чиновников, чем за последние пять лет.

Однако эта «перезагрузка» не отразилась на местном уровне ни политиками, ни журналистами, ни политологами, но это заметили федеральные политические эксперты, что и выразили в собственных комментариях. У экспертов сложилось впечатление, что Омская область получила историческую возможность усилить свою роль в качестве ведущего промышленного региона Сибири, что может рассматриваться как второй шанс для региона после периода расцвета в 1970–1980-х гг. «Если экстраполировать эту ситуацию на выборную кампанию, можно сделать вывод, что сегодня в Омской области происходит борьба между двумя идеологическими концепциями. Условно – старой и новой. Старая концепция связана с периодом стагнации Омска. Она базируется на политическом конфликте с федеральным центром. Смысловое ядро – протест.

Новая концепция связана с развитием Омского региона как нужного государству региона для решения задач национального характера. Ее основа – интеграция в государственные задачи. Смысловое ядро – сотрудничество. Результаты голосования 10 сентября лучше любых социологических исследований покажут истинные ожидания жителей Омской области» [43].

Курс на обновление регионального управления, который начал оформляться с 2017 г. и продолжается в настоящее время, Президент России В. В. Путин определяет как новую парадигму кадровой политики. В предыдущий период значительной самостоятельности и полноты власти глав регионов в стране усиливался соци-

ально-экономический кризис, начавшийся в процессе радикальных реформ 1990-х гг., поскольку региональные администрации самостоятельно не могли обеспечить устойчивое развитие своих территорий. Аналогичные процессы происходили не только в органах власти, но и в экономике. Потребовалась централизация власти, обеспечивающая системное развитие страны, а также стали формироваться вертикально интегрированные компании, сфера деятельности которых выходила за границы отдельных регионов.

При централизации власти в стране автономность субъектов федерации стала снижаться, их подчиненность федеральному центру была закреплена введением в 2004 г. нового порядка избрания глав регионов, региональные выборы заменены формальными избирательными процедурами региональных парламентов в отношении кандидатур, представленных Президентом России. Органы власти дотационных регионов оказались в полной финансовой зависимости от федерального центра, выделяющего трансферты при условии лояльности глав регионов руководству страны, и утрачивали политические и экономические рычаги для реализации своих политических стремлений. Эту модель взаимодействия центра и регионов копируют представители вертикально интегрированных компаний, отказываются от конкуренции с региональными компаниями, используют административный ресурс, поглощают местные производственные мощности, низводя их до положения производственных цехов, обеспечивая подчиненность региона в экономической сфере. Эти методы положительно воспринимались региональными лидерами, которые начинали свою деятельность в советский период, рождали патерналистские настроения у регионального руководства, поскольку воспроизводили привычную советскую модель управления. Поэтому в период 2000–2008 гг. наблюдался некоторый рост социально-экономических показателей, что ставилось в заслугу высокой централизации власти [4, с. 91]. Обновление губернаторского корпуса является естественным процессом, так как федеральный центр стремится назначать сильных творческих управленцев, которые готовы развиваться сами и интенсивно развивать регион во всех сферах. Оценки показывают, что все «новые» губернаторы имеют опыт регионального руководства и необходимые компетенции, чтобы управлять регионом с помощью различных подходов. Уже в 2018 г. отмечалось, что 45 губернаторов «нового поколения» получили в общей сложности более 70 «высших образований» [44].

«Новые» губернаторы в целях развития региона используют в работе современные методы управления, научные достижения, техноло-

гии и инновации, применяя полученные знания как основной рабочий инструмент.

В настоящее время, учитывая вызовы современности, расширяющийся мировой кризис, становятся необходимыми сбалансированные отношения региона и федерального центра, поэтому чрезвычайно востребованными являются политико-психологические качества региональных руководителей: «технократам», губернаторам «нового поколения»

и «сверхновой волны» приходится брать на себя ответственность, проявлять творческую инициативу.

Растет запрос на сильных и решительных руководителей, региональных лидеров, умеющих организовать профессиональную общественность и население, учитывать новую реальность, выстраивать перспективы регионального развития; обладающих широким кругозором и всеми необходимыми личностными качествами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Качанов А. А. Биографическая составляющая политико-психологического анализа губернаторского корпуса в современной России: автореф. дис. ... канд. полит. наук. Москва, 2006. 25 с.
2. Матюсова А. И., Данилова А. С. Политико-психологический анализ ожиданий в отношении глав регионов РФ со стороны власти и населения (на материалах исследования губернаторов нового поколения) // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2021. Т. 17, №3. С. 311–324.
3. Психология восприятия власти / под ред. Е. Б. Шестопа. Москва: Соц.-полит. мысль, 2002. 244 с.
4. Шестопа Е. Б. Оценка гражданами личности лидера // Полис. Политические исследования. 1997. №6. С. 57–72.
5. Политико-психологические проблемы исследования массового сознания: [коллективная моногр.] / под ред. Е. Б. Шестопа. Москва: Аспект Пресс, 2002. 203 с.
6. Шестопа Е. Б. Образ власти в России: желания и реальность. (Политико-психологический анализ) // Полис. Политические исследования. 1995. №4. С. 86–97.
7. Зорин В. А. Проблема восприятия образа политика в контексте изучения его личности // Политико-психологические проблемы исследования массового сознания: [коллективная моногр.] Москва, 2002. С. 149–162.
8. Киктева Е. А. Особенности формирования негативного образа политического лидера // Психология восприятия власти. Москва, 2002. С. 180–194.
9. Пищева Т. Н. Образы политиков: особенности коммуникаций и барьеры восприятия // Психология восприятия власти. Москва, 2002. С. 195–216.
10. Ракитянский Н. М. Психологический портрет политического лидера (методология поиска): доклад // Россия в условиях трансформации. Москва, 2002. Вып. 20. С. 89–91.
11. Ракитянский Н. М. Метод построения психологического портрета политика: место, роль и значение в обеспечении деятельности политических субъектов // Информационно-психологическая безопасность избирательных кампаний. Москва, 1999. С. 56–58.
12. Ракитянский Н. М. Модернизация России: политическая элита в контексте глобализации // Россия. Планетарные процессы. Санкт-Петербург, 2002. С. 352–386.
13. Lasswell H. D. Psychopathology and politics. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1930. 285 p.
14. Лассуэлл Г. Д. Психопатология и политика: пер. с англ. Москва: Изд-во РАГС, 2005. 352 с.
15. Freud S., Bullit W. C. Thomas Woodrow Wilson: a psychological study. Boston: Houghton Mifflin, 1967. 307 p.
16. Erikson E. Gandhi's truth: on the origins of militant nonviolence. New York: Norton, 1969. 476 p.
17. Бондарев В. С. Кто есть кто и почему. Политическая элита в портретах. Москва: Скрипторий, 1995. 260 p.
18. Российская элита: психологические портреты / сост. О. В. Давыдов. Москва: Ладомир, 2000. 319 с.
19. Егорова Е. Президент Буш. Психологический портрет // Психология и психоанализ власти: хрестоматия. Самара, 1999. Т. 2. С. 83–97.
20. Ракитянский Н. М. Портретология власти. Теория и методология психологического портретирования личности политика. Москва: Наука, 2004. 264 с.
21. Лизунов В. В. Инновационная политика, экономическая безопасность и конкурентоспособность регионов // Вестник Сибирского отделения Академии военных наук. 2020. № 58. С. 55–89.
22. Лизунов В. В., Соловьев А. А., Егорова Н. Н. Инновационное развитие регионов и третья миссия современного университета // Вестник Сибирского отделения Академии военных наук. 2021. № 60. С. 129–141.
23. Курбанова К. М. Типология позиционирования и управленческого стиля «новых губернаторов» в РФ в 2017–2022 годы // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12. №3. С. 22–25.
24. Лизунов В. В. Активизация профессиональной общественности и стратегическое партнерство в целях развития города Омска и Омской области // Национальные приоритеты России. 2015. №2. С. 14–20.
25. Лизунов В. В. Роль профессиональной общественности в развитии регионов. Третья миссия университета // Известия Омского регионального отделения Всероссийского общества охраны природы. Омск, 2023. Вып. 8. С. 11–23.
26. Лизунов В. В. Разработка и реализация документов стратегического планирования в России и Омской области // Национальные приоритеты России. 2022. №1. С. 57–71.

27. Лизунов В. В. О проблеме социальной дисгармонии в современной России // Философские науки. 2011. Спецвып. 2. С. 70–84.
28. Лизунов В. В. Гуманитарные регуляторы в преодолении эволюционной сингулярности и современный цивилизационный выбор России // Вестник Сибирского отделения Академии военных наук. 2022. № 67. С. 157–170.
29. Иванов В. В. Глава субъекта Российской Федерации. Историческое, юридическое и политическое исследование. (История губернаторов). В 2 т. Т. 1. История, кн. 1. Москва: Издание книг.ком, 2019. 600 с.
30. Распоряжение Президента Российской Федерации от 23 апреля 2008 г. № 214-рп // Президент России: сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/27202> (дата обращения: 13.09.2023).
31. Матюсова А. И. Губернаторы «нового поколения»: требования к личностным качествам // The Newman In Foreign Policy. 2022. № 64. С. 6–8.
32. Покатов Д. В. Рекрутирование современной российской политической элиты как ротация политической и административно-корпоративной элитных групп // Власть и элиты. 2019. Т. 6, вып. 1. С. 71–97.
33. Быстрова А. С., Даугавет А. Б., Дука А. В., Колесник Н. В., Невский А. В., Тев Д. Б. Институционализация политической элиты: источники рекрутирования и карьера // Власть и элиты. 2019. Т. 6, №2. С. 22–66.
34. Флягин А. М. Как изменился портрет российского губернатора: анализ биографий глав регионов 1991–2019 // Вестник Пермского университета. Серия: Политология. 2020. №1. С. 29–39.
35. Современная элита России: политико-психологический анализ: [коллективная моногр.] / под ред. Е. Б. Шестопал, А. В. Селезневой. Москва: Аграмак-медиа, 2015. 448 с.
36. Сергей Кириенко: Президент задает стандарт, формирующий социальные лифты // RG. Российская газета. 2019. URL: <https://rg.ru/2019/03/18/reg-ufu/sergej-kirienko-prezident-zadaet-standart-formiruiushchij-socialnye-lifty.html?ysclid=llzhdxsvq607580341> (дата обращения: 13.09.2023).
37. Кириенко призвал городских управленцев активно применять конкурсы для отбора кадров // ТАСС: сайт. 2020. <https://tass.ru/obschestvo/9014707?ysclid=llzhizq0kg703639462> (дата обращения: 13.09.2023).
38. Губернаторы новой волны: особенности восприятия и соответствие электоральному запросу (по материалам фокус-групп в регионах) / ИНСОМАР // ЭИСИ. Экспертный институт социальных исследований: сайт. URL: <https://eistr.ru/upload/iblock/69d/69d22e45304ad47c49fcbd57f8ea2f6b.pdf> (дата обращения: 13.09.2023).
39. Власть и лидеры в восприятии российских граждан. Четверть века наблюдений (1993–2018): [коллективная моногр.] / под ред. Е. Б. Шестопал. Москва: Весь Мир, 2019. 656 с.
40. Указ Президента Российской Федерации от 04.02.2021 № 68 (с изменениями и дополнениями от 9 сентября 2022 г.) «Об оценке эффективности деятельности высших должностных лиц (руководителей высших исполнительных органов государственной власти) субъектов Российской Федерации и деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации» // Гарант: сайт. URL: <https://base.garant.ru/400281504/> (дата обращения: 13.09.2023).
41. Российские губернаторы во время спецоперации. Постыдный осадочек, яркая позиция и сомнительные инициативы // Ваши новости: сайт. 2022. URL: <https://vnnews.ru/rossiyskie-gubernatory-vo-vremya-spec/?ysclid=lm0lisfkb5428356425> (дата обращения: 13.09.2023).
42. Мамонов М. Губернаторы новой волны. Отчет по результатам социологического исследования, декабрь 2020: презентация // ВЦИОМ. Новости. URL: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/presentations/2020/201215_Gubernatory_novoi_volny_Mamonov.pdf (дата обращения: 13.09.2023).
43. Федотов Д. Ю. Политические и экономические аспекты взаимодействия федерального центра и регионов // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2009. №6. С. 88–93.
44. Омская область вступила в период перезагрузки: «Клуб Регионов» опубликовал новый аналитический доклад // Клуб регионов: федеральная экспертная сеть. 2023. URL: <http://club-rf.ru/55/theme/572> (дата обращения: 13.09.2023).

REFERENCES

1. Kachanov A. A. *Biographical component of the political and psychological analysis of the Governor's corps in modern Russia: Cand. polit. sci. diss. abstr.* Moscow, 2006, 25 p. (In Russ.).
2. Matyusova A. I., Danilova A. S. Political and psychological analysis of the authorities» and population's expectations regarding Russian governors (based on research of the new generation governors). *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS*, 2021, vol. 17, no. 3, pp. 311–324. (In Russ.).
3. Shestopal E. B. (ed.). *Psychology of power perception*. Moscow, Sots.-polit. mysl', 2002, 244 p. (In Russ.).
4. Shestopal E. B. Citizens' assessment of the leader's personality. *Polis. Politicheskie issledovaniya*, 1997, no. 6, pp. 57–72. (In Russ.).
5. Shestopal E. B. (ed.). *Political and psychological problems of research of mass consciousness: [collective mono-gr.]*. Moscow, Aspekt Press, 2002, 203 p. (In Russ.).

6. Shestopal E. B. Image of authority in Russia: desires and reality. (Politico-psychological analysis). *Polis. Politicheskie issledovaniya*, 1995, no. 4, pp. 86–97. (In Russ.).
7. Zorin V. A. The problem of perceiving the image of a politician in the context of studying his personality. *Politiko-psikhologicheskie problemy issledovaniya massovogo soznaniya: [collective monogr.]*. Moscow, 2002, pp. 149–162. (In Russ.).
8. Kikteva E. A. Features of the formation of a negative image of a political leader. *Psikhologiya vospriyatiya vlasti*. Moscow, 2002, pp. 180–194. (In Russ.).
9. Pishcheva T. N. Images of politicians: features of communications and barriers of perception. *Psikhologiya vospriyatiya vlasti*. Moscow, 2002, pp. 195–216. (In Russ.).
10. Rakityansky N. M. Psychological portrait of a political leader (search methodology): report. *Rossiya v usloviyakh transformatsii*. Moscow, 2002, iss. 20, pp. 89–91. (In Russ.).
11. Rakityansky N. M. Method of constructing a psychological portrait of a politician: place, role and significance in ensuring the activities of political subjects. *Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' izbiratel'nykh kampanii*. Moscow, 1999, pp. 56–58. (In Russ.).
12. Rakityansky N. M. Modernization of Russia: the political elite in the context of globalization. *Rossiya. Planetarnye protsessy*. Saint Petersburg, 2002, pp. 352–386. (In Russ.).
13. Lasswell H. D. *Psychopathology and politics*. Chicago, Univ. of Chicago Press, 1930, 285 p.
14. Lasswell H. D. *Psychopathology and politics: transl. from Engl.* Moscow, Izd-vo RAGS, 2005, 352 p. (In Russ.).
15. Freud S., Bullit W. C. *Thomas Woodrow Wilson: a psychological study*. Boston, Houghton Mifflin, 1967, 307 p.
16. Erikson E. *Gandhi's truth: on the origins of militant nonviolence*. New York, Norton, 1969, 476 p.
17. Bondarev V. S. *Who is who and why. Political elite in portraits*. Moscow, Skriptorii, 1995, 260 p. (In Russ.).
18. Davydov O. V. (comp.). *Russian elite: psychological portraits*. Moscow, Ladomir, 2000, 319 p. (In Russ.).
19. Egorova E. President Bush. Psychological portrait. *Psikhologiya i psikhoanaliz vlasti: khrestomatiya*. Samara, 1999, vol. 2, pp. 83–97. (In Russ.).
20. Rakityansky N. M. *Portraitology of power. Theory and methodology of psychological portraiture of a politician's personality*. Moscow, Nauka, 2004, 264 p. (In Russ.).
21. Lizunov V. V. Innovation policy, economic security and competitiveness of regions. *Vestnik Sibirskogo otdeleniya Akademii voennykh nauk*, 2020, no. 58, pp. 55–89. (In Russ.).
22. Lizunov V. V., Soloviev A. A., Egorova N. N. Innovative development of regions and the third mission of a modern university. *Vestnik Sibirskogo otdeleniya Akademii voennykh nauk*, 2021, no. 60, pp. 129–141. (In Russ.).
23. Kurbanova K. M. Typology of positioning and management style of «new governors» in the Russian Federation in 2017–2022. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 22–25. (In Russ.).
24. Lizunov V. V. Revitalization of the professional community and strategic partnership for the purpose of Omsk and the Omsk region development. *Natsional'nye priority Rossii*, 2015, no. 2, pp. 14–20. (In Russ.).
25. Lizunov V. V. The role of the professional community in regional development. The third mission of the university. *Izvestiya Omskogo regional'nogo otdeleniya Vserossiiskogo obshchestva okhrany prirody*. Omsk, 2023, iss. 8, pp. 11–23. (In Russ.).
26. Lizunov V. V. Development and implementation of strategic planning documents in Russia and the Omsk region. *Natsional'nye priority Rossii*, 2022, no. 1, pp. 57–71. (In Russ.).
27. Lizunov V. V. On the problem of social disharmony in modern Russia. *Filosofskie nauki*, 2011, spec. iss. 2, pp. 70–84. (In Russ.).
28. Lizunov V. V. Humanitarian regulators in overcoming the evolutionary singularity and the modern civilizational choice of Russia. *Vestnik Sibirskogo otdeleniya Akademii voennykh nauk*, 2022, no. 67, pp. 157–170. (In Russ.).
29. Ivanov V. V. *Head of a subject of the Russian Federation. Historical, legal and political research. (History of governors)*. In 2 vols. Vol. 1. History, bk. 1. Moscow, Izdanie knig.com, 2019, 600 p. (In Russ.).
30. Order of the President of the Russian Federation of April 23, 2008 No. 214-rp. *Prezident Rossii: website*. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/27202> (accessed 13.09.2023). (In Russ.).
31. Matyusova A. I. Governors of the «new generation»: requirements for personal qualities. *The Newman in Foreign Policy*, 2022, no. 64, pp. 6–8. (In Russ.).
32. Pokatov D. V. Recruitment of the modern Russian political elite as a rotation of political and administrative-corporate elite groups. *Vlast' i elity*, 2019, vol. 6, no. 1, pp. 71–97. (In Russ.).
33. Bystrova A. S., Daugavet A. B., Duka A. V., Kolesnik N. V., Nevsky A. V., Tev D. B. Institutionalization of the political elite: sources of recruitment and career. *Vlast' i elity*, 2019, vol. 6, no. 2, pp. 22–66. (In Russ.).
34. Flyagin A. M. How the portrait of the Russian governor has changed: analysis of biographies of regional heads 1991–2019. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Politologiya*, 2020, no. 1, pp. 29–39. (In Russ.).
35. Shestopal E. B., Selezneva A. V. (eds.). *Modern elite of Russia: political and psychological analysis: [collective monogr.]*. Moscow, Agramak-media, 2015, 448 p. (In Russ.).
36. Sergei Kirienko: The President sets the standard that forms social elevators. *RG. Rossiiskaya gazeta*. 2019. URL: <https://rg.ru/2019/03/18/reg-ufo/sergej-kirienko-prezident-zadaet-standart-formiruiushchij-socialnye-lifty.html?ysclid=llzhdxtsvq607580341> (accessed 13.09.2023). (In Russ.).

37. Kirienko called on city managers to actively use competitions for personnel selection. *TASS: website*. 2020. URL: <https://tass.ru/obschestvo/9014707?ysclid=llzhizq0kg703639462> (accessed 13.09.2023). (In Russ.).
38. Governors of the new wave: peculiarities of perception and compliance with electoral demand (based on materials from focus groups in the regions). *EISI. Ekspertnyi institut sotsial'nykh issledovaniy: website*. URL: <https://eistr.ru/upload/iblock/69d/69d22e45304ad47c49fcbd57f8ea2f6b.pdf> (accessed 13.09.2023). (In Russ.).
39. Shestopal E. B. (ed.). *Power and leaders in the perception of Russian citizens. A quarter of a century of observations (1993–2018): [collective monogr.]*. Moscow, Ves' Mir, 2019, 656 p. (In Russ.).
40. Decree of the President of the Russian Federation No. 68 dated February 4, 2021 (as amended and supplemented on September 9, 2022) «On assessing the effectiveness of the activities of Senior Officials (Heads of Supreme Executive Bodies of State Power) of the Subjects of the Russian Federation and the activities of executive authorities of the Subjects of the Russian Federation». *Garant: website*. URL: <https://base.garant.ru/400281504/> (accessed 13.09.2023). (In Russ.).
41. Russian governors during a special operation. A shameful sediment, a bright position and questionable initiatives. *Vashi novosti: website*. 2022. URL: <https://vnnews.ru/rossiyskie-gubernatory-vo-vremya-spec/?ysclid=lm0lis-fkb5428356425> (accessed 13.09.2023). (In Russ.).
42. Mamonov M. Governors of the new wave. Report on the results of a sociological study, December 2020: a presentation. *VTsIOM. Novosti*. URL: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/presentations/2020/201215_Gubernatory_novoi_volny_Mamonov.pdf (accessed 13.09.2023). (In Russ.).
43. Fedotov D. Yu. Political and economic aspects of relationships of the federal center and the regions. *Izvestiya Irkutskoi gosudarstvennoi ekonomicheskoi akademii*, 2009, no. 6, pp. 88–93. (In Russ.).
44. The Omsk region has entered a period of reboot: the Club of Regions published a new analytical report. *Klub Regionov: federal'naya ekspertnaya set'*. 2023. URL: <http://club-rf.ru/55/theme/572> (accessed 13.09.2023). (In Russ.).

Информация об авторах

Соловьев Анатолий Алексеевич – кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры «Цифровые технологии», Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (Российская Федерация, 644 080, г. Омск, просп. Мира, 5, e-mail: solo47aa@mail.ru).

Лизунов Владимир Васильевич – кандидат физико-математических наук, доцент, советник директора, Омский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук (Российская Федерация, 644 010, г. Омск, просп. Карла Маркса, 15, e-mail: vladvasil@yandex.ru).

Стаурская Наталья Валерьевна – кандидат философских наук, редактор научного журнала «Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий», (Российская Федерация, г. Омск, ул. 24-Северная, 196, 1, e-mail: nat_staur@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 21.09.2023

После доработки 26.10.2023

Принята к публикации 03.11.2023

Information about the authors

Anatoly A. Soloviev – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Professor of the Department «Digital Technologies», Siberian State Automobile and Highway University (5 Mira Ave., Omsk, 644 080, Russian Federation, e-mail: solo47aa@mail.ru).

Vladimir V. Lizunov – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Advisor to the Director, Omsk Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (15 Karl Marx Ave., Omsk, 644 010, Russian Federation, e-mail: vladvasil@yandex.ru).

Nataliya V. Staurskaya – Candidate of Philosophical Sciences, Editor of the Scientific Journal «Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies» (196, 1 24-Severnaya Str., Omsk, 644 116, Russian Federation, e-mail: nat_staur@mail.ru).

The paper was submitted 21.09.2023

Received after reworking 26.10.2023

Accepted for publication 03.11.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-19

УДК 37.013

Оригинальная научная статья

Военное обучение в современных геополитических реалиях

Б. В. Федотов

Новосибирский государственный аграрный университет

Сибирский государственный университет

телекоммуникаций и информатики

Новосибирск, Российская Федерация

Аннотация. *Введение.* Дается оценка роли военного обучения с точки зрения геополитической стабильности России как важного игрока на мировой арене. Показана зависимость войны и военного дела от факторов внутренней и внешней политики. *Постановка задачи.* В качестве основополагающей задачи исследования выдвинута проблема военного обучения в условиях военной конфронтации со странами «коллективного Запада». Анализируя реформы военной организации страны, начиная с 2000-х гг., автор акцентирует внимание на том, что суверенитет государства может быть обеспечен лишь при наличии боеспособных Вооруженных Сил, где важную роль играет полноценный военный мобилизационный резерв. Две категории кадрового состава Министерства обороны: профессиональные военнослужащие и военнообязанные, находящиеся в запасе, выступают условием и гарантом их готовности к отражению агрессии. Поэтому их военная подготовка должна быть организована с учетом изменений в области военного дела, а сама система военного обучения охватывать все население. *Методика и методология исследования.* Методика основывается на анализе и сопоставлении опыта военных реформ со стороны высшего руководства военного ведомства РФ с начала 2000-х гг. и решении этих же вопросов в данное время и в ближайшей перспективе. Диалектический подход помогает автору показать причинно-следственную связь военных реформ в России и их влияние на состояние военно-образовательной деятельности, а соответственно, качество подготовки военных кадров. *Результатами* исследования следует считать рассмотрение военного обучения в России с точки зрения изменившихся условий геополитики. *Выводы.* Для обеспечения долгосрочного мира страна должна иметь надежный военный потенциал, в основе которого находятся подготовленные в военном отношении людские ресурсы. В статье не случайно анализируется характер специальной военной операции на Украине. Этот опыт, как и опыт участия России в других войнах и военных конфликтах позволяет обосновать выводы об организации эффективной системы профессионального военного обучения в России.

Ключевые слова: педагогическая психология, профессиональное военное обучение, военная доктрина, военная реформа, военный конфликт, профессиональная армия, мобилизационный резерв

Для цитирования: Федотов Б. В. Военное обучение в современных геополитических реалиях. // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т.13, №4. С. 778–786. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-19>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-19

Full Article

Military training in modern geopolitical realities

Fedotov, B. V.

Novosibirsk State Agrarian University;

Siberian State University of Telecommunications and Informatics

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: fedotovboris@gmail.com

Abstract. *Introduction.* An assessment is made of the role of military training in terms of the geopolitical stability of Russia as an important player on the world stage. The interrelation of war and military affairs from the factors of domestic and foreign policy is shown. *Purpose setting.* The problem of military training in the conditions of military confrontation

with the countries of the «collective West» is put forward as the fundamental task of the study. Analyzing the reforms of the country's military organization, starting from the 2000s of the XX century, the author focuses on the fact that the sovereignty of the state can be ensured only if there is a combat-ready Armed Forces, where an important role belongs to a full-fledged military mobilization reserve. Two components of the personnel of the Ministry of Defense – professional military personnel and those liable for military service who are in the reserve – act as a condition and guarantor of their readiness to repel aggression. Therefore, their military training should be organized taking into account changes in the field of military affairs, and the system of military training itself should cover the entire population. *Methodology and methods of the study.* The methodology is based on the analysis and comparison of the experience of military reforms by the top leadership of the military department of the Russian Federation since the early 2000s and the solution of these issues at the present time and in the near future. The dialectical approach helps the author to show the causal relationship of military reforms in Russia and their impact on the state of military educational activities, and, accordingly, the quality of training of military personnel. *Results.* The results of the study should be considered a demonstration of military training in Russia from the point of view of the changed conditions of geopolitics. *Conclusions.* The outcomes that conclude this study sum up the full range of information presented that, in order to ensure long-term peace, a country must have a reliable military capability based on militarily trained human resources. It is not by chance that the article analyzes the nature of the special military operation in Ukraine. This experience, as well as the experience of Russia's participation in other wars and military conflicts, allows us to substantiate the conclusions about the organization of an effective system of professional military training in Russia.

Keywords: educational psychology, professional military training, military doctrine, military reform, military conflict, professional army, mobilization reserve

Citation: Fedotov B. V. [Military training in modern geopolitical realities]. *Professional education in the modern world*. 2023, vol. 13, no. 4, pp. 778–786. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-19>

Введение. На протяжении многих столетий Россия, осуществляя свою внешнюю и внутреннюю политику, проводила те или иные реформы в сфере военного дела. Авторы научных исследований признают вопросы войны и военного дела весьма сложными. Они в значительной степени детерминированы факторами взаимосвязи и взаимовлияния внутренней и внешней политики. Обращение к этим вопросам помогает понять причины и характер войны, а соответственно, цели военного обучения.

Война и военное дело всегда определялись особенностями внутреннего развития страны и условиями взаимодействия с другими странами и народами. Традиционно принято считать ведущую роль внутренней политики по отношению к внешней. Такой взгляд проистекает из многообразия факторов. Среди них, безусловно, приоритетными являются характер общественного и политического строя, структура экономики, степень консолидации общества, история становления государства.

Постановка задачи. Целью исследования является изучение всего комплекса вопросов по проблеме военного обучения. Речь не идет о какой-то определенной категории граждан. Проблема имеет более широкий смысл. Военное обучение является делом всей нации. Поэтому его следует рассматривать в контексте всех факторов: политических, экономических, идеологических и собственно военных. Надо видеть взаимосвязь внутренней и внешней политики, ее влияние на обороноспособность.

Характер взаимоотношений между странами и народами в современном мире обнажил острые противоречия. Россия, стремясь сохранить свой суверенитет, в течение многих последних лет балансировала на грани войны и мира. Доказывая свое право на существование в качестве независимого государства, страна была вынуждена начать специальную военную операцию на Украине. Ведение боевых действий помогает увидеть основополагающие задачи военного обучения и пути преобразования системы военной подготовки, которые давно назрели.

Методика и методология исследования. Теоретической базой исследования послужили публикации по проблеме военного обучения. Акцент сделан на материалы постсоветского периода отечественной истории, особенно относительно специальной военной операции на Украине. Поскольку автор данной публикации сам был в эпицентре важных военных событий, то имеет основание в определенной степени рассматривать собственные рассуждения, как и рассуждения других специалистов в погонах, в качестве экспертных. Мало кто усомнится, что вопросы войны и мира сегодня не являются актуальными. В публикации для оценки взглядов молодежи и студентов по вопросам военного обучения был проведен социологический опрос. Базовой методологией в работе стал диалектический подход. Так, рассматривая военное обучение с позиций сегодняшнего дня, не следовало забывать и о прежнем опыте. Такие примеры в работе есть. Этот подход помогает

анализировать настоящее, где те или иные факты и явления имеют свои корни и свою историю. Появляется возможность на основе совокупности теоретических и эмпирических методов проникать в сущность тех или иных явлений и формулировать собственные выводы по проблеме военного обучения в современных условиях.

Результаты. Было бы величайшим заблуждением рассматривать вопросы военного обучения и профессиональной армии, и населения в отрыве от факторов внутренней и внешней политики. Весьма показательным документом такого рода является военная доктрина России. Она же выступает основой военного обучения или подготовки населения к войне. Этот важнейший документ отражает основные угрозы как внутри страны, так и извне, порядок применения военной силы, в том числе ракетно-ядерного оружия [1].

1. Следует заметить, что дата принятия последней военной доктрины приходится на тот период, когда Российская Федерация фактически справилась с большей частью внутренних военных угроз: был завершен разгром незаконных вооруженных формирований на Северном Кавказе, неуклонно укреплялась экономика России, особенно заметно это проявлялось в росте золотовалютных резервов, высоком уровне товарооборота, в том числе со странами Европы.

2. В обществе преобладало устойчивое представление о том, что проблемы внешней политики решаются весьма успешно. Поэтому надо акцентировать внимание власти на всех уровнях на своих внутренних делах (рост доходов населения, борьба с бедностью, медицина и здравоохранение, жилищно-коммунальная сфера, пенсии, льготы и пособия). Власть не замечала или не хотела замечать реальные угрозы по периметру наших границ, враждебно настроенную против России оппозицию в ряде стран, в том числе тех, которые ранее придерживались в международных делах нейтралитета, откровенные проявления русофобии.

3. Очевидные угрозы для России проявились во время военного конфликта в Закавказье, который начался 8 и завершился 13 августа 2008 г. Россия была вынуждена применить свои Вооруженные Силы для оказания помощи самопровозглашенным республикам Абхазии и Южной Осетии и принуждения государства-агрессора Грузии к миру. Этот вооруженный конфликт выявил не только наши военные возможности, но и пробелы в технической оснащенности войск и их подготовки по некоторым вопросам. В первую очередь недостатки коснулись системы спутниковой связи [2].

4. Были и примеры применения Вооруженных Сил России положительного свойства. Политики

и военные во многих странах мира ставят в заслугу действия нашей страны и ее высшего руководства в противоборстве с экстремистскими исламскими группировками на Ближнем Востоке. Применяя ограниченный контингент войск, РФ нанесла поражение террористическим организациям, кроме того, обеспечила сохранение контроля над военными объектами, имеющими важное военно-стратегическое значение. Так, эффективное применение Вооруженных Сил России привело к заключению перемирия сторон, обсуждению и принятию новой конституции, прекращению войны в Сирии, которая длилась более шести лет [3].

5. Реформирование Вооруженных Сил, а соответственно, системы военного обучения началось в 2001 г., когда на пост министра обороны был назначен С.Б. Иванов. За пятилетний период деятельности на этом посту первого в истории России человека с гражданским образованием было принято несколько ключевых решений. К положительным сторонам деятельности С.Б. Иванова следует отнести увеличение военного бюджета России за 5 лет с 205 до 711 млрд руб. при увеличивающемся балансе финансовых затрат с содержания вооруженных сил на их развитие в соотношении от 70/30 до 60/40 соответственно. Численность армии сократилась с 1,4 до 1,1 млн чел. Процесс этот был болезненным, он не добавлял оптимизма офицерскому составу, так как именно эта категория оказалась самой уязвимой, особенно в военных вузах и на военных кафедрах.

6. В ряде воинских частей комплектование осуществлялось исключительно за счет контрактников. Улучшению качества профессиональной подготовки военнослужащих способствовали в Сухопутных войсках и авиации военные учения (в 2005 г. проведено 30 полковых учений), а в Военно-морском Флоте – морские походы (28 дальних походов военных моряков).

7. Однако в упрек министру обороны ставили недостатки воспитательной работы в армии, что выразилось в росте правонарушений, проявлениях дедовщины, гибели военнослужащих в мирное время.

8. Дисциплинарные проступки военнослужащих, особенно воинские преступления, оказывались в центре внимания журналистов и общественности. Это стало едва ли не решающим фактором изменения отношения общества к прохождению срочной службы. Она была существенно сокращена; в 2007 г. до 1,5, а с 2008 г. – до 1 года. [4; 5].

9. Среди правящей элиты преобладало мнение о том, что РФ, укрепляя свою обороноспособность, должна сделать ставку на сравнительно небольшую по численности, но хорошо оснащенную в техническом отношении армию. Реформа

Вооруженных Сил Российской Федерации была анонсирована 14 октября 2008 г. на закрытом заседании Военной коллегии Министерства обороны. Она была рассчитана на период с 2008 по 2020 г. и включала три этапа. На каждом из этих этапов решался свой круг задач; реформы должны были оптимизировать систему управления, изменить подходы к вопросам подготовки мобилизационного резерва. Были предприняты конкретные шаги по вопросам социального обеспечения военнослужащих: рост денежного довольствия, обеспечение жильем и т. д.

10. Россия пошла по пути существенного сокращения своих Вооруженных Сил. Так, в 2014 г. их численность уже составляла 845 тыс.

11. Специалисты, оценивая преобразования тех лет, считают, что не было какого-либо четкого плана по вопросам военного обучения. Так, критическая оценка весьма характерна относительно факта ликвидации большого количества военно-учебных заведений, когда акценты смещались прежде всего в сторону экономической целесообразности в ущерб традициям военно-образовательного учреждения или его роли в подготовке военных специалистов.

В 2008 г. на должность Министра обороны РФ был назначен А. Д. Сердюков. Новый министр обороны по своим качествам соответствовал задачам преобразования всей инфраструктуры армии и флота. Он не имел военного образования, но обладал знаниями и навыками хозяйственной и финансовой деятельности. Учитывая, что проводимая реформа предполагает существенное сокращение бюджетных средств на оборону, в том числе в сфере военного образования, было принято решение пойти по пути ее оптимизации. Так, в 2009 г. подготовку офицеров осуществляли 64 военных вуза разного уровня. Но появилась новая идея. Ее суть сводилась к тому, чтобы создать вузовскую систему иного характера; в ряде случаев путем слияния нескольких учебных заведений, а соответственно, сократить их общую численность. Реформа военного образования осуществлялась высокими темпами. В 2011 г. от всех военных вузов осталось только 10 базовых: три военных учебно-научных центра, шесть военных академий и один военный университет. По подсчетам специалистов, вся система военного образования была в количественном отношении сокращена в шесть раз [6].

Накануне проводимой реформы и в ходе ее появилось два лагеря представителей политической и военной элиты, между которыми шли острые дискуссии по поводу проводимых реформ. Одни утверждали, что Россия нуждается в сильной профессиональной армии. По их мнению, она должна быть небольшой, компактной, но обладать новы-

ми качественными вооружениями и боевой техникой, иметь высокую степень управления и готовности действовать в любом регионе. Срочную службу следует вообще упразднить, поскольку ее прохождение, по логике представителей этого крыла реформаторов, не дает должного эффекта для укрепления обороны.

Противники подобного подхода, в значительной мере опиравшиеся на исторический опыт существования России и Советского Союза, считали, что обеспечение национальной безопасности возможно лишь при наличии большой армии, насчитывающей не менее 2 млн чел. Они брали во внимание особенности географического положения России, огромную протяженность границы как на суше, так и на море. Кроме того, следовало учитывать возможные угрозы извне. После распада СССР, краха социалистической системы в Европе, упразднения Организации Варшавского Договора и вывода советских войск из Восточной Европы военно-политический блок НАТО не только сохранил свои войска в Западной Европе, но и активно продвигался на Восток, распространяя сферу своего влияния на новые территории. Отсюда делался вывод о необходимости иметь в наличии огромные мобилизационные ресурсы. Такую задачу нельзя было бы решить исключительно силами профессиональной армии.

12. Не стоит утверждать, что в споре по поводу будущего Вооруженных Сил абсолютная победа была на стороне сторонников формирования армии по контракту, все-таки сохранилась срочная служба. Но военные командиры и начальники по понятным причинам сделали ставку на контрактников, а количество военнослужащих, проходящих срочную службу, неуклонно сокращалось [7]. Так, в 2013 г. РФ было призвано 303 230 человек, в 2018 г. призывной контингент составил 260 500 человек.

Помимо факторов субъективного свойства, где речь идет о системе военного управления на предмет комплектования войск, нельзя не назвать иные причины снижения численности призывного контингента. К их числу следует отнести демографическую ситуацию в РФ. В стране четко обозначилась тенденция сокращения численности населения, как вследствие массовых заболеваний (например, COVID-19), так и по причине низкой рождаемости в большинстве субъектов России. Многие призывники не соответствовали по своим физическим и психофизиологическим характеристикам требованиям медицинских комиссий. Из-за недостатков в системе военно-патриотического воспитания все еще сохранялась определенная прослойка среди молодежи, которая разными способами уклонялась от призыва. Меры правового характера не всегда оказывались эффективными.

Проблемы, существовавшие в российской армии, становились предметом анализа военных экспертов и в нашей стране и стране наших вероятных противников. Последние были убеждены в отставании России по качеству вооружений, организации системы управления и подготовки личного состава. Их представления основывались, например, на заявлениях официальных лиц о недостатках в технических характеристиках российской боевой техники в авиации, сухопутных войсках, военно-морском флоте и важности заключения контрактов с некоторыми из стран Запада на их поставку в Россию. Чтобы посмотреть, что можно закупить для нужд обороны, в страны Запада периодически отправлялись российские делегации, в том числе с министром обороны. Такие визиты и заявления ответственных лиц РФ успокаивали Запад, а в это время российский военно-промышленный комплекс (ВПК) выходил на качественно новый уровень..

Как известно, эффективность вооружений лучше всего проверяется на войне. Такой проверкой работы российского ВПК стал сирийский конфликт, Россия продемонстрировала перед всем миром свои военно-технические достижения в условиях реальной войны. Многие страны заявили о своем желании заключить контракты и приобрести российскую военную технику. Объем этих контрактов для нескольких развивающихся стран составил несколько миллиардов долларов. Среди образцов военной техники следует выделить систему ПВО С-400, бомбардировщик СУ-34, танк Т-90, вертолет К-52 Аллигатор и др. Данный пример является ярким подтверждением военной мощи России. Передовые технологии коснулись всего спектра вооружений. Всему миру хорошо известно, что сегодня есть на вооружении России. Это зенитно-ракетные комплексы пантир-СА, ТОР-М2ДТ, ракетные и противоракетные комплексы Тополь-М, С-400, Ярс, Искандер Бал, Бастион, танк Армата, истребители МиГ-29 и Су-30СМ и другая техника, которая надежно обеспечивает защиту РФ [8; 9].

В контексте развития современных вооружений следует рассматривать и вопросы военного обучения. Специальная военная операция на Украине служит наглядным уроком, на основе материалов которого военные специалисты прогнозируют возможности противоборствующих сторон, их сильные и слабые стороны, дальнейшие задачи по обеспечению подготовки современного солдата, офицера и генерала. Выделим ключевые задачи, которые вытекают из характера СВО:

- изучение технических характеристик и опыта применения беспилотных летательных аппаратов (БПЛА): «Орлан-30», «Элерон», «Тахион», «Форпост-РУ» и др.;

- освоение средств противодействия аналогичным летательным аппаратам ВСУ (ручные средства радиоэлектронной борьбы «Ступор», «Гарпун-3» и др.);

- овладение летным составом самолета-перехватчика МиГ-31К/И навыками применения новейшего российского комплекса «Кинжал» с аэробаллистическими ракетами, а также ведения авиационной разведки со стороны специалистов, управляющих летающими радаром А-50 У на базе военно-транспортного самолета Ил-76;

- умение применять авиационные средства для уничтожения зенитных ракетных комплексов противника (авиационная ракета класса «воздух – РЛС» показала свою эффективность на уровне 98%);

- навыки летного состава ударных вертолетов Ка-52 и Ми-28 Н поражать цели противотанковыми управляемыми ракетами без входа в зону поражения ПВО противника на расстоянии до 8 км, имея высокую степень защиты и противодействия средствам ПВО противника;

- синхронизация и взаимодействие экипажа танка Т-90М «Прорыв» по ведению огня на расстоянии 4–12 км, доведение его результатов до уровня артиллерийских батарей, в том числе с закрытых огневых позиций и его корректировке с помощью беспилотных летательных аппаратов;

- переход и овладение качественно новыми бронированными машинами («Терминатор» для поддержки танков, БМП-3, БМД-4М) с использованием разрывных боеприпасов;

- перевооружение и усвоение навыков стрельбы из стрелкового оружия (модифицированный автомат АК-12);

- качественное обучение снайперов, применение ими модульной винтовки TSVL-8 «Сталинград» с максимальной дальностью стрельбы в 1 600 м, а также самой дальноточной в мире винтовки СВЛК-14С «Сумрак» (Рекорд по дальности составил 4210 м);

- освоение перспективных моделей зенитно-ракетного комплекса (ЗРК) «Тор» для борьбы с беспилотными летательными аппаратами (БЛА);

- изучение и глубокое освоение всех факторов применения огня артиллерией; в их числе – высокоточные комплексы, новейшие системы «Торнадо-Г», «Торнадо-С» с самым большим калибром (300 мм) в зоне СВО, оперативно-тактические ракеты «Искандер-М» и др.

Перечень всей военной техники на Украине, применяемой российскими военнослужащими, навыки по овладению современными средствами вооруженной борьбы становятся важным фактором внимательного отношения многих стран к российскому оружию. К началу 2023 г., объем заказов на российское вооружение составил 50–55 млрд долл. [10].

Ведя боевые действия на Украине с коллективным Западом, российские военнослужащие постоянно учатся. Это обстоятельство накладывает отпечаток на организацию учебного процесса в военных академиях и училищах. Проводимая специальная военная операция предоставляет огромный материал для анализа экспертов и принятия соответствующих решений по организации учебного процесса по принципу «учиться тому, что необходимо на войне». Изменения, которые вносятся в программы обучения, должны учесть новый характер боевых действий, где особая роль принадлежит организации войсковой разведки, радиоэлектронной борьбе, связи и системе управления. Отдельной строкой выделен такой аспект, как обучение работе с летательными аппаратами и робототехническими комплексами. По-прежнему не снижается роль бронированной техники. Появление ее новых образцов требует соответствующих навыков работы с ней, включая ходовую часть, вооружение и приборы наблюдения. Не менее важным элементом в ряду профессиональных компетенций является умение устранять отдельные неисправности в полевых условиях силами экипажа. Все перечисленные учебные задачи означают переход к новым, более высоким стандартам обучения [11].

Специальная военная операция на Украине существенно отличалась от иных военных конфликтов, в которых РФ применяла свои Вооруженные Силы. Среди ее особенностей следует выделить широкий размах боевых действий, всестороннюю поддержку Вооруженных сил Украины со стороны стран НАТО и, как следствие, реальную угрозу существованию РФ. Эти особенности силовой акции дают основание утверждать, что Россия для надежного обеспечения своей защиты от всех угроз нуждается в иной армии с точки зрения количественно-качественных характеристик.

Военно-политическое руководство России пришло к пониманию необходимости увеличения численности армии с одного до полутора миллионов человек. Это обстоятельство предполагает расширение сети военно-учебных заведений путем создания или восстановления деятельности семнадцати новых военных училищ [12].

Не менее важной задачей является подготовка мобилизационных резервов. Эта задача в значительной степени решалась за счет военнослужащих, прошедших воинскую службу и уходящих в запас, другая группа военных специалистов готовилась при гражданских вузах.

В 2022 г., когда началась специальная военная операция на Украине, в России имелось 93 военных учебных центра в системе высшего профессионального образования. В военном ведомстве пришли к выводу, что этого недостаточно. Связа-

зи с этим обстоятельством распоряжением премьер-министра России М. Мишустина от 27 декабря 2022 г. было принято решение об их создании еще в 16 университетах страны. Такое решение вполне вписывалось в логику подготовки военных мобилизационных резервов с точки зрения как угрозы ограниченной, так и большой войны. Но высшее российское руководство этим решением не ограничило. Пришло понимание важности военной подготовки для всего населения. Шаг в данном направлении был сделан. Министерство образования и науки совместно с Министерством Обороны разработали модуль «Основы военной подготовки», предназначенный для гражданских вузов. Смысл новой дисциплины вполне понятен из названия этого модуля [13].

Тема начальной военной подготовки дебатировалась педагогическим сообществом в течение многих лет. Однако по ряду причин проблема не была полноценно реализована, а попытки научить школьников азам военного дела носили, скорее всего, неполноценный, фрагментарный характер. Упомянутый ранее модуль «Основы военной подготовки» по своей сути является начальной военной подготовкой, но теперь уже в высшей школе. Следует предположить, что он будет реализован во всех или большинстве образовательных учреждений России.

Для начала хотелось получить ответ на вопрос о том, кто из студентов имеет какие-то базовые знания из области военного дела до поступления в университет. С этой целью респондентам-участникам опроса в Новосибирском государственном аграрном университете (НГАУ) были заданы вопросы по теме исследования. Наилучшую военную подготовку, безусловно, имели те студенты, которые проходили военную срочную службу, но их оказалось лишь 5,8%. Остальные такую службу не проходили. Представления респондентов на предмет изучения основ военного дела носили весьма противоречивый характер. Так, 52% из числа опрошенных студентов заявили, что они либо не изучали военное дело вообще, либо получили какое-то минимальное представление из области начальной военной подготовки.

При этом проходили отдельные темы начальной военной подготовки в средней школе 40,4%. 21,2% респондентов знакомились с основами военного дела в клубах (кружках) военно-патриотического воспитания. 13,5% из них получили минимальное представление об основах военного дела в иных учреждениях подобной направленности. 42% респондентов заявили, что у них нет даже начальных военных знаний. В какой степени они видят значение начальной военной подготовки для студентов? Здесь мнения разделились ровно наполовину.

Безусловно, мнение студентов университета на предмет получения знаний основ военного дела имеет определенное, но не решающее значение. Оно лишь отражает их представление, порой и недостаточно зрелое, с позиций обеспечения вооруженной защиты страны как одного из элементов ее национальной безопасности. Приоритетным все-таки является отношение к этому вопросу экспертов.

Внесение каких-либо изменений в появившийся в настоящее время модуль «Основы военного обучения» для образовательных учреждений высшего образования на базе прежних программ военных кафедр представляется маловероятным. Нет прежней материально-технической базы для подготовки специалистов. Нет и преподавательского состава, который вел эти занятия. Но более реальным представляется другой подход: изучать основы военного дела необходимо для того, чтобы многие из выпускников могли в короткие сроки переобучиться и стать военными специалистами. Каждый вуз имеет свою специфику. Так, в НГАУ на базе нескольких кафедр инженерного института было бы вполне возможно изучать ремонт и обслуживание танков и другой бронированной техники. Факультет ветеринарной медицины университета мог бы организовать первоначальную военно-медицинскую подготовку. Конечно, такой подход к проблеме военного обучения студентов наряду с имеющимся модулем, а соответственно, базовой военной подготовкой потребовал бы внесения некоторых дополнений в этот процесс. И здесь нельзя отбрасывать роль взаимодействия с учреждениями Министерства Обороны как в проведении каких-то отдельных занятий, так и получении списанной боевой техники или иных учебных материальных средств. Однако целью данной публикации не является обсуждение всех деталей такого взаимодействия. Важно творчески, неформально подойти к решению всего комплекса проблем по данной теме.

Выводы. Следует признать, что военное обучение в России проходит суровую проверку и получает свое обоснование в обстановке продолжающихся на Украине военных действий. Этот военный конфликт является региональным. Однако широкий размах боевых действий, использование современных средств вооруженной борьбы и активная всесторонняя поддержка Вооруженных сил Украины со стороны НАТО свидетельствуют о том, что его значение переходит далеко за рамки зоны боевых действий и оказывает воздействие на геополитическую расстановку сил во всем мире.

Попытки РФ задолго до указанных событий урегулировать спорные вопросы со странами Запада дипломатическими средствами и обеспечить высокую степень национальной безопасности своей страны не увенчались успехом. Возникла реальная угроза самому существованию России.

Безопасность страны имеет много составляющих, но главной среди всего перечня факторов национальной безопасности выступает наличие Вооруженных Сил, имеющих самое современное вооружение и подготовленные кадры военнослужащих, проходящих военную службу и находящихся в составе мобилизационного резерва.

Несмотря на продолжающийся военный конфликт, который требует значительного количества ресурсов разного рода для нужд армии, руководство страны должно действовать осмотрительно по всему кругу возникающих оперативных задач. Вопросы военного обучения кадровых военных и всего населения приобретают новый характер. На этом направлении важны не сиюминутные решения, а комплексная программа преобразований всех структур и институтов. Ключевой задачей для РФ является такое состояние войск и степень их военной подготовки, которое никогда не застанет страну врасплох при любом развитии военно-политической ситуации в мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Военная доктрина Российской Федерации: (утв. Президентом РФ 25 декабря 2014 г. № Пр-2976) // RG.ru. Российская газета: сайт. URL: <https://rg.ru/documents/2014/12/30/doktrina-dok.html> (дата обращения: 12.03.2023).
2. Вооруженный конфликт в Южной Осетии в 2008 году: суть, причины, последствия // FB.ru: портал. URL: <https://fb.ru/article/443282/voorujennyiy-konflikt-v-ujnoy-osetii-v-godu-sut-prichinyi-posledstviya> (дата обращения: 15.03.2023).
3. Новичков М. Сирийский конфликт: суть и причины // SYL.ru: сайт. 2017. URL: <https://www.syl.ru/article/292941/siriyskiy-konflikt-sut-i-prichinyi> (дата обращения: 15.03.2023).
4. Сергей Иванов. Пять лет на посту Министра обороны. Что дальше? // РИА «Новости»: сайт. 2006. URL: <https://ria.ru/20060331/45041936.html> (дата обращения: 17.03.2023).
5. Оценка реформ Сердюкова // Aftershock: сайт. 2016. URL: <https://aftershock.news/?q=node/383184&full> (дата обращения: 17.03.2023).
6. Школы будущих командиров: в этом году военные училища получили новую жизнь // ТАСС: сайт. 2013. URL: <https://tass.ru/arhiv/739562> (дата обращения: 12.03.2023).
7. Армейский призыв в России – количество призывников по годам // Safari: сайт. URL: <https://safari-in-africa.ru/armiya-drugoe/skolko-prizyvnikov-2.html> (дата обращения: 15.03.2023).

8. Новые военные российские технологии // Qwizz.ru: сайт. URL: <https://qwizz.ru/новые-военные-российские-технологии> (дата обращения: 15.03.2023).
9. Главные достижения оборонно-промышленного комплекса России в 2021 году // ТАСС: сайт. 2021. URL: <https://tass.ru/armiya-i-opk/13308629> (дата обращения: 15.03.2023).
10. Как спецоперация на Украине изменила русское оружие и оборонно-промышленный комплекс // ТАСС: сайт. 2023. URL: <https://tass.ru/armiya-i-opk/17115401> (дата обращения: 15.03.2023).
11. Петров И. Опыт боев на Украине вошел в программу военных вузов РФ // RG.ru. Российская газета: сайт. 2022. URL: <https://rg.ru/2022/09/02/opyt-boev-na-ukraine-voshel-v-programmu-voennyh-vuzov.html> (дата обращения: 15.03.2023).
12. Шойгу провел совещание по вопросам увеличения численности Вооруженных Сил РФ до 1,5 млн. военнослужащих // ТАСС: сайт. 2023. URL: <https://tass.ru/armiya-i-opk/16814797> (дата обращения: 24.01.2023).
13. Военные учебные центры создадут в 16 российских вузах // Интерфакс: сайт. 2022. URL: <https://www.interfax.ru/russia/878910> (дата обращения: 18.03.2023).

REFERENCES

1. Military doctrine of the Russian Federation: (approved by the President of the Russian Federation on December 25, 2014 No. Pr-2976). *RG.ru. Rossiiskaya gazeta: website*. URL: <https://rg.ru/documents/2014/12/30/doktrina-dok.html> (accessed 12.03.2023). (In Russ.).
2. Armed conflict in South Ossetia in 2008: essence, causes, consequences. *FB.ru: portal*. URL: <https://fb.ru/article/443282/voorujennyiy-konflikt-v-yujnoy-osetii-v-godu-sut-prichinyi-posledstviya> (accessed 15.03.2023). (In Russ.).
3. Novichkov M. Syrian conflict: essence and causes. *SYL.ru: website*. 2017. URL: <https://www.syl.ru/article/292941/siriyskiy-konflikt-sut-i-prichinyi> (accessed 15.03.2023). (In Russ.).
4. Sergey Ivanov. Five years as Minister of Defense. What's next? *RIA «Novosti»: website*. 2006. URL: <https://ria.ru/20060331/45041936.html> (accessed 17.03.2023). (In Russ.).
5. Assessment of Serdyukov's reforms. *Aftershock: website*. 2016. URL: <https://aftershock.news/?q=node/383184&full> (accessed 17.03.2023). (In Russ.).
6. Schools for future commanders: this year, military schools got a new life. *TASS: website*. 2013. URL: <https://tass.ru/arhiv/739562> (accessed 12.03.2023). (In Russ.).
7. Army conscription in Russia – the number of conscripts by year. *Safari: website*. URL: <https://safari-in-africa.ru/armiya-drugoe/skolko-prizyvnikov-2.html> (accessed 15.03.2023). (In Russ.).
8. New Russian military technologies. *Qwizz.ru: website*. URL: <https://qwizz.ru/новые-военные-российские-технологии/> (accessed 15.03.2023). (In Russ.).
9. The main achievements of the Russian military-industrial complex in 2021. *TASS: website*. 2021. URL: <https://tass.ru/armiya-i-opk/13308629> (accessed 15.03.2023). (In Russ.).
10. How a special operation in Ukraine changed Russian weapons and the military-industrial complex. *TASS: website*. 2023. URL: <https://tass.ru/armiya-i-opk/17115401> (accessed 15.03.2023). (In Russ.).
11. Petrov I. The experience of fighting in Ukraine was included in the program of military universities of the Russian Federation. *RG.ru. Rossiiskaya gazeta: website*. 2022. URL: <https://rg.ru/2022/09/02/opyt-boev-na-ukraine-voshel-v-programmu-voennyh-vuzov.html> (accessed 15.03.2023). (In Russ.).
12. Shoigu held a meeting on increasing the number of Russian Armed Forces to 1.5 million military personnel. *TASS: website*. 2023. URL: <https://tass.ru/armiya-i-opk/16814797> (accessed 24.01.2023). (In Russ.).
13. Military training centers will be created in 16 Russian universities. *Interfaks: website*. 2022. URL: <https://www.interfax.ru/russia/878910> (accessed 18.03.2023). (In Russ.).

Информация об авторе

Федотов Борис Васильевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры технологий обучения, педагогики и психологии Инженерного института, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 147); доцент кафедры социально-коммуникативных технологий, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (Российская Федерация, 630 102, г. Новосибирск, ул. Кирова, д. 86, e-mail: fedotovboris@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 22.06.2023

После доработки 05.10.2023

Принята к публикации 06.10.2023

Information about the author

Boris V. Fedotov – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Education Technologies, Pedagogics and Psychology of the Engineering Institute, Novosibirsk State Agrarian University (147 Nikitina Str., 630 039, Novosibirsk, Russian Federation). Associate Professor at the Department of Social and Communication Technologies of Siberian State University of Telecommunications and Informatics (86 Kirova Str., 630 102, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: fedotovboris@gmail.com).

The paper was submitted 22.06.2023

Received after reworking 05.10.2023

Accepted for publication 06.10.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-20

УДК 159.98+377.5+376.1

Оригинальная научная статья

Особенности учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

С. В. Коптяева

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского

Калуга, Российская Федерация

e-mail: assvet18@rambler.ru

Аннотация. *Введение.* В статье обоснована актуальность и целесообразность исследования особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Акцентируется необходимость учета особенностей и поиска путей эффективного и продуктивного управления формированием и развитием учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Методика и методология исследования.* Методы исследования: теоретический анализ и синтез проблематики особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Методологическую основу исследования составили системный подход к осмыслению особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Результаты.* В настоящее время стоят теоретические задачи выявления особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, преодоление противоречий, связанных с попытками осмыслить специфику идентичности и иные социально-психологические особенности крайне многообразных по характеру имеющихся ограничений здоровья групп студентов. Одна из ведущих проблем связана с расхождением представлений исследователей о наличии, источниках и характере таких различий: часть исследователей полагает, что многие различия студентов с ограниченными возможностями здоровья и без ограниченными возможностями здоровья преувеличены. Другая часть исследователей полагает, что эти различия преуменьшены, недооценены или недостаточно полно и точно описаны. *Выводы.* Автор суммирует результаты исследований особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Подчеркивается значимость, перспективность системной, целостной работы в контексте формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: обеспечение условий формирования и развития зрелой учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: социальная психология, педагогическая психология, профессиональное образование, учебно-профессиональная идентичность, личностная идентичность, самоопределение, студенты с ОВЗ, инклюзивное образование, условия формирования и развития идентичности

Для цитирования: Коптяева С. В. Особенности учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 787–795. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-20>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-20
Full Article

Features of academic professional and personal identity of students with disabilities

Koptyaeva, S. V.

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski
Kaluga, Russian Federation
e-mail: assvet18@rambler.ru

Abstract. *Introduction.* The article substantiates the relevance and feasibility of studying the characteristics of the educational, professional and personal identity of students with disabilities. The need to take into account the characteristics and find ways to effectively and efficiently manage the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities is emphasized. *Purpose setting.* Purpose of the study is the analysis of the characteristics of the educational, professional and personal identity of students with disabilities. *Methodology and methods of the study.* Research methods are the theoretical analysis and synthesis of issues related to the educational, professional and personal identity of students with disabilities. The methodological basis of the study was a systematic approach to understanding the characteristics of the educational, professional and personal identity of students with disabilities. *Results.* Currently, there are theoretical tasks of identifying the characteristics of the educational, professional and personal identity of students with disabilities, overcoming the contradictions associated with attempts to comprehend the specifics of identity and other socio-psychological characteristics of groups of students who are extremely diverse in the nature of their existing health limitations. One of the leading problems is related to the divergence of researchers' ideas about the existence, sources and nature of such differences: some researchers believe that many differences between students with and without disabilities are exaggerated. Other researchers believe that these differences are downplayed, underestimated, or insufficiently and accurately described. *Conclusion.* The author summarizes the results of research into the characteristics of the educational, professional and personal identity of students with disabilities. The importance and promise of systemic, holistic work in the context of the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities is emphasized: providing conditions for the formation and development of mature educational, professional and personal identity of students with disabilities.

Keywords: social psychology, educational psychology, vocational education, professional training of specialists, identity features of students with disabilities, educational and professional identity, personal identity, self-determination, students with disabilities, inclusive education, conditions for the development of identity

Citation: Koptyaeva, S. V. [Features of academic professional and personal identity of students with disabilities]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 787–795. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-20>

Введение. Основной проблемой исследования является вопрос о наличии и характере особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современных вузах. Исследование и учет особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ – значимые задачи повышения качества инклюзивно ориентированного образования в современных вузах, важная сфера научных исследований и практико-прикладных разработок.

Актуальность и целесообразность исследования проблем формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ связана с поиском путей и разработкой моделей эффективного и продуктивного сопровождения студентов с ОВЗ: под-

держки и управления формированием и развитием учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся в инклюзивно ориентированном высшем профессиональном образовании.

Теоретическая и практическая значимость исследования, а также его актуальность связаны с решением задач интеграции результатов существующих исследований особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ. Практическая значимость исследования, кроме того, связана с разработкой системного подхода к формированию и развитию учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся в современных вузах студентов с ОВЗ, обеспечивающего формирование и развитие зрелой учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ.

Научная новизна исследования связана с постановкой вопроса о том, есть ли и, если да, то какие особенности учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся в современных вузах студентов с ОВЗ существуют и оказывают значительное влияние на процессы и результаты (качество) образования. В настоящее время исследователи фиксируют несколько основных тенденций формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ, часть из которых подтверждает гипотезу и утверждения ряда исследователей о том, что такие особенности существуют. Другая часть тенденций не является специфической для студентов с ОВЗ.

Уровень изученности проблемы. Профессиональное и личностное самоопределение, идентификация студентов с ОВЗ к обучению в вузе являются проблемами, актуальными и значимыми как для российских, так и зарубежных научно-практических исследований и разработок [1; 2]. Однако эти проблемы остаются малоизученными, особенно в контексте понятий идентификации и идентичности, взаимосвязи разных компонентов и сторон идентификации [2–4].

Проблематике особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ посвящен ряд исследований, значительная часть которых связана с осмыслением специфики содержания и процессов трансформации личностного и профессионального самоопределения студентов с ОВЗ: понятие самоопределения рассматривается как синонимичное, аналогичное понятию идентичности. Гораздо меньше исследований использует понятия об идентичности и идентификации: основная масса работ в данном контексте выполнена зарубежными исследователями или обобщает результаты зарубежных исследований. Несмотря на наличие многочисленных содержательных пересечений терминологического и методологического плана, в этих работах отражен спектр противоречий, свойственных исследованиям проблем инклюзии и развития человека с ОВЗ в целом. Одно из ведущих противоречий связано с утверждением или отрицанием наличия выраженных и значимых особенностей идентичности (самоопределения) у студентов с ОВЗ и без ОВЗ. Кроме того, существуют проблемы соотнесения понятий личностной, социальной, учебной, профессиональной идентичности.

Постановка задачи. *Цель исследования* – изучение особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ в современных вузах. В нашем исследовании мы обращаемся к понятиям личностной и учебно-профессиональной идентичности, исходим

из представления о том, что студент как будущий профессионал еще не обладает сложившейся профессиональной идентичностью, она находится на ступени формирования и развития учебно-профессиональной идентичности: представления о себе как будущем специалисте. Это представление является разновидностью его социальной идентичности, в которую естественным образом включена идентичность (самоопределение) индивида как партнера, участника межличностных отношений (ситуаций и интеракций в них), но также тесно связано с представлением будущего специалиста о себе как личности, индивидуальности.

В связи с этим в нашем исследовании мы ставим и осуществляем попытку решить следующие задачи: 1) соотнесение понятий самоопределения и идентичности, 2) сопоставление понятий личностной и социальной идентичности, а также учебной и профессиональной идентичности; 3) разграничение общих и специфических черт и тенденций формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ и без ОВЗ. Мы также полагаем, что у студентов с ОВЗ в процессе получения профессионального образования можно выделить как специфические, так и общие черты и тенденции формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности.

Методика и методология исследования. *Методологической основой исследования* выступает системный подход к анализу особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ в современных вузах. Только системный анализ, включая анализ понятий и моделей исследования особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ в современных вузах, дает возможность решить обозначенные нами выше задачи исследования.

Основными методами исследования являются теоретический анализ и синтез проблематики особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ в современных вузах.

Результаты. Проблематике особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности или самоопределения обучающихся с ОВЗ, как мы отмечали выше, посвящено значительное количество научно-практических работ, многие из которых фиксируют наличие особенностей содержания и процессов трансформации личностного и профессионального самоопределения студентов с ОВЗ. Однако в этих работах отражается совокупность теоретико-методологических неточностей и противоречий, свойственных исследованиям проблем инклюзии и развития человека с ОВЗ в целом, а также трудам, посвя-

ценным проблемам поддержки и управления самоопределением человека как индивида и члена социума, как ученика и профессионала.

Так, много вопросов возникает при попытке определения и соотнесения понятий о личностной, социальной, учебной, профессиональной идентичности (самоопределении).

Понятия и концепции личностной, социальной, учебной, профессиональной идентичности (самоопределения). Основными методами исследования выступают теоретический анализ и синтез проблематики особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ в современных вузах.

Идентичность (identity) – совокупность или система представлений, переживаний, диспозиций человека о себе, смысле своей деятельности и жизни [5, с. 58]. В зарубежной психологии основное внимание уделяется содержанию и социальным аспектам (социальной идентичности) этого феномена как части социализации [6; 7]. В отечественной психологии такая проблематика рассматривается в понятиях самоопределения, акцентирующего процессуальные («идентификация») и индивидуальный (личностной идентичности) аспекты феномена. Исследователи отмечают, что взаимодействующие, порой противоречащие друг другу, аспекты или компоненты идентичности, в том числе личностная и социальная, учебная и профессиональная порождают разные ее статусы или типы и конфликты идентичности. Особенно важно, на наш взгляд, осмысление основных дихотомий идентификации: «дифференциации – интеграции», «изменчивости – постоянства» и «Я – социального контекста», связывая их с проблемами сформированности, кризисностью идентичности многих современных студентов [8; 9].

По нашему мнению, социальная и личностная идентичность есть взаимосвязанные компоненты единой системы, в которой в зависимости от задач исследования и особенностей изучаемого объекта акцентируются те или иные связи. Так, изучение идентичности студентов с ОВЗ (преимущественно людей юношеского и молодого возраста, заинтересованных в формировании и совершенствовании учебно-профессиональных компетенций, а также испытывающих проблемы, связанные с нарушением отношений с семьей и иными окружающими их людьми, в том числе «ближайшими помощниками») предполагает необходимость изучения взаимодействия 1) особенностей и процессуальных характеристик их личностной идентичности как обеспечивающей способность и готовность функционировать и развиваться самостоятельно, ответственно, их субъектности; 2) особенностей, а также формирования и разви-

тия их учебно-профессиональной идентичности как ведущей (деятельностной) части социальной идентичности.

Личностное самоопределение или идентификация есть добровольный, осознанный, самостоятельный выбор и осуществление жизненных целей и планов, приобщение к социально сформированным ценностно-смысловым нормативам и моделям поведения и интеракций, определение себя (собственной непрерывности, тождественности и определенности) относительно выработанных в конкретном сообществе (и разделяемых индивидом) критериев существования и развития как личности, действенная реализация себя на основе этих критериев (Е.П. Белинская, И. Гофман С.Л. Рубинштейн, Т.Г. Стефаненко, Е.О. Труфанова, Л.Б. Шнейдер и др.).

Профессиональная идентичность как образующая компонента профессионального развития фиксирует «степень принятия человеком профессиональной деятельности, осознание принадлежности к соответствующей профессиональной группе и понимание значимости этой принадлежности» [10, с. 29]. На этапе вузовской подготовки речь идет об учебно-профессиональной идентичности. Учебно-профессиональное самоопределение или идентификация есть разновидность социального (группового и межличностного) самоопределения или идентификации, то есть самостоятельный осознанный выбор и согласование психологических особенностей, ограничений и возможностей человека с содержанием и критериями учебно-профессиональной деятельности, процесс формирования отношения личности к себе как к будущему субъекту будущей трудовой деятельности и карьеры, действенная реализация себя как формирующегося, развивающегося профессионала среди иных профессионалов как представителей профессиональной группы (сообщества) и конкретных партнеров, с которыми студент формирует и развивает те или иные межличностные отношения.

Поскольку для студентов с ОВЗ одними из основных проблем идентификации выступают проблемы самостоятельности и включенности, постольку специфику личностной и учебно-профессиональной идентичности (самоопределения) студентов с ОВЗ следует искать в контексте содержательного наполнения и процессуальных особенностей взаимодействия этих двух сторон самоопределения.

Специфика личностной и учебно-профессиональной идентичности (самоопределения) студентов с ОВЗ. К студентам с ОВЗ относят тех, чье состояние здоровья затрудняет освоение всех или отдельных частей общеобразовательной программы при отсутствии специальных усло-

вий и методов, направленной необразовательной и образовательной поддержки сопровождения. Помимо понятия ОВЗ исследователи используют понятие «особые образовательные потребности» (далее ООП). В. И. Лубовским предложена дефиниция термина «особые образовательные потребности» как «потребностей в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей..., которые может проявить» студент [11, с. 1]. В широком смысле любой человек имеет ООП. В случае студента с ОВЗ мы имеем лишь случай, когда ООП особенно выпуклы и порою значимы для организации образовательного процесса и его сопровождения.

По мнению исследователей самоопределения студента, ОВЗ выступают как особая социальная ситуация развития студента. Ситуация ОВЗ очевидным образом создает условия депривации, изоляции, ограничения внешних ресурсов самоопределения и самоосуществления человека [12]. Однако, по мнению некоторых исследователей, становящаяся все более значимой в связи с задачами инклюзии ситуация ОВЗ, включая инвалидность, может быть рассмотрена и как ситуация, создающая условия сверхкомпенсации, источник сверхусилий, побуждающих студента с ОВЗ к более интенсивному совершенствованию, включая поиск «обходных» путей и способов развития, например, через осознание, смысл имеющегося нарушения или задержки развития своего предназначения, уникальных функциональных возможностей и т. д. Однако исследований этого типа мало, поэтому говоря об особенностях, исследователи фиксируют особенности-«недостатки», а не особенности-«достоинства». Одна из возможностей здесь связана с подходом, фиксирующим интенсивное взаимодействие, взаимосвязь потребностно-мотивационного и перспективно-целевого компонентов учебно-профессиональной и личностной идентичности, в том числе у студентов с ОВЗ.

Говоря о «недостатках» личностной идентичности студентов с ОВЗ, исследователи отмечают индетерминацию (как «жизнь по течению», подчиненность случаям и аффектам, подозрительность к окружающим, пассивно-негативная неудовлетворенность жизнью и собой) или несамодетерминацию (как автоматическое, ригидное поведение, созависимость, иждивенчество, «вручение себя», «солидарность» как покорность), что есть отказ от развития (образования) и выбора как такового [13; 14]. Индетерминация или несамостоятельная детерминация создают и усиливают типичную для многих студентов с ОВЗ «депривационную ситуацию» как «особые условия» развития человека – специфический комплекс условий жизни и особенностей человека, требующих повышен-

ного уровня затрат ресурсов для социализации и самоосуществления [11; 15]. Они повышают риск характерологических и иных дисгармоний, патологических дефицитарных типов функционирования и развития, связанных с неумением и нежеланием «замечать» и преодолевать препятствия, эгоизмом, нежеланием развивать тренировать волю и дозировать внушаемость, избегать инфантилизма, незрелости.

Для многих людей с ОВЗ типична диссоциальность как сложное образование, связанное с нарушениями понимания других людей (с их достоинствами и недостатками, проблемами и достижениями, нюансами взаимоотношений и т. д.), при этом негативный характер или непроработанность обедненного социального опыта и компетенций приводят к деформациям самопонимания, Я-концепции, нескритичности к себе и самосожалению, ощущению малоценности и неполноценности, беспомощности и пессимизму, к иждивенческим или рентным стратегиям активности, включая требования гиперопеки и компенсаций, стремление и умение извлекать психологическую и иную выгоду из своих «страданий» и беспомощности (от их демонстрации до симуляции и самоповреждения, аггравации). Особенно этому способствует и мало осознаваемая как таковая ненужная (навязываемая и неуместная, демотивирующая собственную активность человека) помощь окружения, в том числе в контексте «инклюзивной заботы». Такая помощь нередко усиливает субъективный опыт унижения, хронические внутренние конфликты «хочу» и «могу», связанные с ОВЗ. Она демонстрирует человеку с ОВЗ депривацию ряда его ведущих социальных потребностей, включая потребность в суверенности. Она также может провоцировать непропорционально большой рост уровень притязаний в сочетании с экстернальным локусом к ответственности, доминантность, подозрительность и мстительность, чрезмерные нереалистичность и неудовлетворенность жизнью и отвержение социальных ролей, способных обеспечить потребности автономии и принадлежности [16; 17].

Здесь мы можем сослаться на мнение Л. С. Выготского [18], согласно которому проблема готовности и способности студентов с ОВЗ к эффективной и продуктивной социальной интеграции связана не с «первичным» телесным или психическим дефектом, а с «социальным вывихом», отражающим деформации социальных связей и отношений студента с сообществом и культурой в целом как источниками и средами его формирования и развития. Коррекция «вывиха» (инвалидизма) осуществляется в процессе освоения и реализации в конкретных ситуациях своей жизни студентами многообразных социальных ролей,

понимания их сущности и функций в становлении и развитии как личности, партнера, ученика и профессионала, успешной идентификации. Вообще говоря, исследователи, фиксирующие отсутствие качественных различий идентификации студентов с ОВЗ и без ОВЗ, подчеркивают роль социальных, в том числе семейно-генетических условий развития и их различия, а также различия ценностно-смысловых, в том числе мотивационных аспектов активности обучающихся. Поэтому мотивированные или даже сверхмотивированные студенты с ОВЗ, выросшие в условиях гармоничных, благополучных семей, могут иметь более сформированную личностную и учебно-профессиональную идентичность, чем студенты без «отклонений» [19; 20].

Очевидно также, что самоидентификация и понимание ОВЗ тесно связаны. Чрезмерно катастрофизируя и проблематизируя ОВЗ, человек как «жертва» самостигматизируется и самоинвалидизируется, он ищет причины не развиваться, а не способы совершенствоваться. Напротив, человек может видеть ситуацию ОВЗ, включая отношения с «ближайшими помощниками» как ресурс, выстроить систему саморегуляции и опираться на собственные силы и даже увидеть себя помогающим другим [19; 20].

Что касается собственно учебно-профессиональной идентичности, то здесь также наблюдаются противоречивые позиции с преобладанием представления о том, что таковая у студентов с ОВЗ дефицитна, особенно на современном этапе развития цивилизации. Деформированные, в том числе коммодифицированные, сложные и неоднозначные по своему влиянию условия жизнедеятельности человека в современном обществе существенно затрудняют самоопределение, идентификацию человека, порождая ограничения профессионального становления, функционирования и развития. Мы согласны с мнением исследователей, которые полагают, что для молодых людей с ОВЗ, кроме общих негативных влияний, процесс социализации и профессионализации, личностного и учебно-профессионального самоопределения в значительной мере затрудняется существованием определенного вида ограничений, их наличной спецификой и связанными с ними «вторичными и третичными» дефектами и затруднениями [21, с. 150–151]. Однако часть особенностей идентичности является общей для студенческого периода становления специалиста в целом: свойственны и нормотипичным студентам, чья успешность также зависит от разных по благоприятности средовых условий развития (семейных, образовательных и т. д.).

Например, О. Б. Симатова отмечает незрелость профессиональной позиции студентов с ОВЗ

с «проблемным статусом» профессиональной идентичности, связанную с отсутствием учета имеющихся особенностей (ограничений и потребностей) в учебно-профессиональной сфере, недостаточной осведомленностью о специфике профессии, ее возможностях и ограничениях [3; 4]. Она подчеркивает важность направленного формирования адекватной личностной и социальной (групповой и межличностной), в том числе учебно-профессиональной направленности активности, целей и ценностей студентов, что можно отнести и к студентам, не имеющим ОВЗ. Успешность освоения, осуществления и совершенствования профессиональной деятельности человека во многом задается содержательными и процессуальными особенностями его личностного и социального, в том числе учебно-профессионального самоопределения, и взаимодействием [4, с. 89; 22].

В целом мы приходим к заключению о том, что наличие ОВЗ может создавать сложности и личностной и учебно-профессиональной идентификации, в частности в сфере ценностно-смысловых (мотивы и цели, ценности и нормативы образовательных отношений) аспектов и тесно связанных с ними активно-деятельностных аспектов (модели учебно-профессиональной активности, построения интеракций с иными субъектами образования) идентичности. Однако определяющим, помимо характера и тяжести нарушения здоровья, являются социальные условия, включая особенности семейного и иного ближайшего социального окружения, специфичность культуры отношений в образовательном учреждении и обществе в целом. Именно поэтому так важны общая инклюзивная направленность образовательных сред, усилия государства, общества и системы образования по оптимизации условий развития человека и собственные усилия студентов с ОВЗ как субъектов идентификации и самоосуществления в целом. Важно отметить, что самоопределение в контексте самоосуществления студента с ОВЗ, выбор «действительной», «включающейся», а не «страдательной» «включаемой» позиций – не только возможность, но и обязанность полноценно функционирующего человека, в том числе как ученика и будущего специалиста. Она предполагает 1) включенность, активность и субъектность; 2) компетентность и понимание себя и мира; 3) независимость, свободу и ответственность за собственные решения и выборы, их прямые и побочные последствия [19].

В высшем профессиональном образовании сказанное предполагает разработку и внедрение системы мер и программ сопровождения, направленного на формирование и развитие учебно-профессиональной и личностной идентичности будущих специалистов, создание и осуществление

индивидуальных образовательных маршрутов, помогающих формированию и совершенствованию идентичности студентов с ОВЗ и гармоничных отношений ее компонентов.

Выводы. Работа позволила выявить проблемы и противоречия в социально-психологических и психолого-педагогических исследованиях особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ, определить ведущие условия и последствия формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ. Результаты научного исследования и представленные выводы расширяют педагогические знания о теории и методике инклюзивно ориентированного высшего профессионального образования как образования, учитывающего и опирающегося на специфику учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ. Нам удалось выделить ряд особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обуча-

ющихся с ОВЗ. Этому предшествовали анализ и интеграция научных взглядов относительно понятий особенностей учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ и данных имеющихся исследований. Кроме того, мы продемонстрировали, что часть особенностей является общей для студенческого периода становления специалиста в целом.

Важность системной работы в этом направлении подчеркивает перспективы дальнейшего исследования: разработка интегративной модели и системных, интегрирующих индивидуальные образовательные маршруты студентов с ОВЗ в области формирования и совершенствования учебно-профессиональной и личностной идентичности. Перспективность исследования связана с необходимостью дальнейшего поиска эффективных и результативных, учитывающих особенности студентов с ОВЗ моделей формирования и развития их учебно-профессиональной и личностной идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мальцева Т. Е. Инклюзивная профессионализация в вузе: анализ и перспективы // Человек. Наука. Социум. 2023. № 1. С. 180–204.
2. Суслова О. И., Хмелькова О. В., Шаров А. А. Кризисные этапы профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (пилотажное исследование) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 5. С. 113–120.
3. Симатова О. Б. Особенности профессиональной направленности студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья // Baikal Research Journal. 2021. Т. 12, № 4. Ст. 20. DOI: [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2021.12\(4\).20](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2021.12(4).20).
4. Симатова О. Б. Особенности некоторых компонентов профессиональной ментальности будущих педагогов и психологов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 3. С. 89–96.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Педагогика, 1996. 344 с.
6. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности: учеб. пособие. Москва: Аспект Пресс, 2001. 301 с.
7. Breakwell G. M. Resisting representations and identity processes // Papers on Social Representations. 2010. Vol. 19, no. 1. Art. 6.
8. Белинская Е. П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8, вып. 1. С. 6–15.
9. Fogelson R. D. Person, Self, and identity: some anthropological retrospects, circumspects, and prospects // Psychosocial theories of the Self: proc. of a conf. on new approaches to the Self, held March 29 – April 1, 1979, by the Center for Psychosocial Studies, Chicago, Illinois. Boston, 1982. P. 67–109. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4337-0_5.
10. Кучеренко С. В. Профессиональная идентичность личности // Архивариус. 2021. Т. 7, № 2. С. 29–35.
11. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2001. 327 с.
12. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 61–66. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/psyedu_2013_n5_Lubovskiy.pdf (дата обращения: 15.10.2023).
13. Арпентьева М. Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург: Лань, 2023. 252 с.
14. Калашникова С. А. Человек с ограниченными возможностями здоровья: психосинергетический подход к проблеме развития личности в особых условиях // Гуманитарный вектор. 2013. № 1. С. 172–179.
15. Латышева М. А. Психолого-педагогическая модель обучения студентов-психологов с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки. 2019. № 2. С. 120–126.

16. Шаповал И. А. Роль границ Я и не-Я в детерминации поведения в условиях неопределенности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. №3. С. 100–106.
17. Шаповал И. А. Социальная инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья де-юре и де-факто: «включаемые», «включающиеся», «невключающиеся» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2019. №1. С. 84–99.
18. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности: тексты. Москва, 1982. С. 161–165.
19. Лебедева А. А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному // Культурно-историческая психология. 2012. №1. С. 83–91.
20. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче // Четвертая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии (Москва, 4–5 мая 2010 г.): материалы сообщений. Москва, 2010. С. 114–120.
21. Высшее инклюзивное образование: от теории к практике / под ред. С. Т. Кохана. Чита: ЗабГУ, 2019. 210 с.
22. Левицкая И. А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. Т. 2, №2. С. 136–140.

REFERENCES

1. Maltseva T. E. Inclusive professionalization in higher education: analysis and prospects. *Chelovek. Nauka. Sotsium*, 2023, no. 1, pp. 180–204. (In Russ.).
2. Suslova O. I., Khmelkova O. V., Sharov A. A. Crisis stages of professional socialization of students with disabilities in the conditions of inclusive education (pilot analysis). *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2020, no. 5, pp. 113–120. (In Russ.).
3. Simatova O. B. Features of the professional intention of university students with disabilities. *Baikal Research Journal*, 2021, vol. 12, no. 4, art. 20. DOI: [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2021.12\(4\).20](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2021.12(4).20). (In Russ.).
4. Simatova O. B. Features of some components of the professional mentality of future teachers and psychologists. *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2018, no. 3, pp. 89–96. (In Russ.).
5. Markova A. K. *Psychology of professionalism*. Moscow, Pedagogika, 1996, 344 p. (In Russ.).
6. Belinskaya E. P., Tikhomandritskaya O. A. *Social psychology of personality: a textbook*. Moscow, Aspekt Press, 2001, 301 p. (In Russ.).
7. Breakwell G. M. Resisting representations and identity processes. *Papers on Social Representations*, 2010, vol. 19, no. 1, art. 6.
8. Belinskaya E. P. Modern studies of identity: from structural certainty to processuality and incompleteness. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 6–15. (In Russ.).
9. Fogelson R. D. Person, Self, and identity: some anthropological retrospects, circumspects, and prospects. *Psychosocial theories of the Self: proc. of a conf. on new approaches to the Self, held March 29 – April 1, 1979, by the Center for Psychosocial Studies, Chicago, Illinois*. Boston, 1982, pp. 67–109. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4337-0_5.
10. Kucherenko S. V. Professional identity of the individual. *Arkhiivarius*, 2021, vol. 7, no. 2, pp. 29–35. (In Russ.).
11. Shneider L. B. *Professional identity: structure, genesis and conditions of formation: Dr. psychol. sci. diss.* Moscow, 2001, 327 p. (In Russ.).
12. Lubovsky V. I. Special educational needs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2013, no. 5, pp. 61–66. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/psyedu_2013_n5_Lubovskiy.pdf (accessed 15.10.2023). (In Russ.).
13. Arpentieva M. R. *Psychosocial support for persons with disabilities and their families*. Saint Petersburg, Lan», 2023, 252 p. (In Russ.).
14. Kalashnikova S. A. A person with disabilities: a psychosynergetic approach to the problem of personality development in special conditions. *Gumanitarnyi vektor*, 2013, no. 1, pp. 172–179. (In Russ.).
15. Latysheva M. A. Psychological and pedagogical model of teaching psychology students with disabilities. *Gumanitarnye nauki*, 2019, no. 2, pp. 120–126. (In Russ.).
16. Shapoval I. A. The role of the boundaries of Self and non-Self in determining behavior under conditions of uncertainty. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2017, no. 3, pp. 100–106. (In Russ.).
17. Shapoval I. A. Social inclusion of persons with disabilities de jure and de facto: «included», «self-inclusive» and «non-self-inclusive». *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya*, 2019, no. 1, pp. 84–99. (In Russ.).
18. Vygotsky L. S. Development of the child's personality and worldview. *Personality psychology: texts*. Moscow, 1982, C. 161–165. (In Russ.).

19. Lebedeva A.A. Quality of life of persons with disabilities: from an environmental approach to a personal one. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2012, no. 1, pp. 83–91. (In Russ.).
20. Leontyev D.A., Aleksandrova L.A. Disability challenge: from a problem to a task. *Chetvertaya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noi psikhologii (Moskva, 4–5 maya 2010 g.): materialy soobshchenii*. Moscow, 2010, pp. 114–120. (In Russ.).
21. Kokhan S. T. (ed.). *Higher inclusive education: from theory to practice*. Chita, ZabGU, 2019, 210 p. (In Russ.).
22. Levitskaya I. A. Professional self-determination as a sociocultural process. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, vol. 2, no. 2, pp. 136–140. (In Russ.).

Информация об авторе

Коптяева Светлана Владимировна – магистр психолого-педагогического образования, специалист (социальный педагог и психолог), соискатель ученой степени кандидата психологических наук, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248 023, г. Калуга, ул. Разина, 212/48, e-mail: assvet18@rambler.ru), ORCID: 0000-0003-4746-2969

Статья поступила в редакцию 31.10.2023

После доработки 10.11.2023

Принята к публикации 17.11.2023

Information about the author

Svetlana V. Koptyaeva – Master of Science (Psychological and Pedagogical Education), Specialist (Social Pedagogue and Psychologist), Postgraduate Student, Applicant for a Degree Candidate of Psychological Sciences, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski (22/48 Razina Str., Kaluga, 248 023, Russian Federation, e-mail: assvet18@rambler.ru), ORCID: 0000-0003-4746-2969

The paper was submitted 31.10.2023

Received after reworking 10.11.2023

Accepted for publication 17.11.2023

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-21

УДК 159.9.072

Оригинальная научная статья

Взаимосвязь карьерных ориентаций, жизненных стремлений и ценностей студентов среднего профессионального образования

О. А. Берзина

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнёва
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: oliber.75@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Ценностно-мотивационные ориентиры играют важную роль в формировании карьерного самоопределения студентов. В настоящее время происходят значительные изменения в ценностных ориентациях и мотивах молодых людей, поэтому исследование взаимосвязи ценностно-мотивационных характеристик с карьерными ориентациями становится особенно актуальным. *Постановка задачи.* Цель исследования – выявить взаимосвязи карьерных ориентаций, жизненных стремлений (мотивов) и ценностей студентов среднего профессионального образования. *Методика и методология исследования.* Для достижения этой цели использовались методика «Якоря карьеры» (разработана Э. Шейн), методика «Индекс стремлений» (разработана Э. Деси и Р. Райан) и методика ценностных ориентаций (разработана Ш. Шварц). В качестве респондентов в исследовании принимали участие студенты учреждений среднего профессионального образования Красноярска. *Результаты* показали, что наиболее значимыми карьерными ориентациями для респондентов являются «Автономия», «Интеграция стилей жизни» и «Служение». К менее выраженным карьерным ориентациям молодые люди относят «Стабильность места жительства и работы». У молодых людей преобладают внутренние стремления (мотивы), связанные с отношениями, здоровьем и личностным ростом. Высокую значимость для респондентов представляют ценности гедонизма, самостоятельности и достижения. К ценностям более низкой значимости студенты отнесли конформность, власть и традиции. *Выводы.* В результате исследования выявлены ведущие карьерные ориентации, первостепенные жизненные стремления (мотивы) и наиболее значимые ценности для студентов среднего профессионального образования, также определены значимые взаимосвязи между этими характеристиками.

Ключевые слова: психология личности, карьерное самоопределение, карьерные ориентации, жизненные стремления, ценности, студенты СПО

Для цитирования: Берзина О. А. Взаимосвязь карьерных ориентаций, жизненных стремлений и ценностей студентов среднего профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 796–800. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-21>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-21

Interrelation of career orientations, life strivings and values of students of secondary vocational education

Berzina, O. A.

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: oliber.75@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Value and motivational guidelines play an important role in shaping students' career self-determination. Currently, significant changes are taking place in the value orientations and motives of young people. That is why the study of the relationship between value-motivational characteristics and career orientations becomes especially relevant. *Purpose setting.* The task is to identify the relationship between career orientations, life aspirations (motives) and values of students of secondary vocational education. *Methodology and methods of the study.* To achieve this goal, the «Career Anchors» technique (developed by E. Schein), the «Aspiration Index» technique (developed by E. Deci

and R. Ryan) and the value orientation technique (developed by S. Schwartz) were used. Students from Krasnoyarsk institutions of secondary vocational education took part in the study as respondents. *Results.* The results showed that the most significant career orientations for respondents were «Autonomy», «Lifestyle Integration» and «Service». Among less pronounced career orientations, young people consider «Stability of place of residence and work». Young people are dominated by internal aspirations (motives) related to relationships, health and personal growth. The values of hedonism, independence and achievement are of great importance to respondents. Students ranked the following values as less important: conformity, power and tradition. *Conclusion.* As a result of the study, the leading career orientations, main life aspirations (motives) and the most significant values for students of secondary vocational education were identified. Significant relationships between these characteristics were also identified.

Keywords: personality psychology, career self-determination, career orientations, life aspirations, values, students of secondary vocational education

Citation: Berzina, O. A. [Interrelation of career orientations, life strivings and values of students of secondary vocational education]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 796–800. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-21>

Введение. Важную роль в карьерном самоопределении студентов играют ценностно-мотивационные ориентиры, которые в современных условиях претерпевают существенные изменения. Происходящие преобразования ценностных ориентаций и мотивов поведения у молодых людей влияют на перспективы построения успешной карьеры в будущем, личностное развитие и актуализацию жизненных планов в парадигме экономических изменений при возрастающей конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Поэтому изучение этих тенденций у студентов среднего профессионального образования приобретает особую актуальность.

Постановка задачи. Цель исследования – выявить взаимосвязи карьерных ориентаций, жизненных стремлений (мотивов) и ценностей студентов среднего профессионального образования.

Методика и методология исследования. В качестве респондентов в исследовании приняли участие студенты учреждений среднего профессионального образования Красноярск в возрасте от 16 до 19 лет. Общий объем выборки – 271 человек. Гендерное соотношение в выборке респондентов составило 69% мужского пола и 31% женского пола.

Для выявления особенностей карьерных ориентаций студентов использовалась методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн). Автор методики выделил восемь карьерных ориентаций («якорей карьеры»): профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность места жительства и стабильность работы, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

Для определения особенностей ценностно-мотивационной сферы студентов применялись:

– методика «Индекс стремлений» («Aspirations Index»), разработанная Э. Деси и Р. Райном для оцен-

ки жизненных стремлений личности (мотивов). К внешним стремлениям авторы относят богатство, известность, внешность; к внутренним – личностный рост, отношения, общество и здоровье;

– методика Ш. Шварца, применяемая для исследования ценностей. Автор методики определил десять ценностных ориентаций: власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, доброта, традиции, конформность, безопасность. Список ценностей состоит из двух частей, включающих 57 ценностей. Вторая часть опросника представляет собой профиль личности, описывающий 10 типов ценностей.

Для поиска корреляционных связей между полученными данными использовался метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена, с использованием программы «IBM SPSS Statistics».

Результаты. По данным исследования «карьерных ориентаций», для студентов СПО более всего значимы автономия (36,90)¹, интеграция стилей жизни (36,24), служение (35,32), предпринимательство (33,18). Промежуточное положение занимают менеджмент (32,35), вызов (31,67) и профессиональная компетентность (30,54), а стабильности работы (23,22) и месту жительства (17,82) отводятся последние места. Эти данные совпадают с результатами исследования карьерных ориентаций И. И. Киятиной, Е. Н. Якубенко и О. А. Алексютиной, которые выявили аналогичные тенденции [1].

Е. А. Могилёвкин считает, что ведущие карьерные ориентации, занимающие первые два места, определяют карьерную траекторию молодых людей, а два последних существенного значения на реализацию карьерных стратегий не оказывают [2].

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что среди карьерных ориентаций наи-

¹ Средние значения показателей по шкалам методики «Якоря карьеры».

более выражены «личностно-ориентированные» (автономия, интеграция стилей жизни) и «личностно-социальная» (служение), в меньшей степени – «требующие социальной активности» (предпринимательство, менеджмент, вызов) [3].

Таким образом, для обследуемой группы особую важность имеет возможность проявления самостоятельности в принятии решений, свобода и независимость, а также наличие баланса между работой и личной жизнью [4]. Стоит подчеркнуть, что в случае нарушения привычного стиля жизни значимость карьеры утрачивается.

Одновременно с «якорями карьеры» важную роль в карьерном самоопределении играют жизненные стремления (мотивы) человека. Это понятие было введено Э. Деси и Р. Райаном, которые считают, что существуют два типа мотиваций: внутренняя и внешняя [5]. Стремления, способствующие личностному росту и обеспечивающие удовлетворение базовых психологических потребностей, соотносят с внутренними жизненными стремлениями, а внешние жизненные стремления, в свою очередь, связаны с материальным благополучием, ориентацией на внешние оценки и не ведут к личностному развитию.

Результаты исследования жизненных стремлений в группе респондентов показывают, что самыми сильными мотиваторами являются здоровье (28,70)², личностный рост (28,42) и отношения (28,17). Среди внешних мотиваторов наибольшее значение имеет материальное благополучие (28,56), в то время как стремление к внешней привлекательности (20,77), служение обществу (20,31) и известность (20,29) не являются приоритетными для большинства респондентов.

Анализируя вышеизложенное, можно сказать, что в иерархии важных жизненных стремлений у исследуемой группы приоритетными являются индивидуалистические стремления, а в меньшей степени – социально ориентированные. Преобладание внутренних стремлений, таких как отношения, здоровье и личностный рост, может говорить о том, что молодые люди ориентируются на собственную систему ценностей, удовлетворяющую их основные психологические потребности. Сильное стремление к накоплению богатства, которое относится к внешним стремлениям, мыслится как средство достижения внешних признаков благополучия.

Значимым фактором, оказывающим влияние на карьерное самоопределение, выступают ценности, которые рассматриваются в качестве элементов структуры личности и характеризуют содержательную форму ее направленности. Наиболее важное и существенное для человека является

основой формирования ценностных ориентаций. В. Н. Карандашев отмечает, что ценности на уровне личности для отдельных людей представляют собой мотивационные цели, служащие руководящими принципами в их жизни и деятельности [6].

Исследование ценностных ориентаций студентов среднего профессионального образования показывает, что на уровне индивидуальных приоритетов наиболее высокую значимость имеет ценность «гедонизм», обусловленный необходимостью удовлетворения биологических потребностей (2,71; ранг 1). Второй значимой ценностью для респондентов является самостоятельность, заключающаяся в независимом мышлении, в возможности выбора действий и реализации своей творческой активности (2,59; ранг 2). На третье место по значимости молодыми людьми ставится ценность достижения, которая заключается в реализации личного успеха, учитывающая компетентность и соответствие социальным стандартам и нормам (2,19; ранг 3). Средний уровень значимости имеют такие ценности, как стимуляция, самостоятельность, доброта и безопасность. К ценностям ориентации более низкой значимости на уровне «индивидуальных приоритетов» студенты отнесли конформность (1,69; ранг 8), власть (1,59; ранг 9) и традиции (1,17; ранг 10).

Анализ ценностных ориентаций у студентов СПО по опроснику Ш. Шварца показал, что на уровне индивидуальных приоритетов ведущими у подростков оказались ценности, в большей степени ориентированные на ценности «открытости к изменениям». В меньшей степени выражена значимость таких ценностей, как власть и традиции, относящихся к «самовозвышению» и «консерватизму».

Поиск корреляционных связей между данными, полученными по методике «Якоря карьеры», методике «Индекс стремлений» и ценностному опроснику Ш. Шварца, показал, что у студентов среднего профессионального образования выявлена высокая статистическая значимость на уровне ($p \leq 0,01$).

По методике «Жизненные стремления» Э. Деси и Р. Райана выявлена взаимосвязь между следующими параметрами:

- стремление «богатство» связано с якорями карьеры «менеджментом» и «предпринимательством», то есть чем выше стремление к материальному благополучию, тем более выражены эти карьерные ориентации;
- стремление «известность» связано с «менеджментом», «предпринимательством» и «вызовом»;
- стремление «личностный рост» связано с якорем карьеры «предпринимательство»;

² Средние значения показателей по шкалам методики «Индекс стремлений».

- стремление «отношение» связано с якорем карьеры «служение»;
- стремление «общество» взаимосвязано с якорями «служение» и «интеграция стилей жизни»;
- стремление «здоровье» имеет связь с карьерными ориентациями «менеджмент» и «предпринимательство»;
- стремление «внешность» связано с карьерным якорем «вызов».

По методике ценностные ориентации Ш. Шварца наблюдаются следующие взаимосвязи:

- ценность «конформность» имеет связи с якорями карьеры «стабильность места жительства» и «служение»;
- ценность «традиции» связана с карьерными ориентациями «стабильность работы» и «служение»;
- ценность «доброта» имеет связь с карьерным якорем «служение»;
- с ценностью «универсализм» связаны «служение» и «интеграция стилей жизни»;
- ценность «самостоятельность» имеет прямые связи с якорями карьеры «автономия» и «предпринимательство»;
- ценность «стимуляция» имеет связь с якорем карьеры «предпринимательство»;
- ценность «достижение» имеет связи с «менеджментом» и «предпринимательством»;
- ценность «власть» прослеживает связь с «менеджментом» и «предпринимательством»;
- ценность «безопасность» связана с якорями карьеры «стабильность места жительства» и «предпринимательство».

По результатам выявленных взаимосвязей можно предположить, что стремление к богатству, известности и личностному росту в сочетании с ценностями (самостоятельность, стимуляция, достижение, власть, безопасность) стимулируют карьерный якорь на «предпринимательство»; стремление общество, здоровье в сочетании с ценностями универсализм и безопасность – карьерную ориентацию «интеграция стилей жизни»; стремление к известности и привлекательной внешности стимулируют карьерный якорь «вызов»; стремление отношение

и общество в сочетании с ценностями (конформность, традиции, доброта, универсализм, безопасность) активизируют якорь «служение»; ценность «традиции» оказывает влияние на карьерный якорь «стабильность работы»; конформность и безопасность активизируют карьерный якорь «стабильность места жительства»; ценность самостоятельность служит стимулом к якорю «автономия», а стремление к богатству и власти в сочетании с ценностями (достижение, власть, безопасность) активизируют карьерную ориентацию «менеджмент».

Обращает на себя внимание тот факт, что не выявлено значимых корреляций карьерной ориентации «профессиональная компетентность» ни с одной из характеристик ценностно-мотивационной сферы. Как считает Н. В. Лукьянченко, это может быть одним из эффектов смены ценностной парадигмы мира труда, доминирующее место в которой стали занимать призывы к формированию универсальных «soft skills» и профессиональной мобильности [3].

Такая ценность, как гедонизм, занимающая высокое место в иерархии ценностей студентов, также не обнаружила существенных связей с якорями карьеры. Это свидетельствует о том, что гедонизм является независимой ценностью, не оказывающей дифференцирующего влияния на карьерные цели.

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что активность ценностно-мотивационной сферы существенным образом влияет на самоопределение в области карьеры у молодых людей. Чем более активна ценностно-мотивационная сфера, тем больше внимания уделяется профессиональным ориентациям, особенно тем, что требуют социальной активности (предпринимательство, менеджмент), и ориентациям, направленным на социальное служение.

Полученные данные могут быть полезны для будущих исследований карьерного самоопределения и мотивационно-ценностных характеристик учащихся учреждений среднего профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киятина И. И., Якубенко Е. Н., Алексютина О. А., Алешин Е. А., Левичева Е. В. Влияние самоэффективности на выраженность карьерных ориентаций будущих специалистов // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. №8. С. 461–466. DOI: 10.34835/issn.2308–1961.2022.8.p461–467.
2. Могилёвкин Е. А., Новгородов А. С. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2011. №1. С. 61–78.
3. Лукьянченко Н. В. Карьерные ориентации и Я-центрированные характеристики личности будущих специалистов-гуманитариев // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, №1. С. 40–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023.280.102>.
4. Пучкова Е. Б., Темнова Л. В., Сорокоумова Е. А., Курносова М. Г. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, №5. С. 27–36. DOI: 10.17759/pse.2019.240.503.

5. Котельникова Ю.А. Жизненные стремления как личностный конструкт. Методика диагностики. b17.ru: сайт. 05.10.2013. URL: <http://www.b17.ru/article/14186/> (дата обращения: 21.10.2023).
6. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 70 с.

REFERENCES

1. Kiyutina I. I., Yakubenko E. N., Aleksyutina O. A., Aleshin E. A., Levicheva E. V. The influence of self-efficacy on the expression of career orientations of future specialists. *Uchenye zapiski Universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2022, no. 8, pp. 461–466. DOI: 10.34835/isn.2308–1961.2022.8.p461–467. (In Russ.).
2. Mogilevkin E. A., Novgorodov A. S. Study of the leading motives for career self-determination among university students. *Territoriya novykh vozmozhnostei. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa*, 2011, no. 1, pp. 61–78. (In Russ.).
3. Lukyanchenko N. V. Career orientations and Self-centered personality traits of future humanities specialists. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2023, vol. 28, no. 1, pp. 40–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023.280.102>. (In Russ.).
4. Puchkova E. B., Temnova L. V., Sorokoumova E. A., Kurnosova M. G. The relationship between values and career orientations of modern adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2019, vol. 24, no. 5, pp. 27–36. DOI: 10.17759/pse.2019.240.503. (In Russ.).
5. Kotelnikova Yu. A. Life aspirations as a personal construct. Diagnostic technique. *b17.ru: website*. 05.10.2013. URL: <http://www.b17.ru/article/14186/> (accessed 21.10.2023). (In Russ.).
6. Karandashev V. N. *Schwartz's methodology for studying personality values: concept and methodological guidance*. Saint Petersburg, Rech», 2004, 70 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Берзина Ольга Анатольевна – аспирант, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, проспект Мира, 82, e-mail: oliber.75@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 09.11.2022

После доработки 14.06.2023

Принята к публикации 16.06.2023

Information about the author

Olga A. Berzina – Postgraduate Student, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (31 Gazety Krasnoyarskiy Rabochiy Ave, 660037, Krasnoyarsk, Russian Federation, e-mail: oliber.75@yandex.ru).

The paper was submitted 09.11.2022

Received after reworking 14.06.2023

Accepted for publication 16.06.2023

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ MATERIALS FOR DISCUSSION

Для дискуссионной площадки редакция предлагает мнение представителя научного сообщества Кыргызско-Турецкого университета «Манас», доктора философских наук Урманбетовой Жылдыз Карыбаевны.

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-22

УДК 101.1:316,312

Оригинальная научная статья

Глобальные изменения мира: философский ракурс

Ж. К. Урманбетова

Кыргызско-Турецкий университет «Манас»

Бишкек, Кыргызстан

e-mail: cildiz.urmanbetova@manas.edu.kg

А. К. Назаркулова

Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева

Бишкек, Кыргызстан

e-mail: ak.nazarkulova@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются глобальные изменения, произошедшие во второй половине XX в., которые привели к необходимости предвосхищения изменений мира через призму постановки проблем и выдвижения тех или иных приоритетных философских категорий, основываясь на свойстве философии быть квинтэссенцией мысли эпохи. В то время, когда понятие незыблемой истины уступило место относительным истинам как способам варьирования в контексте происходящих событий, потеряна важность и необходимость высшей истины как недостижимой иллюзии. В соответствии с этим первичность культурно-исторического контекста вывела на авансцену концепт множества истин. С переходом к постмодернизму прежде устойчивые философские понятия, которые определяли бытие и человека как субъекта этого бытия, претерпели существенные изменения. Соответственно, обновление философских интерпретаций обоснования мира и самого человека непосредственным образом оказывает влияние на специфику развития и функционирования всех областей человеческой деятельности, включая моральные и правовые нормы, искусство и культуру, науку и технологии. Наиболее важным контекстом развития человечества стал распад онтологического единства мира, некогда служивший незыблемой основой существования. Другим не менее существенным изменением видится перенесение акцента с разума как такового на сосуществование политических разумов. Тем самым усиливается феномен отчуждения. Имплзия сознания, о которой говорил Ж. Бодрийяр, привела к тому, что сознание человека стало разорванным, в результате чего фрагментарность стала нормой восприятия мира и его воспроизведения в ценностных ориентациях. Авторы полагают, что в первой четверти XXI в. происходит переформатирование всех существующих линий связности жизни: отношения человека и природы, человека и общества, человека и человека, что с необходимостью отражается на интерпретациях философских категорий.

Ключевые слова: бытие, человек, тенденции, парадигма, дискретность, ценности, идентичность, переформатирование, архетипическое

Для цитирования: Урманбетова Ж. К., Назаркулова А. К. Глобальные изменения мира: философский ракурс // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №4. С. 801–810. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-22>

DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-22

Full Article

Global world change: a philosophical area

Urmanbetova, Zh. K.

Kyrgyz-Turkish «Manas» University

Bishkek, Kyrgyzstan

e-mail: cildiz.urmanbetova@manas.edu.kg

Nazarkulova, A. K.

Kyrgyz State University named after I. Arbaeva

Bishkek, Kyrgyzstan

e-mail: ak.nazarkulova@mail.ru

Abstract. The article analyzes the global changes that occurred in the second half of the 20th century, which led to the need to anticipate changes in the world through the prism of posing problems and putting forward certain priority philosophical categories, based on the property of philosophy to be the quintessence of the thought of the era. At a time when the concept of unshakable truth has given way to relative truths as ways of varying in the context of ongoing events, the importance and necessity of higher truth as an unattainable illusion has been lost. In accordance with this, the primacy of the cultural-historical context brought to the fore the concept of a multitude of truths. With the transition to postmodernism, the previously stable philosophical concepts that defined being and man as the subject of this being have undergone significant changes. Accordingly, the renewal of philosophical interpretations of the justification of the world and of man himself directly affects on the specifics of the development and functioning of all areas of human activity, including moral and legal norms, art and culture, science and technology. The most important context for the development of mankind was the disintegration of the ontological unity of the world, which once served as the unshakable foundation of existence. Another equally significant change seems to be a shift in emphasis from reason as such to the coexistence of political minds. This intensifies the phenomenon of alienation. The implosion of consciousness, which J. Baudrillard spoke about, led to the fact that human consciousness became torn, as a result of which fragmentation became the norm for perceiving the world and reproducing it in value orientations. The author believes that the first quarter of the 21st century reveals the essence of the reformatting of all existing lines of life connection – the relationship of man and nature, man and society, man and man, which is necessarily reflected in the interpretation of philosophical categories.

Keywords: being, human, trends, paradigm, discreteness, values, identity, reformatting, archetypal

Citation: Urmanbetova, Zh. K., Nazarkulova, A. K. [Global world change: a philosophical area]. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 801–810. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-22>

Введение. Пандемия наряду с негативными последствиями во всех сферах бытия обусловила и некий позитив: все задумались о причинах катаклизмов и начали искать выход из глобального кризиса, а также обозначать дальнейшие тенденции развития мира и возможные решения множества проблем. В этой связи особый интерес вызывает философский ракурс исследования глобальных изменений, предполагающий анализ произошедших перемен в категориальном обосновании бытия и человека во второй половине XX в., что, безусловно, повлияло на формирование тенденций развития мира.

Провозглашение глобализации объективной тенденцией бытия, исчисляющейся несколькими десятилетиями лет, породило ответную реакцию в виде усиления процессов идентификации, в совокупности определяющих эпоху постглобализации. Пандемия, охватившая все человечество, вывела на арену политического бытия понятие деглобализации, по существу совпадающее с феноменом постглобализации, тем самым выдвинув процессы сложной идентификации на передовую как социального, так и политического, культурного, национального бытия. Именно поэтому возникли споры относительно существующей наполненности феномена идентичности в проекции «я» и «мы».

Все эти процессы с необходимостью влияют на изменение понимания сущности человека и са-

мого бытия. На основании смены приоритетов в философских категориях возможно обновленное определение существа происходящих трансформаций и, как следствие, обоснование тенденций последующего развития мира.

Изменения в философском обосновании бытия. Глобальные изменения мира во второй половине XX столетия привели к кризису философии как отражению кризиса идей. Тем самым сложившаяся историческая ситуация обусловила необходимость пересмотра категориального багажа философии. Такие процессы происходили и прежде, к примеру, в этой связке находится идея Х. Ортега-и-Гассета о рационализме, жизненном разуме, способном расставить акценты в восприятии бытия и соответственно дальнейших перспектив развития [1, с. 17]. Вместе с тем современный кризис явил глобальный кризис самого категориального аппарата философии.

Наиболее важным контекстом развития человечества стал распад онтологического единства мира, некогда служивший незыблемой основой существования. В настоящем мир – это уже распавшееся целое. К. Манхейм неслучайно утверждал, что в том, «что наше общество серьезно больно, сомнений нет» [2, с. 541]. Функция единого мира заключалась в следующем: что бы ни происходило, это вытекало из субстанциональности единства мира, а значит, имело объективную необходимость.

Это придавало уверенности в обозначении человеком собственного «я». Распад этого единства стал отправной точкой для тотальности противоречий в восприятии бытия и его понимании. Именно поэтому философия перестала носить классический характер, отдав истину на откуп множеству разрозненных направлений в философской трансляции мира. Модерн стал последним прибежищем классической философии. Постмодерн явил миру дискретное единство, при углубленном рассмотрении распадающееся на различные, порой взаимодействующие, порой нет части. Это изменило ход рассуждений человека как о себе самом, так и о мире вообще. При этом философия как некая структурированная система категорий распалась на дискретное множество. В этой ситуации наиболее глубокой проблемой видится необходимость и важность реактивации категорий в соответствии с изменившейся реальностью. Неслучайно философия превратилась в философствование, при этом ее уделом стало не провозглашение чего-то высокого, а скорее интерпретация происходящего. По мнению Х. Ортеги-и-Гассета, «сегодня наше представление о философии в корне отличается от представления предыдущего поколения. Но это равносильно признанию, что истина меняется, что вчерашняя истина сегодня становится заблуждением» [1, с. 54].

Наряду с распадом онтологического единства мира не менее существенным изменением видится перенесение акцента с разума как такого в декартовском варианте «я мыслю, следовательно, я существую» [3, с. 335] на сосуществование политических разумов. Тем самым усиливается феномен отчуждения. В этой связи, как считают многие политики и некоторые философы, пришло время нового политического мышления, время смены бытующих ценностей новыми – разотчужденными общественными ценностями. Новая экономическая политика, по логике вещей, должна быть ориентирована на гуманизацию достижений науки и техники для перехода в новую фазу развития – фазу разотчуждения.

Насколько такое новое политическое мышление формируется в настоящее время трудно сказать, напротив, человеческий разум как разум политический способствует отчуждению, а не становлению и проявлению единого цивилизационного подхода к восприятию бытия. Разум становится историческим, то есть привязанным к определенному историко-культурному контексту. Это уже не высший разум, человеческий разум как таковой, а всего лишь один из разумов. Монолог разума заменяется диалогом разумов, а чаще всего договоренностью политических разумов. Это означает, что на первый план выступает трагичность разума: его высшая ипостась – разум как таковой – меняется на способность сосуществовать с другими

подобными разумами. Тем самым фразу Р. Декарта можно проинтерпретировать как «я способен общаться с другими, следовательно, я существую». Это как нельзя больше подходит для отражения подхода современной философии к проблеме разума. В этом отношении диалог как парадигма мышления современной эпохи – это скорее следствие распавшегося единства, нежели предвосхищение тенденции развития бытия.

Имплозия сознания на первый план выдвинула феномен разорванности. Это уже не интенциональность сознания вовне, о чем говорил И. Кант, а скорее его противоречивость, направленная на самого себя (если у Г. Зиммеля противоречие возникает между субъективным духом и объективными формами, то в настоящем это противоречие внутри самого сознания как субъекта мысли). Сознание человека стало разорванным, в результате чего фрагментарность предстала нормой восприятия мира и его воспроизведения в ценностных ориентациях. По Ж. Бодрийяру, «каждая конфигурация ценности переосмысливается следующей за ней и попадает в более высокий разряд симулякров. Каждый новый порядок симулякров подчиняет себе предыдущий» [4, с. 43, 122]. Дискретность мира с необходимостью породила разорванное сознание, когда метафизическое одиночество связывается не только с приходом в этот мир и уходом из него, а когда оно сопровождает человека и в контексте его общественного бытия. Неслучайно отчуждение из проблемы превратилось в феномен, отражающий существо современной эпохи.

Чувство одиночества, страха, тоски, обреченности, отчаяния, безнадежности породило ситуацию неопределенности, когда, говоря словами Х. Ортеги-и-Гассета, «великие цели, вчера придававшие ясную архитектуру нашему жизненному пространству, утеряли свою четкость, притягательность, силу и власть над нами, хотя то, что призвано заменить их, еще не достигло очевидности и необходимой убедительности» [5, с. 264]. Кризисное мироощущение человека стало доминантой в мире бесконечных противоречий, конфликтов и катаклизмов. Однако «подавленная непрерывной сменой впечатлений, превратностями судьбы и силой внешнего мира, душа должна стремиться к внутренней устойчивости, чтобы быть в силах этому противостоять...» [6, с. 223]. Все это породило особую духовную ситуацию времени [7, с. 547], когда мир из целостного единства превратился в дискретный и тем самым разрозненный мир. Кризис духа в этом смысле есть кризис парадигмы мышления, ведущей свои традиции с древнегреческой философии, то есть кризис рационализма. В этой связи как нельзя актуально звучит проблема самоконституирования духа. И здесь вспоминается Ф.В. Гегель, как нельзя лучше обрисовавший эту

ситуацию, когда «дух движется вперед скачками, покидая прежнюю форму и обретая новую. Вся масса прежних представлений, понятий и связей, соединявших наш мир в единое целое, растворяется и распадается, как сновидение. Готовит себя новая фаза духа. И философия в особенности должна приветствовать ее появление и принять ее, пока другие, бессильно сопротивляясь ей, цепляются за прошлое» [8, с. 352].

Совершенно неслучайно Г. Зиммель в свое время утверждал, что одной из главных причин кризиса эпох выступает отсутствие центрирующей идеи, способной формировать парадигму мышления и образ жизни. ««Общий недуг культуры, когда жизнь ощутит чистую форму как нечто навязанное ей извне и обнаружит стремление разрушить форму как таковую», вместе с тем «противоречие, в какое впадает жизнь с высшим по отношению к ней самой, – это трагический конфликт жизни как духа» [9, с. 496, 508]. Это означает, что философия определяет точечные изменения мира в контексте обозначения проблем эпохи. Это, несомненно, влияет на необходимость в провоцировании новой парадигмы мышления, следствием которой должна стать обновленная система ценностей. Вместе с тем, как подчеркивает М. Шелер, история представляет собой процесс выравнивания, «человек – это существо, сам способ бытия которого – это все еще не принятое решение о том, чем оно хочет быть и стать» [10, с. 105]. Так или иначе проблема духовного отражается в системе ценностей. Распад онтологического единства бытия вместо безусловных ценностей ввел в обиход так называемые базисные ценности различных групп, когда прагматизм из позиции превратился в способ существования. При этом разорванное сознание человека рождает и выводит на первый план прецессию симулякров как способ, благодаря которому симулякр предвещает саму реальность [11, с. 18].

Все эти изменения с необходимостью приводят к анализу предшествующих идей относительно развития человека и мира. В конце XIX и начале XX в. философы начали говорить о кризисе человечества, который с неизбежностью приведет к Апокалипсису. Н. Бердяев утверждал, что «апокалипсис есть прикровенное откровение о все разрешающем конце истории» [12, с. 154]. На тот момент философов не поняли, посчитав это абстрактными измышлениями. Но оказалось, что это обыденное сознание споткнулось о камень непонимания. Сейчас можно предположить, что Апокалипсис, который предсказали философы, произошел. Это апокалипсис не в смысле окончания мира как такового и жизни человечества, а апокалипсис в смысле завершения жизни в том формате, который был заложен в период осевого времени – времени взрыва культур

и философии, обусловившего стандарты бытия на последующие двадцать пять веков существования человечества. Это было временем классической философии, сформировавшей основы понимания человека и бытия в контексте общезначимых критериев добра и зла, когда разум человеческий преподносился в качестве верховенства мысли, а мир предполагался единым и целостным. Именно поэтому прошедшие более чем двадцать веков летоисчисления сформировали прогресс человечества с попеременным приоритетом Востока и Запада. В настоящем же бывшее значение Востока и Запада как неких архетипов мышления теряется, поскольку дискретность мира привела к дискретности самого архетипического, когда каждый народ обращается к своему локальному национальному наследию.

Апокалипсис, который предсказали философы, все же случился. Апокалипсис в данном случае – ситуация, когда мир перестает жить по заданным изначально ориентирам. Жизнь без ориентиров сродни хождению во тьме. Конец XX в. был переходом в «новое» летоисчисление, когда классические стандарты понимания мира были смыты новыми вариациями отражения взаимосвязи человека и бытия. Это означает, что историческое время оказывает непосредственное влияние на наполненность феномена связности жизни. Нелучайно В. Дильтей утверждал, что связность жизни свою первую интерпретацию получает как переживание времени [13, с. 135]. Переформатирование отношений выступает основой современного мира, начиная постановкой вопроса о существовании человека через все формы его взаимосвязей и заканчивая восприятием сущности мира. Самой главной характерной особенностью этого переформатирования выступает вариативность как способа самореализации человека, так и понимания мира: самой природы, морали, религии, общества и государственности. Именно поэтому в качестве новой парадигмы развития конца XX столетия предстала синергетика как новая вариация хаоса, а философия стала свободной интерпретацией существующих проблем бытия.

Глобализация как мнимая тенденция развития мира. XX в. был ознаменован многочисленными катаклизмами, войнами и разрушениями. Вместе с этим именно в XX в. появилось громкое заявление о вступлении человечества в новую фазу исторического развития, именуемую глобализацией. Тем самым по-новому звучал вопрос о глобальном единстве мира: от приоритета рыночной системы хозяйства, победного шествия либеральной демократии до универсальных ценностей, детерминирующих формирование глобальной культуры, а значит, единых стандартов мышления и норм бытия. Вместе с этим основой представления глобализации объективной тенденцией развития бытия

стала идеологическая раскрутка философии космополитизма. При этом национальное государство в контексте глобализации должно было уступить место транснациональным корпорациям. Однако по истечении не более чем тридцати лет глобализация перешла в новую фазу своего развития, именуемую постглобализацией. И вновь понятие национального государства стало актуальной единицей мирового сообщества, перед которым возникли новые риски и угрозы.

Основным контекстом постглобализации выступили процессы идентификации, в особенной степени реализующиеся в национальных государствах. В методологическом отношении возникло разночтение трактовки идентичности в преломлении индивидуального «я» человека и коллективного «мы» в контексте нации и государства. Такое разночтение допускают радетели глобализации: Ф. Фукуяма настаивает на том, что «идентичность вырастает из различия между истинным внутренним «я» и внешним миром социальных правил и норм, которые не признают и не уважают ценность или достоинство этого внутреннего «я»» [14, с. 6]. При этом он утверждает, что «люди – существа, сознательно стремящиеся к максимальной выгоде, основанной на индивидуальных предпочтениях» [14, с. 7]. Тем самым Ф. Фукуяма придерживается классического определения идентичности как атрибута личности. Вместе с тем, по его мнению, чувство идентичности перетекло в политику идентичности, когда «национальная идентичность имеет большее значение для качества управления» [14, с. 35].

С. Хантингтон делает ставку на проявление коллективной идентичности, именно поэтому вопрос «кто мы?» ставится в отношении самого государства. При этом акцент ставится на гражданство, поскольку «гражданство связывает идентичность конкретного человека с идентичностью нации» [15, с. 338]. Смешанное представление о существе идентичности можно найти в трудах российских исследователей. К примеру, В. Малахов подчеркивает тот факт, что идентичность индивидуальна, но вместе с тем она есть продукт социального взаимодействия: «членом этнической группы – и тем самым носителем определенной этнической идентичности – индивидов делает не происхождение (биологическое или культурно-историческое), а та роль, которую эти индивиды играют в социальном взаимодействии. Идентичность есть не свойство, а отношение. Отсюда следует ее открытость и подвижность» [16, с. 12].

Тем самым акцент в контексте идентичности очень важен, поскольку детерминирует значимость индивидуального или коллективного. При этом также важно понимать, что в современности приоритет либерального, или индивидуального, означа-

ет крен в сторону космополитизма; выдвижение же на передний план коллективного в контексте нации проецирует предпочтительность национального государства в мировом политическом бытии.

Каждая историческая эпоха предъявляет свои вызовы, о чем говорят многие философы, в частности А. Тойнби, когда утверждает, что «история существует там и только там, где есть время, и в основе истории лежит взаимодействие мирового закона – божественного Логоса и человечества, которое каждый раз дает Ответ на божественное Вопросание, выраженное в форме природного или какого-либо иного Вызова» [17, с. 8]. Одновременно с этим каждый новый век в истории человеческой цивилизации определяет ориентиры развития. XXI в. ознаменован продолжением информационной эры, основанной на технологическом детерминизме. Тем самым глобальный мир технологического прогресса предъявляет свои вызовы, стремясь универсализировать всё и вся. Одновременно с этим мы живем в эпоху перемен, поскольку обозначенная в конце XX столетия в качестве объективной тенденции развития бытия глобализация по истечении четверти века породила ответную реакцию в виде усиления процессов идентификации, тем самым обосновав деглобализацию. Неслучайно, по мнению классика постмодернизма Ж. Бодрийера, глобализация сама себя и разрушает – это объективный феномен исторического процесса. «Америка уже не та, что прежде, но продолжает развиваться теми же темпами, она в гистерезисе могущества. Гистерезис – это процесс, который продолжается по инерции, эффект, который длится, когда то, что породило его, уже исчезло. Можно также говорить о гистерезисе истории...» [18, с. 193].

Кризис, обусловленный возникновением новой пандемии, которую можно определить как пограничную ситуацию не только для конкретного человека, но и человечества вообще являет собой экзистенциальный кризис, поскольку он затрагивает смысл существования человека. Пути выхода должны с неизбежностью предполагать обновленный способ бытия, переоценку ценностей как безусловную необходимость, как ответ на предъявленный человечеству вызов. Говоря словами В. Франкла, необходимо осознанное принятие определенного отношения к обстоятельствам, которые мы не можем изменить [19, с. 9].

В сложившейся ситуации наиболее значимым вопросом выступает вопрос «почему?»: что стало причиной возникновения столь глобального кризиса, затронувшего все человечество? В поиске ответов на этот вопрос сразу всплывают два варианта: рост технологического прогресса и неправильное отношение к природе. Действительно, каждое усложнение прогресса с неизбежностью рождает насильственное проникновение в тайны природы. Однако это все следствия. Основани-

ем же выступает парадигма мышления человека, поскольку все деяния первоначально рождаются в сознании. Это означает, что именно образ мышления формирует все виды деятельности. В настоящее время такой парадигмой выступает рационализм, истоки которого восходят к Древней Греции. Вместе с тем необходимо осознавать, что рациональность как идеал древнегреческой философии была наполнена духовностью, но с течением времени претерпела существенные изменения. Начиная с эпохи Нового времени, то есть XVII в., движение человечества продиктовано постоянным и постепенным усложнением прогресса. Это означает, что рациональность как тип мышления завоевала приоритетные позиции человека и его мышления в процессе освоения мира и понимания бытия с точки зрения его завоевания, покорения. Знаменитое декартовское изречение «я мыслю, следовательно, я существую» отражается в антропоцентричном отношении к окружающему миру. Покоряя природу, человек стал проецировать не духовность, а усложняющийся процесс материальных ценностей.

Покоряя мир природы, человек одновременно формировал государственные устройства и общественные институты через призму «жажды своего признания». Именно поэтому Ф. В. Гегель констатирует, что общественное движение и есть борьба за признание [20, с. 241–242]. Основой этой борьбы был все тот же прогресс, ориентированный на покорение. И вот уже покорение стало не просто принципом существования человека в природе, а принципом межгосударственного развития. Именно эта жажда признания мотивировала на использование силы как действенного оружия в межличностных, межкультурных, международных, межгосударственных контактах и отношениях. Это означало, что антропоцентрическая позиция человека в мире сопровождалась ужесточением возможности и необходимости признания себя наравне с другими: государства боролись за поиск своей ниши в мировом пространстве.

Интерпретированная таким образом рациональность время от времени претерпевала кризис. Неслучайно, говоря о кризисе конца XIX в., Э. Гуссерль усматривает его корни в сбившемся с пути рационализме, когда духовность как его наполнение отошла на задний план. Выходом из такой ситуации он считает создание чистых наук о духе как обновленном наполнении философии: «Наш окружающий мир есть духовное образование внутри нас и нашей исторической жизни. Для того, кто избрал своим предметом дух как таковой, нет поэтому никаких оснований требовать для этого мира иного объяснения, кроме чисто духовного» [21, с. 300]. Именно поэтому, по его мнению, в Древней Греции сформировался

«тип духовной структуры, быстро развивающейся в системно замкнутую культурную форму – философию. Наряду с этим возникает – сначала внутри этого народа – дух универсальной культуры, вовлекающий в свою сферу все человечество, и начинается непрерывное развитие в форме новой историчности» [21, с. 302]. Однако этот подход, существовавший на протяжении многих столетий, в XVII в. дал сбой, который повлек за собой изменение смысловой направленности человеческой сути. В итоге начали возникать кризисы, которые сам человек по незнанию интерпретировал в духе цивилизованности.

Именно поэтому Ф. Ницше требовал кардинальной переоценки ценностей, которая должна заключаться прежде всего в переоценке самого места ценностей в структуре человеческого существования [22, с. 409]. Однако XX в. усилил темпы покорения как реализацию иной рациональности, технологический прогресс достиг цифровой стадии. В настоящее время кризис рационализма стал не просто более серьезен, он достиг своего высшего пика, поэтому не решаемый на протяжении последних двух столетий кризис привел к естественному следствию.

Сейчас сложилась парадоксальная ситуация. С одной стороны, человек завоевывал этот мир, и, когда уже подумал, что завоевал, оказалось, что теперь необходимо сохранить себя. С другой стороны, в общественно-политическом разрезе государства развивались, движимые жаждой признания, а сейчас наступил момент, когда у каждого должен сработать инстинкт самосохранения: как суметь прожить в гармонии с изменившимся миром. Что мы имеем в итоге?

В экономическом бытии наступила эра рыночных отношений, когда сам человек превратился в предмет купли-продажи. Определяя новый тип характера, обусловленный трансформацией человека экономического в человека рыночного, Э. Фромм следующим образом описывает такого человека: «Человека не заботят ни его жизнь, ни его счастье, а лишь то, насколько он годится для продажи... Цель рыночного характера – полнейшая адаптация, чтобы быть нужным, сохранить спрос на себя при всех условиях, складывающихся на рынке личностей... Личности с рыночным характером по сравнению, скажем, с людьми XIX века не имеют даже собственного «я», на которое они могли бы опереться, ибо их «я» постоянно меняется в соответствии с принципом «Я такой, какой вам нужен»» [23, с. 272]. Вместе с этим, по мнению Г. Маркузе, «возникает модель одномерного мышления и поведения, в которой идеи, побуждения и цели, трансцендирующие по своему содержанию утвердившийся универсум дискурса и поступка, либо отторгаются, либо при-

водятся в соответствии с терминами этого универсума» [24, с. 16]. Формирование подобного типа человека естественным образом влияет на сущность и ход всех экономических, социально-политических, общественно-исторических процессов. Тем самым тенденции развития мира идут в соответствии с образом мышления человека.

В политическом бытии заговорили о победе либеральной демократии как панацеи от тоталитаризма. По мнению Ф. Фукуямы, «к концу тысячелетия... на ринге соревнования потенциально универсальных идеологий оставили только одного участника: либеральную демократию, учение о личной свободе и суверенитете народа» [25, с. 85]. При этом необходимо понимать, что либерализм выступает следствием абсолютного индивидуализма, основанного не на моральном выборе, а на покорении. Тем самым он развивается на фоне неравной борьбы за признание, за исключительность. Прав Ф. Фукуяма, отмечая, что между идеалами свободы и равенства есть противоречие: «большая свобода есть усиление неравенства» [14, с. 77].

В социально-культурной сфере приоритет отдан общепринятым стереотипам мышления, нормам и стандартам поведения, а также абсолютизации универсальных ценностей, поглощающих многие системы традиционных духовных ценностей народов. Культура в обыденном значении превращается из способа самовыражения в механизм самореализации, обуславливая те самые стереотипы мышления, когда «критерием того, что делает индивид, служит успех, который в конечном итоге определяет продолжение или устранение его деятельности» [26, с. 548]. При этом «внутреннюю позицию человека в этом техническом мире называют деловитостью. От людей ждут не рассуждений, а знаний, не размышлений о смысле, а умелых действий, не чувств, а объективности» [26, с. 551–552]. Одновременно с этим растет количество людей, занятых поиском группы комфорта, поскольку стереотипы мышления и стандарты поведения не в состоянии заменить исконно духовное пространство. Следствием выступает число людей, примыкающих к экстремистским группам в поисках все той же группы комфорта. Глобализация тем самым проецирует двоякий смысл: как тенденцию реальности, существующую по общепринятым нормам, и как отражение западного образа мышления и жизни, основанного на философии индивидуализма и космополитизма.

В этом отношении, с одной стороны, возникает потребность в переоценке ценностей, о которой говорит Ф. Ницше, с другой стороны, поиск выхода из сложившейся ситуации обосновывает необходимость акцента на важности архетипических истоков. По образному выражению К. Ясперса, именно в кризисные периоды народ обращается

к своим историко-культурным истокам для получения мотивации в движении вперед. Это происходит, поскольку возникает ощущение достижения рубежа в развитии мира, несоизмеримого по своей глубине и масштабам осознания с предшествующими рубежами исторических эпох [26, с. 548]. Онтологическая субстанциональность истоков духовного в каждую эпоху истории обретает характерную форму проявления. В этом отношении необходимость исторического обращения к культурному наследию предопределена интуицией целостности человеческого существования. В настоящее время эта целостность нарушена, тем самым архетипы актуализируются в сознании, детерминируя формы освоения новых ценностей.

В действительности, «мир замкнулся. Земной шар стал единым. Обнаруживаются новые опасности и возможности. Все существующие проблемы стали мировыми проблемами, ситуация – ситуацией всего человечества» [27, с. 141]. Изучение существующих в современности тенденций развития бытия приводит к мысли, что основой всех глобальных изменений мира выступает не менее глобальный кризис рациональности как способа мышления и существования в этом бытии.

Мир стабильности, несмотря на существовавшие кризисы, получивший отражение в классической философии, далеко позади. В настоящем мы живем в мире хаоса и суэты, когда девальвация некогда незыблемых истин, достигла апокалиптического предела. Именно поэтому можно утверждать, что к концу XX в. он развернулся в полном формате. XXI в. – это уже другая история. В этой связи именно оттого, что новые ориентиры в понимании человека, эпохи и мира не были выражены, переформатирование начало происходить хаотично, когда каждый субъект в своей самореализации зациклен на себе самом; когда каждое государство потонуло в собственных противоречиях; когда каждая культура начала вопрошание со своего наследия; когда каждое общество ударилось в локальные ценности; когда каждый политический игрок играет исключительно по своим, а не общим принципам.

В рассуждениях о глобализации и постглобализации в настоящем естественным образом возникает вопрос «К чему мы пришли?» Отвечая на поставленный вопрос, хотелось бы использовать наиболее современный термин «глобальная перезагрузка», основываясь на работе К. Шваба и Т. Маллере и имея в виду специфику постпандемического мира, о чем уже некоторое время рассуждает мировое сообщество. «Глобальная перезагрузка» блуждает в умах многих мыслителей, да и просто живущих в XXI в. небезразличных к мировому будущему представителей человечества. Неслучайно Ж. Атта-

ли считает, что «сегодня решается, каким будет мир в 2050-м, а может, и в 2100-м году. От наших действий зависит, как будут жить наши дети и внуки – в комфортных условиях обитания или в настоящем аду, ненавидя нас. Чтобы оставить им пригодный для жизни мир, нужно задуматься о будущем и понять, почему ход истории принимает тот или иной оборот, как на это реагировать» [28].

Пути выхода из глобального кризиса. Понимание причин, приведших к глобальным изменениям мира, способствует осознанному подходу к определению тенденций дальнейшего развития бытия и нахождению путей выхода из пограничной ситуации, накрывшей собой человечество вообще. Верховенствующий на протяжении XX столетия абсолют прогресса привел к пресыщению материальным. Это означает, что для встряски сознания человека имеет смысл идти от противного – предложить ориентир духа, а не материи во благо будущего человеческой цивилизации, во благо изменения хода жизни и истории.

Сейчас наступил момент, когда у каждого народа должен сработать инстинкт самосохранения: как сумеет прожить в гармонии с изменившимся миром. Актуальны и востребованы новые способы и формы бытия, когда победу будут одерживать не только те, кто держит в руках нити технологического прогресса, а в первую очередь те, кто сможет и будет тонко чувствовать все, что происходит с миром и пытаться не только ощущать пульс изменений, но и реагировать. В этом отношении новыми ноу хау будут не те, которые отражают формы наукоемких технологий, а в первую очередь те, которые поймут ход экзистенциальной необходимости. Это будет проявлением интуиции в поиске ответа на вызов времени. Встряска коллективного человеческого сознания произошла, но задача заключается в том, чтобы за подобной встряской последовало изменение существа ценностей. Насколько это возможно в мире технологического детерминизма, сказать сложно, но без этого катаклизмы в более интенсивном темпе будут преследовать человечество.

Сложившаяся ситуация в современности являет собой определенный рубеж, как в осознании существа человека и мира в контексте технологического прогресса, так и в понимании необходимости смены ориентиров в восприятии бытия и познания мира в целом. Этот рубеж обладает двоякой смысловой значимостью: он проявляет имеющиеся потенциальные возможности совершенствования духа, тем самым может стать началом совершенно нового пути; либо, реализовав опасности, положит конец этому бытию, открыв дорогу в ничтожное время, в никуда. В этой связи актуализируется интуитивный подход. Это означает, что, когда зашкаливает рациональность, нарушается равновесие в восприятии бытия, спонтанным образом акту-

ализируется кочевой тип мышления как реакция на абсолютизацию рациональности, как отражение интроспективного понимания человека и бытия. Неслучайно сейчас, в век высоких технологий, появилось явление цифрового кочевья.

Рационализм, ставший залогом успеха XX столетия, испытывает кризис мысли. Это означает, что настало время других стандартов и парадигм мышления и существования, необходимо расставить акценты в системе способностей и умений в контексте выживания и развития в XXI в. В современности к природным катаклизмам добавились социальные катастрофы высокотехнологичного мира. Коллективное бессознательное таит множество загадок. Надо не бороться с последствиями технологического детерминизма, а изменить сам способ жизни в бытии природы. Это и есть гуманизация сознания человека XXI в. Одновременно это означает, что на смену экономическим и техническим наукам, бывшим в приоритете на протяжении более чем века, приходит рост значимости гуманитарных наук, долженствующих ответить на вопросы социальной адаптации человека в эпоху искусственного интеллекта, на извечные вопросы сущности и существования.

В этой связи с необычайной силой актуализируется возрождение культурных символов, ориентированных на возвращение человеку способности творить на основе духовных ценностей как приоритетных в проявлении позиции человека в этом мире. Диктат рационализма с необходимостью привел к актуализации интуитивного подхода к решению антропологических, экологических, экономических, социально-политических и культурных проблем. Сегодня востребовано интуитивное прочтение вызовов исторического времени и поиск ответов.

Заключение. В связи с глобальными изменениями, охватившими как человека, так и весь мир, мы словно погрузились в мир хаоса. Неслучайно в качестве новой парадигмы развития конца XX столетия предстала синергетика как новая вариация хаоса. В этом мире противоречий должны рождаться истоки нового летоисчисления в виде новых стандартов существования человека. Под стандартами в данном случае понимаются основополагающие ориентиры в определении бытия человека и восприятия мира как такового. Возврат к прежней классике невозможен во всем: как к философской классике, так и классике морали и права, искусства и культуры. Важно осознание неизбежности в выработке новых стандартов бытия и понимание того, что кризис рационализма привел к выдвижению вариативности как подхода ко всем проявлениям человеческой сущности. Постмодерн с его фрагментарностью сознания и есть реализация кризиса рационализма. Именно поэтому в качестве спасительной соломинки в процессе обретения своего

«я» в обществах и государствах, народах и культурах обратились к своим архетипам.

Обращение каждым народом к своему архетипическому – это один из путей развития, другой – форматирование новых стандартов понимания всех основных областей человеческого существа и деятельности, которое будет принято в мире и обусловит рельсы переформатирования мирового порядка, что сродни новому сотворению мира на общечеловеческом уровне. Это кажется неподъемной задачей, но темпы исторического времени в период кризисов значительно ускоряются, при этом высвобождая энергию для совершения чего-то поистине значительного и востребованного ситуацией. Без выработки таких ориентиров хаос по глубине и масштабности может пре-

взойти меру допустимости, а система ценностей перестанет функционировать. Именно поэтому эпоха кризисов помимо экономического дна, социального и политического беспредела обратной стороной имеет возможность взрыва духовно-интеллектуального напряжения. В этом смысле накал страстей может проявиться в рождении истин, способных выступить в роли если не императивов, то хотя бы ориентиров существования человека. Философия нового века не подспела вовремя, поскольку не приходило осознание масштабности, кардинальности и глобальности перемен, которые требуют новой постановки не проблемы, а самого категориального аппарата, способного обозначить новые горизонты человека и мира в той реальности, которая нас окружает.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? //Сборник переводов АН СССР. – М.: Наука, 1991.
2. Манхейм К. *Диагноз нашего времени* //Избранное: Диагноз нашего времени. – М.: Изд-во «РАО Говорящая книга», 2010.
3. Декарт Р. *Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках* / Пер. с лат. – М., 2011.
4. Бодрийяр Ж. *Символический обмен и смерть*. – М.: Добросвет, 2000.
5. Ортега-и-Гассет Х. *Тема нашего времени* //Самосознание европейской культуры XX века. – М.: Политиздат, 1991.
6. Дильтей В. *Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах* //Культурология. XX век: Антология. – М.: Юрист, 1995.
7. Ясперс К. *Духовная ситуация времени* //Мир философии. Ч. П. – М.: Политиздат, 1991.
8. Гегель Г.Ф. В. *Лекция от 18 сентября 1806 г.* //Dokumente zu Hegels Entwicklung (red. J. Hoffmeister). – Stuttgart, 1936.
9. Зиммель Г. *Конфликт современной культуры* //Избранное. Т.1. – М.: Юрист, 1996.
10. Шелер М. *Человек в эпоху уравнивания* //Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994.
11. Baudrillard J. *Power Inferno*. – Le Monde Diplomatique, 2002.
12. Бердяев Н. А. *Смысл истории*. – М.: Мысль, 1990.
13. Дильтей В. *Наброски к критике исторического разума* //Вопросы философии. – 1988. – №4.
14. Фукуяма Ф. *Идентичность. Стремление к признанию и политика неприятия*. – М., 2019.
15. Хантингтон С. *Кто мы?: Вызовы американской идентичности*. – М.: Транзиткнига, 2004.
16. Малахов В. *Символическое производство этничности и конфликт* //Идентичность: поиск, производство и воспроизводство. – Бишкек, 2005.
17. Тойнби А. Дж. *Постижение истории*. – М.: Прогресс, 1991.
18. Бодрийяр Ж. *Америка*. – Санкт-Петербург: «Владимир Даль», 2000.
19. Франкл В. *Воля к смыслу*. – М.: Эксмо-Пресс, 2002.
20. Гегель Г.В. *Феноменология духа*. – СПб, 1992.
21. Гуссерль Э. *Кризис европейского человечества и философия* //Культурология. XX век: Антология. – М.: Юрист, 1995.
22. Ницше Ф. *Автобиография* //Ницше Ф. Избранные произведения. Кн.2. – М., 1990.
23. Фромм Э. *Иметь или быть*. – М.: АСТ, 2007.
24. Маркузе Г. *Одномерный человек*. – М.: REFL-book, 1994.
25. Фукуяма Ф. *Конец истории и последний человек*. – М.: АСТ, 2010.
26. Ясперс К. *Духовная ситуация времени* //Мир философии. Ч. П. – М., 1991
27. Ясперс К. *Смысл и назначение истории*. – М.: Политиздат, 1991.
28. Аттали Жак *Краткая история будущего*. Издательский дом: Питер, 2014 https://royallib.com/book/attali_gak/kratkaya_istoriya_budushchego.html

REFERENCES

1. Ortega-y-Gasset J. *What is Philosophy?* = Что такое философия? In Russian.
2. Mannheim K. *Diagnose Unserer Zeit*. = Диагноз нашего времени. In Russian.

3. Descartes R. *A Discourse on Method*. = Рассуждение о методе. In Russian.
4. Baudrillard J. *Symbolic Exchange and Death*. = Символический обмен и смерть. In Russian.
5. Ortega-y-Gasset J. *The Modern Theme*. = Тема нашего времени. In Russian.
6. Dilthey W. *Types of Worldview and their Detection in Metaphysical Systems*. = Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах. In Russian.
7. Jaspers K. *Spiritual Situation of Time*. = Духовная ситуация времени. In Russian.
8. Hegel G. W. *Dokumente zu Hegels Entwicklung* (red. J. Hoffmeister). = Лекция от 18 сентября 1806 г.
9. Simmel G. *Der Konflikt der Modernen Kultur*. = Конфликт современной культуры. In Russian.
10. Scheler M. *Man in the era of equalization*. = Человек в эпоху уравнивания. In Russian.
11. Baudrillard J. *Power Inferno*. – Le Monde Diplomatique, 2002.
12. Berdyaev, Nikolai A., *The Meaning of History*. = Смысл истории. In Russian.
13. Dilthey W. *Sketches for a Critique of Historical Mind*. = Наброски к критике исторического разума. In Russian.
14. Fukuyama F. *Identity: The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*. = Идентичность. Стремление к признанию и политика неприятия. In Russian.
15. Hantigton S. *Who are We? The Challenges to America's National Identity*. = Кто мы?: Вызовы американской идентичности. In Russian.
16. Malahov V. *Symbolic production of ethnicity and conflict*. = Символическое производство этничности и конфликт. In Russian.
17. Toynbee A. *A Study of History*. = Постигание истории. In Russian.
18. Baudrillard J. *America*. = Америка. In Russian.
19. Frankl W. *Will to Meaning*. = Воля к смыслу. In Russian.
20. Hegel G. W. *Phenomenology of the Spirit*. = Феноменология духа. In Russian.
21. Husserl E. *Die Krisis des Europäischen Menschentums und die Philosophie*. = Кризис европейского человечества и философия. In Russian.
22. Nietzsche F. *Ecco Homo*. = Автобиография. In Russian.
23. Fromm E. *To Have or To Be*. = Иметь или быть. In Russian.
24. Marcuse H. *One-Dimensional Man*. = Одномерный человек. In Russian.
25. Fukuyama F. *The End of History and The Last Man*. = Конец истории и последний человек. In Russian.
26. Jaspers K. *Spiritual Situation of Time*. = Духовная ситуация времени. In Russian.
27. Jaspers K. *The Meaning and Purpose of History*. = Смысл и назначение истории. In Russian.
28. Attali J. *A Brief History of the Future*. = Краткая история будущего. In Russian.

Информация об авторах

Урманбетова Жылдыз Карыбаевна – доктор философских наук, профессор отделения философии гуманитарного факультета, Кыргызско-Турецкий университет «Манас» (Кыргызстан, 720 038, г. Бишкек, кампус им. Ч. Айтматова (Джал), e-mail: cildiz.urmanbetova@manas.edu.kg). ORCID: 0000-0002-4194-6682

Назаркулова Асель Кубатовна – аспирант, магистр философии, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева (Кыргызстан, 720 026, г. Бишкек, ул. И. Раззакова, 51А, e-mail: ak.nazarkulova@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 31.05.2023

После доработки 13.11.2023

Принята к публикации 17.11.2023

Information about the authors

Zhyldyz K. Urmanbetova – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Department of Philosophy at Humanitarian Faculty, Kyrgyz-Turkish «Manas» University (Campus named after Ch. Aitmatov (Jal), Bishkek, 720 038, Kyrgyzstan, e-mail: cildiz.urmanbetova@manas.edu.kg). ORCID: 0000-0002-4194-6682

Asel K. Nazarkulova – Graduate student, Master of Philosophy, Kyrgyz State University named after I. Arabaeva (51A str. I. Razzakova, Bishkek, 720 026, Kyrgyzstan, e-mail: ak.nazarkulova@mail.ru).

The paper was submitted 31.05.2023

Received after reworking 13.11.2023

Accepted for publication 17.11.2023

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/trebvaniya/>.

4.5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, email).

4.6. Manuscripts are submitted in two copies. One copy should be submitted, and a copy in Word format should be sent via e-mail.

Manuscripts should normally from 35 000 to 40 000 characters (about 20 pages and 4). Editor-in-Chief is able to extend the paper by agreement with the author.

- Spacing is 1,5.
- Font is Times New Roman.
- Font size is 14.
- Margins are 2,0 sm
- Quotations should be reviewed as French quotation marks (chevrons)
- References should be listed in square brackets at the end of the paper (examples are reviewed at the website of the Journal).

4.7. Full-time PhD-students publish papers free of charge. Editorial accepts the articles from PhD-students co-authored by scientific supervisor or Doctor of Science only. PhD-students should provide Editorial with the reference from Postgraduate Department and certify the PhD-student status.

4.8. Manuscripts not suitable for the topics of the Journal and formatting rules (no abstract, list of references) are not accepted until complying with remarks. Manuscripts not accepted and their correction are not forwarded back to the author.

4.9. Editorial does not cover fees for papers, reports, brief communications and reviews.

5. Schedule of Journal publication and manuscripts submission

Journal is published quarterly (4 times a year).

Table 2

Schedule of manuscripts submission

Journal No.	Manuscripts submission	Publication
1	until December	February – March
2	until March	May – June
3	until June	August – September
4	until September	November – December

6. Procedure of registration of manuscripts

6.1. Editorial of the Journal registers manuscripts.

When a manuscript is submitted to the Journal, it is registered in case it follows the requirements of the Provision.

Submitted manuscripts are registered in e-base of the Journal with outlined data (Author, date of submission, sending organization or scientific supervisor, suitability of the manuscript for the science classification).

Editorial informs authors about submission date and approximate date of Journal publication.

6.2. Submitted manuscript is checked for suitability for all the requirements and sent to expert evaluation for final recommendation.

6.3. When a manuscript is recommended for publication, it is forwarded to editing. All changes are agreed with the Author.

6.4. On editing and signing *in press* a manuscript is printed in the Journal.

6.5. Prepared draft is approved by the Editor-in-Chief.

7. On decision about publication of a manuscript, Author fills in the license agreement in 2 variants «License to use scientific manuscript in the journal *Professional education in the modern world*» (Attachment 1 at the webpage: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), which should be sent back to the postal address of Editorial: p/b 102, 149 Nikitina Str., 630039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9.1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9.2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9.3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9.4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). The first part is the publisher's prefix, determined during the initial registration of the publisher in CrossRef (10.20913 for the State Public Scientific Technological Library of the SB RAS), the second part is the suffix (2224-1841-2021-3-01), formed by the publisher of the Journal according to the established rules. It contains the ISSN of the printed publication, the year of publication, the serial number of the issue, the serial number of the article in the Journal.

10.1. Editor-in-Chief assigns a special unique identification suffix. Editor-in-Chief has a right to assign or not identification suffix on decision of Editorial Board.

10.2. DOI index is never changed.

Объединенный каталог
«Пресса России»
– в филиалах ФГУП «Почта России»
на сайте <http://www.pressa-rf.ru>

29156

Подписной каталог
«Урал-Пресс»
<http://www.ural-press.ru>

29156

ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. 2023. Т. 13, № 4

