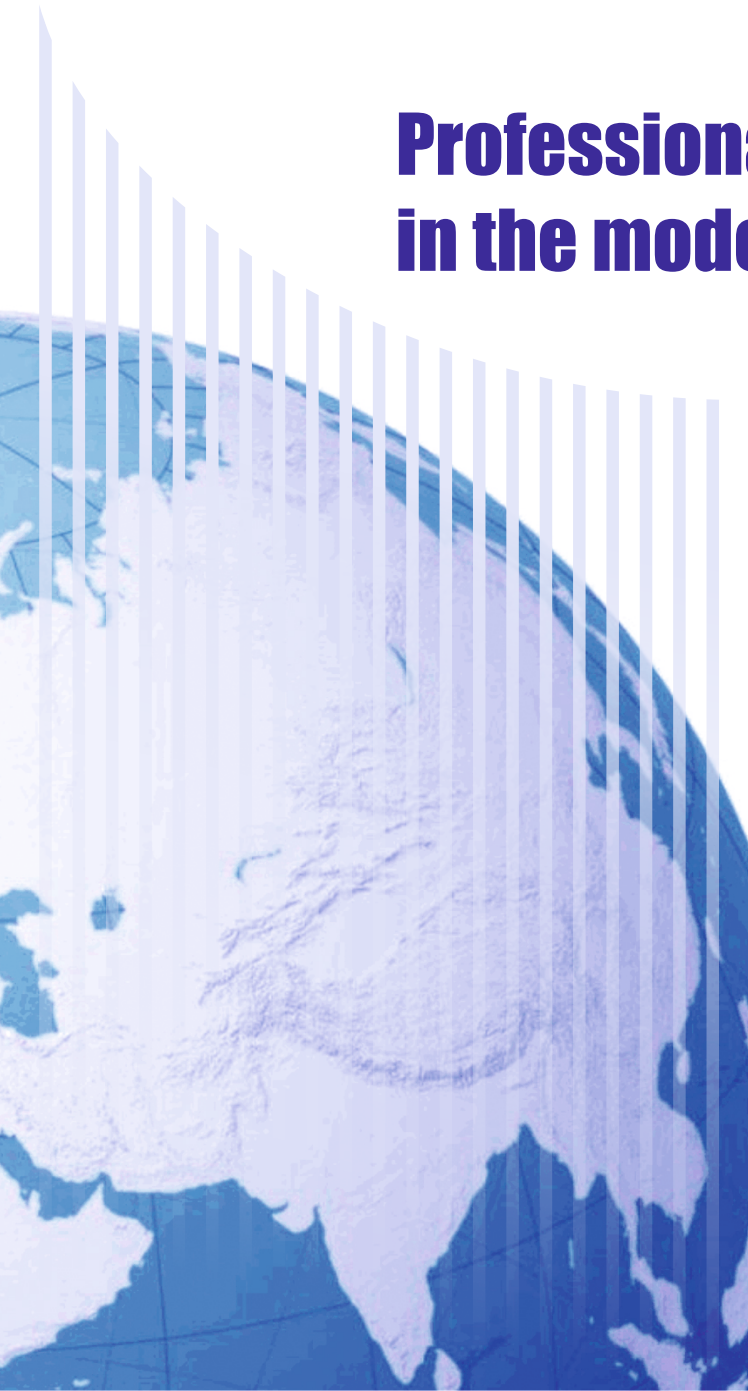


ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)

• 2020. Т. 10, № 3 •

Профессиональное образование в современном мире

Professional education in the modern world



**С. И. Черных**

главный редактор, доктор философских наук, доцент

Б. О. Майер

заместитель главного редактора, доктор философских наук, профессор

В. И. Панарин

ученый секретарь, доктор философских наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Бахтин М. В.** доктор философских наук, директор издательства «Энциклопедист-Максимум» Образовательно-культурного центра «Интер-Спутник» (Москва, Российская Федерация)
- Гурина Р. В.** доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (Ульяновск, Российская Федерация)
- Камалдинов Е. В.** доктор биологических наук, доцент, проректор по научной и международной деятельности ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Корниенко Н. А.** доктор психологических наук, профессор, кафедра технологий обучения, педагогики и психологии Новосибирского государственного аграрного университета (Новосибирск, Российская Федерация)
- Кудашов В. И.** доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск, Российская Федерация)
- Кязимов К. Г.** доктор педагогических наук, профессор ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» (Москва, Российская Федерация)
- Орлова В. В.** доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры философии, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) (Томск, Российская Федерация)
- Панина Т. С.** доктор педагогических наук, профессор, руководитель Института дополнительного профессионального образования (Центр) ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева» (Кемерово, Российская Федерация)
- Паршиков В. И.** доктор философских наук, профессор, директор Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Рудой Е. В.** член-корреспондент РАН, доктор экономических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Савина Н. Н.** доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории информационных методов Новосибирского государственного научно-исследовательского университета (Новосибирск, Российская Федерация)
- Сережникова Р. К.** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ФГКВУ 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 Российского государственного гуманитарного университета (Москва, Российская Федерация)
- Соколовская И. Э.** доктор психологических наук, профессор кафедры социологии и психологии управления факультета психологии Государственного университета управления, академик Академии имиджелогии (Москва, Российская Федерация)
- Смолин О. Н.** доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ (Москва, Российская Федерация)
- Собольников В. В.** доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск, Российская Федерация)
- Товуу Н. О.** доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Тувинского ИКОПР СО РАН (Кызыл, Российская Федерация)

- Ушакова Е. В.** доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России (Барнаул, Российская Федерация)
- Целищев В. В.** доктор философских наук, профессор, ФГБУН «Институт философии и права» СО РАН (Новосибирск, Российская Федерация)
- Чумаков А. Н.** доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», ФГБУН «Институт философии» РАН, первый вице-президент РФО (Москва, Российская Федерация)
- Штейнберг В. Э.** доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (Уфа, Российская Федерация)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Афонин Э. А.** доктор социологических наук, профессор, академик Украинской технологической академии, президент Украинского общества содействия социальным инновациям (Киев, Украина)
- Бегалинова К. К.** доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Казанского национального университета им. аль-Фараби) (Алматы, Казахстан)
- Валери Марга** кандидат филологических наук, 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 Международной Академии наук педагогического образования, профессор Казахского национального университета им. Аль-Фараби (Алматы, Казахстан)
- Максименко Е. Г.** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГОУВПУ «Донецкий педагогический институт» (Донецк, Украина)
- Махмудова Г. Т.** доктор философских наук, главный научный сотрудник, профессор Национального университета 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-Турецкого университета «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 Академии 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 ПИ № ФС77-45 179 от 18 мая 2011 г.

© Новосибирский ГАУ, 2020. Все права защищены.

Решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ

№ 13–6518 от 01.12.2015 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	3901
-----------------------	------

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Абрамова М. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Профессионализм как социокультурный феномен в условиях трансформации современного общества	3902
Макарчук И. Ю. (Красноярск, Российская Федерация). Региональная устойчивость как актуальная научная проблема	3911
Тебекин А. В., Митропольская-Родионова Н. В., Хорева А. В. (Москва, Российская Федерация). Вероятные тренды трансформации содержания программы бакалавриата по направлению подготовки «менеджмент» в условиях постиндустриальной экономики	3921
Тылец В. Г., Краснянская Т. М. (Москва, Российская Федерация), Иохвидов В. В. (Ессентуки, Российская Федерация). Смысловое ядро безопасности субъектов в условиях информационного давления	3938
Антилогова Л. Н. (Омск, Российская Федерация), Пустовалова Н. И., Лазаренко Д. В. (Петропавловск, Республика Казахстан). Проблемы и перспективы создания инклюзивного общества	3948
Карпов Г. В., Лисанюк Е. Н. (Санкт-Петербург, Российская Федерация). Практическая философия обучения аргументации и критическому мышлению	3959
Молотков Ю. И. (Новосибирск, Российская Федерация), Ильин Д. П. (Кемеровская обл., Российская Федерация). Моделирование системного управления стратегическим развитием муниципального округа	3971
Костикова А. А., Сегал А. П., Смагар А. В. (Москва, Российская Федерация). Академическая институционализация «новых левых» как фактор формирования коллективных идентичностей в США	3988
Сорина Г. В., Шувалова М. А., Розова О. Г. (Москва, Российская Федерация). Университет Гумбольдта в контексте современных научных и образовательных коммуникаций	3998
Филиппов В. М., Гарафутдинова Н. Я., Гольяпина И. Ю. (Омск, Российская Федерация). Актуальные вопросы внедрения механизма «регуляторной гильотины» в системе образования	4009

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Алдошина М. И. (Орел, Российская Федерация). Эффективные технологии формирования компетенций в современном университетском образовании	4022
Орлов Р. В., Сидорина Т. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Системно-технологический подход в управлении процессом формирования научно-исследовательской культуры курсантов военного института	4031
Набокова Л. С., Рогачева Ю. С. (Красноярск, Российская Федерация). Цифровая образовательная среда в условиях пандемии: интенции студенческой аудитории	4041
Гасанова Р. Р. (Москва, Российская Федерация). Проблема изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов	4053
Ливак Н. С., Портнягина А. М. (Красноярск, Российская Федерация). Технологии включения обучающихся в проектную деятельность	4064
Новиков Д. С. (Волгоград, Российская Федерация). Целеполагание и содержание подготовки студентов педвуза к деятельности по укреплению здоровья учащихся в условиях современного социокультурного транзита	4074
Рахимова Т. А., Касека И. П. (Томск, Российская Федерация). Семантизация и первичное закрепление профессиональной лексики в рамках курса иностранного языка в техническом вузе	4085
Эшонкулова М. Х. (Гулистан, Республика Узбекистан). Развитие грамотности и учебно-интеллектуальных умений у дошкольников и младших школьников	4093

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В. (Красноярск, Российская Федерация). Сознание как синергетический феномен	4100
Кремезион О. В., Морозов А. В. (Москва, Российская Федерация). Содержательный аспект индивидуальной консультативной работы в процессе подготовки кандидатов в замещающие родители	4110
Траулько Е. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Развитие готовности к профессиональному самоопределению студентов с нарушениями слуха	4120
Арпентьева М. Р. (Калуга, Российская Федерация), Ташева А. И., Гриднева С. В. (Ростов-на-Дону, Российская Федерация). Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании	4130

Воронцов П. Г. (Барнаул, Российская Федерация). Теоретико-методологические аспекты личностного роста профессионала в процессе этико-медицинской и физкультурно-спортивной подготовки будущего врача 4146

Сообщения о проводимых конференциях, заметки, письма

Информационное письмо о проведении VIII Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием 4161

Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации 4163

Журнал основан в 2011 г.

Выходит 4 раза в год

Корректоры: А. С. Бочкова, Н. Ф. Подопригора

Технический редактор: О. В. Мамонов

Перевод и references: В. В. Рыкова

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 и бумага офсетная. Усл.-печ. л. 32,22. Уч.-изд. л. 30,13.

Тираж 350 экз. Формат 60 × 84 1/8. Цена свободная.

Заказ № 2325. Подписано в печать 25.09.2020 г.

Дата выхода в свет 08.10.2020 г.

Издательство ГПНТБ СО РАН,

630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15;

Отпечатано в ИЦ НГАУ «Золотой колос»

630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, каб. 106,

тел. (383) 267-09-10.

E-mail: 2134539@mail.ru

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

**S. I. Chernykh**

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

B. O. Mayer

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

V. I. Panarin

Academic Secretary, Doctor of Philosophic Sciences, Associate Professor

EDITORIAL BOARD

- Maxim V. Bakhtin** Doctor of Philosophical Sciences, Director of Encyclopedist-Maximum Publishing Center Inter-Sputnik Educational and Cultural Center (Moscow, Russian Federation)
- Posa V. Gurina** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, 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 of the Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Viacheslav I. Kudashov** Doctor of Philosophical Sciences, the Head of the Department of Philosophy at Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russian Federation)
- Karl G. Kiazimov** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Academy of Labour and Social Relations (Moscow, Russian Federation)
- Vera V. Orlova** Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy, Tomsk State University of Control Systems and RadioElectronics (TSCSRE) (Tomsk, Russian Federation)
- Tatiana S. Panina** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief of the Institute of Further Training (Centre) of T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russian Federation)
- Vladimir I. Parshikov** Doctor of Philosophical Sciences, professor, Chief of the Institute of Further Training in Novosibirsk state Agrarian University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Evgeny V. Rudoy** member-correspondent of the Russian Academy of Sciences, doctor of economics, professor, rector of Novosibirsk State Agricultural University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Nadezhda N. Savina** Doctor of Pedagogical Sciences, leading researcher in the laboratory of informational methods of Novosibirsk State University research (Novosibirsk, Russian Federation)
- Raisa K. Serezhnikova** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of theory and methods of continuing professional education St. Petersburg military Institute National Guard troops of the Russian Federation (St. Petersburg, Russian Federation)
- Tatiana P. Skrypkina** Doctor of Philosophical Sciences, professor, Head of the Department of Social Psychology, Faculty of Educational Psychology, Institute of Psychology, L. S. Vygotsky, Russian State Humanities University (Moscow, Russian Federation)
- Irina E. Sokolovskaya** Doctor of Psychological Sciences, Professor of Sociology and Management Psychology, Faculty of Psychology, State University of Management, Academician of the Academy of Imagelogy (Moscow, Russian Federation)
- Oleg N. Smolin** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of RAE, Vice-Chairman of Education Committee of State Duma RF (Moscow, Russian Federation)
- Valery V. Sobolnikov** Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and the history of psychology of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russian Federation)
- Natalia O. Tovuu** Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief researcher of the Tuvan Institute of integrated development of natural resources of Siberian branch of Russian Academy of Sciences (Kyzyl, Russian Federation)
- Vitalii V. Tselishchev** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of the Institute of Philosophy and Law in Siberian Branch of Russian Academy of Science (Novosibirsk, Russian Federation)
- Elena V. Ushakova** Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Altai State Medical University (Barnaul, Russian Federation)

Alexander N. Chumakov Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University, Financial University under the Government of the Russian Federation, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences, First Vice-President of Russian Philosophical Society (Moscow, Russian Federation)

Valeriy E. Shteynberg Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla (Ufa, Russian Federation)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Eduard A. Afonin Doctor of Sociological Sciences, Professor, academician of the Ukrainian technological Academy, President of the Ukrainian society for the promotion of social innovation (Kiev, Ukraine)

Kalimash K. Begalinova Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan)

Valerie Martha Candidate of Philological Sciences, Nizhny Novgorod State Linguistic University by N.A. Dobrolyubova, Lecturer at Tushia University (Waterbo, Italy)

Stefan Konstanczak Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Department of Ethics, Institute of Philosophy, University of Zielona Gora (Zielona Gora, Poland)

Natalia E. Kupcha Lecturer at the Cultural Institute in the Republic of Tunisia, Member of the World Coordinating Council of Russian Compatriots Living Abroad (VKSDC) (Tunisia, Tunisia)

Hanna Liberska Doctor of Psychological Sciences, Professor, the Director of the Division for social psychology and research of youth at the Faculty of pedagogy and psychology, University of Bydgoszcz IM. Casimir The Great (Bydgoszcz, Poland)

Akmaral S. Magauova Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the International Academy of Sciences of Educational Education, Professor of the Kazakh National University Im. Al-Farabi (Almaty, Kazakhstan)

Elena G. Maksimenko Doctor of Psychological Sciences, the Professor, Department of Psychology Pedagogical Institute Donetsk (Donetsk, Ukraine)

Gula T. Mahmudova Doctor of Psychological Sciences, Chief Researcher, Professor of the National University of Uzbekistan, Mirzo Ulugbek (Tashkent, Uzbekistan)

Nadezda Pelcova Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Karlov University (Prague, Czech Republic)

Yildiz K. Urmanbetova Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Philosophy at the Faculty of Humanities at the Kyrgyz-Turkish University Manas (Bishkek, Kyrgyzstan)

Marzhanna Farnika Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Institute of pedagogy, sociology, health sciences, University of Zielona Góra (Zielona Góra, Poland)

Tsezenbileg Tseveeni head of the Department of Sociology and Social Psychology and a leading researcher at the Institute of Philosophy, Sociology and Law of the Academy of Sciences of Mongolia (Ulan Bator, Mongolia)

Nicolay S. Shadrin Doctor of Psychological Sciences, Professor, Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan)

Founder:

Federal State State-Funded Institution of Higher Education
«Novosibirsk State Agrarian University».

The journal is registered in the Federal Service for Supervision
in the Sphere of Communications, Information Technologies and
Mass Media (Roskomnadzor).

Certificate PI FS 77–45 179 of May 18, 2011.

© NSAU, 2020. 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 Novosibirsk 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	3901
----------------------	------

Part I. PHILOSOPHY

Abramova, M. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Professionalism as a sociocultural phenomenon in the context of the modern society transformation	3902
Makarchuk, I. Yu. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Regional sustainability as an actual scientific problem	3911
Tebekin, A. V., Mitropolskaya-Rodionova, N. V., Khoreva, A. V. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Content transformation probable trends of bachelor degree program in training direction «Management» under the post-industrial economy conditions	3921
Tylets, V. G., Krasnianskaya T. M. (<i>Moscow, Russian Federation</i>), Iokhvidov V. V. (<i>Essentuki, Russian Federation</i>). Semantic core of security of subjects in the conditions of information pressure	3938
Antilogova, L. N. (<i>Omsk, Russian Federation</i>), Pustovalova, N. I., Lazarenko, D. V. (<i>Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan</i>). Problems and prospects of creating an inclusive society	3948
Karpov, G. V., Lisanyuk, E. N. (<i>Saint Petersburg, Russian Federation</i>). Practical philosophy of teaching argumentation and critical thinking	3959
Molotov, Yu. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>), Iljin, D. P. (<i>Kemerovo Region, Russian Federation</i>). Modeling the systemic management of a municipal unit strategic development	3971
Kostikova, A. A., Segal, A. P., Smagar, A. V. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Academic institutionalization of the New Left as a factor of forming collective identities in the USA	3988
Sorina, G. V., Shuvalova, M. A., Rozova, O. G. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Humboldt University in a context of modern scientific and educational communications	3998
Philippov, V. M., Garafutdinova, N. Ya., Goltzapina, I. Yu. (<i>Omsk, Russian Federation</i>). Topical issues of implementation of the mechanism «regulatory guillotine» in the education system	4009

Part II. PEDAGOGICS

Aldoshina, M. I. (<i>Orel, Russian Federation</i>). Effective competency-building technologies in modern university education	4022
Orlov, R. V., Sidorina, T. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). A System-technological approach to the process management of forming the research culture of the military institute cadets	4031
Nabokova, L. S., Rogacheva, Yu. S. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Digital educational environment in the pandemia context: the student audience intentions	4041
Gasanova, R. R. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). The problem of studying individual educational trajectories in additional education of teachers	4053
Livak, N. S., Portnyagina, A. M. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Technologies to include students in project activities	4064
Novikov, D. S. (<i>Volgograd, Russian Federation</i>). Goals and contents of training students of pedagogical university to activities to strengthen students' health in conditions of modern socio-cultural transition	4074
Rakhimova, T. A., Kaseka, I. P. (<i>Tomsk, Russian Federation</i>). Semantics and primary fixing of professional vocabulary in a foreign language course at a technical university	4085
Eshonkulova, M. H. (<i>Gulistan, Uzbekistan</i>). Development of literacy, educational and intellectual skills in preschool and junior schoolchildren	4093

Part III. PSYCHOLOGY

Belokopytov, Yu. N., Panasenkov, G. V. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Consciousness as a synergetic phenomenon	4100
Kremeziov, O. V., Morozov, A. V. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Content aspect of individual consulting work in the process of preparing candidates for substitute parents	4110
Traulco, E. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Developing the preparedness for professional self-determination of hearing impaired students	4120
Arpentieva, M. R. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>), Tashcheva, A. I., Gridneva, S. V. (<i>Rostov-on-Don, Russian Federation</i>). Didactogenias and stresses of innovations in higher education	4130

Vorontsov, P. G. (*Barnaul, Russian Federation*). Theoretical and methodological aspects of a professional personal growth in the process of ethical-medical and physical-sport training of a future doctor4146

Reports on conferences, notes, letters

Information letter on conducting the all-full-time-part-time scientific-practical Conference4161

Provision on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal4163

The journal is founded in 2011

Journal is published quarterly

Proof-readers: *A. S. Bochkova, N. F. Podoprigora*

Layout editor: *O. V. Mamonov*

Translation and references: *V. V. Rykova*

Bibliographic editor: *L. A. Mandrinina*

Desktop publishing: *I. V. Tokarev*

Address: 630039, Novosibirsk,

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

E-mail: journal-idpo@mail.ru

Size is 60 × 84 1/8. Offset paper is used. Printer's sheets: 32,22.

Publisher's sheets: 30,13. Circulation is 350 issues.

Order № 2325. Free price. Passed for printing 25.09.2020.

Release date 08.10.2020

State Public Science and Technology Library of the Siberian Branch
of the Russian Academy of Sciences

15 Voshod Str., 630200, Novosibirsk;

Printed in «Zolotoy Kolos»

Publ. of Novosibirsk State Agrarian University

160 Dobrolyubova Str., office 106, Novosibirsk 630039.

Tel.: (383) 267-09-10. E-mail: 2134539@mail.ru

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

DOI: 10.15372/PEMW20200301



Слово редактора

Здравствуйте, уважаемые авторы и читатели нашего журнала!

Вашему вниманию предлагается третий номер нашего журнала. Во многом этот номер необычен. Этот выпуск формировался в сложных условиях, которые определялись постигшей весь мир эпидемией COVID-19. К счастью, активность наших авторов пострадала мало и портфель журнала не «оскудел» и по-прежнему регулярно наполняется все новыми и новыми материалами с завидной регулярностью, а их качество постоянно улучшается. За летний период редакция журнала провела большую организационную работу. Ее результаты Вы можете увидеть уже на первых страницах третьего номера. Редакционная коллегия поделена на собственно редакционную коллегию и международный редакционный совет. Если редакционная коллегия сохраняет свой прежний функционал, то основной задачей вновь созданного органа управления деятельностью журнала является расширение международной сферы его деятельности. Африка, Европа, Центральная и Средняя Азия становятся ареалом, в котором журнал будет не только распространяться, но и набирать свой международный вес. А он нам крайне необходим для укрепления авторитета гуманитарной науки России. С этой целью солидарен и наш новый издатель – Государственная научно-техническая библиотека Сибирского отделения РАН, с которой журнал заключил договор о сотрудничестве. Все эти изменения, несомненно, пойдут на пользу и укрепление авторитета нашего издания.

Дорогие авторы! Не за горами принятие официального документа, регламентирующего Правила оформления научных статей в периодических научных изданиях. Как только он будет утвержден, мы, несомненно, вас с ним ознакомим. С вашей стороны очень важна внимательность в реализации этих правил. Работы у редакции прибавляется практически ежедневно. Соответственно возрастает конкуренция за публикацию на страницах нашего издания. Будьте внимательны при оформлении статей, а постоянное совершенствование научности и практической направленности (в сочетании с первым условием) обеспечит вам несомненный успех.

Несколько слов о предстоящей конференции, которая будет проводиться в ноябре. В зависимости от общей ситуации в стране возможен онлайн-формат ее проведения. Но это не означает, что ваша активность должна снизиться или вовсе угаснуть. Информационное письмо, с которым вы познакомитесь, опубликовано на страницах этого номера. И мы ждем, как обычно, ваших статей «полновесного» формата по проблематике конференции, независимо от формата ее проведения. Дополнительную информацию редакция будет рассылать по электронной почте.

В завершение Слова редактора хочу сердечно поблагодарить выбывших по различным причинам «старых» членов редакционной коллегии за совместную работу, пожелать им доброго здоровья и научного долголетия. А параллельно выразить надежду на то, что новые члены редакционной коллегии и международного редакционного совета проявят соответствующую активность и еще более укрепят авторитет журнала на российском и международном образовательном пространстве.

Успехов вам и благополучия!

С уважением главный редактор С. И. Черных

УДК 378 + 331.54

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

М. А. Абрамова

Институт философии и права СО РАН
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: marika24@yandex.ru

Аннотация. Актуальность проблемы «профессионализм как социокультурный феномен» обусловлена изменением рынка труда, непредсказуемостью и динамичностью нормативных трансформаций, обуславливающих снижение мотивации у специалистов. Рассмотрены факторы формирования профессионализма на личностном, культурном и социальном уровнях. В рамках веберовской модели ведущими факторами формирования профессионализма являются высокий уровень ответственности перед обществом и восприятие профессии как призвания. Обосновано, что дифференциация понятий «специалист» и «профессионал» как ступеней профессионального роста обусловлена уровнем развития творческих способностей к разработке новых решений и мотивированностью к саморазвитию. Автор приходит к выводу, что в «квазирыночных» условиях достижение индивидом статуса профессионала в рамках веберовской модели, предполагающей единство личного и общественного, является скорее следствием определенных личностных и социокультурных установок, нежели отражением ожидаемой финансовой выгоды. Рассмотрение профессионализма как социокультурного феномена в условиях общественных трансформаций показало, что кроме факторов, обусловленных личностными качествами индивида, одним из важнейших является модель администрирования в обществе (государстве), а точнее структурирующая деятельность государственного администрирования, заключающаяся в создании условий для развития профессионалов и формирования их мотивации к самореализации.

Ключевые слова: профессионализм, профессионал, специалист, факторы профессионализма, трансформация общества, рынок труда, модель государственного администрирования.

Для цитаты: Абрамова М. А. Профессионализм как социокультурный феномен в условиях трансформации современного общества // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 3902–3910. DOI: 10.15372/PEMW20200302

DOI: 10.15372/PEMW20200302

PROFESSIONALISM AS A SOCIOCULTURAL PHENOMENON IN THE CONTEXT OF THE MODERN SOCIETY TRANSFORMATION

Abramova, M. A.

Institute of Philosophy and Law SB RAS,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: marika24@yandex.ru

Abstract. The relevance of the problem «professionalism as a sociocultural phenomenon» is due to changes in the labor market, unpredictability and dynamism of regulatory transformations caused by the motivation decrease among specialists. Factors of forming professionalism at personal, cultural and social levels are considered. In the Weber model framework, the leading factors to form professionalism are a high level of responsibility to society and the profession perception as a vocation. It is proved that the differentiation of the concepts «specialist» and «professional» as stages of professional growth is conditioned by the level of forming creative abilities to elaborate new solutions and self-development motivation. The author concludes that

in»quasi-market»conditions, the achievement of professional status by an individual within the Weber model framework, which assumes the unity of the personal and social, is a consequence of certain personal and socio-cultural attitudes, rather than a reflection of expected financial benefits. The analysis of professionalism as a sociocultural phenomenon in the context of social transformations has shown that in addition to factors determined by the individual's personal qualities, one of the most important is the model of administration in the society (state). More precisely, the structure-forming activity of public administration, which consists in creating conditions to develop professionals and form their motivation for self-realization.

Keywords: *professionalism, professional, specialist, factors of professionalism, society transformation, labor market, public administration model.*

For quote: *Abramova, M. A. [Professionalism as a sociocultural phenomenon in the context of the modern society transformation]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3902–3910. DOI: 10.15372/PEMW20200302*

Введение. Современные тенденции развития технологий обуславливают активную трансформацию рынка труда, что в значительной мере влияет на динамичность изменений и повышение требований к профессиональной подготовке индивида. Второй, не менее значимой, причиной рассмотрения понятий «профессионализм» и «профессиональное развитие» является характерная для современного общества акцентуация на ценности выбора человеком личной стратегии становления на фоне расширения влияния гуманистических и демократических установок в обществе. Вследствие чего мы можем наблюдать, с одной стороны, рост требований к уровню профессиональной подготовки специалиста, а с другой – переосмысление индивидом роли профессионального развития и самореализации в рамках выбора траектории своей жизни. Таким образом, мы полагаем, что современное общество создает предпосылки для формирования кризиса в личностном и профессиональном развитии индивида, с одной стороны предлагая многовариантность для его самореализации, а с другой – требуя полной самоотдачи в любой выбранной им сфере: профессиональной, семейной, общественной, – что в конечном итоге ставит человека в ситуацию выбора.

Постановка задачи. Научная новизна данной статьи состоит в попытке анализа профессионализма как феномена в условиях трансформации современного общества на основе социокультурного и функционального подходов, применение которых неизбежно приводит нас к осознанию того, что профессиональное становление личности является лишь одной из ниш самореализации индивида, обусловленное его картиной мира и обществом в целом. Таким образом, задача исследования состоит в выявлении социокультурной специфики профессионализма как феномена в условиях трансформации современного общества.

Методы и методология. Проблема профессионального становления личности в России рассматривается традиционно в рамках профессионального образования и психологии как задача формирования профессиональных компетенций будущего специалиста (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Е. Э. Смирнова и др.), его становления и развития (А. В. Зеер, Л. М. Митина, В. Д. Шадриков и др.).

В сопоставлении с данными по социологии образования (Р. Н. Абрамов, Д. Л. Константиновский, П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.) и экономики (J. Evetts, В. А. Мансуров, О. В. Юрченко и др.) рассмотрение данной проблемы расширяется за счет смещения акцентов на исследование мест потенциального трудоустройства будущих выпускников, что предполагает своевременный прогноз формирующегося рынка труда и, соответственно, адекватного понимания реальных очертаний сферы деятельности будущих специалистов и тенденций в изменениях требований к их подготовке.

Базовой концепцией профессионализма выбрана модель М. Вебера, рассматривающего профессионализм как призвание и отражение синтеза экономических и этических ценностей личности [1].

Исследование строится на основе применения социокультурного и междисциплинарного подходов, позволяющих раскрыть многогранность понятия «профессионализм» в современном мире. Использование функционального подхода обеспечивает возможность социально-психологического анализа выявления роли мотивации личности при выборе критериев рефлексии в процессе профессиональной подготовки и деятельности.

Результаты. Исторически сложившаяся традиция понимания профессии как рода трудовой деятельности человека и обозначения определенной профессиональной группы людей, владеющих теоретическими знаниями и практическими навыками, приобретаемыми в ходе специальной подготовки или получения специального образования [2, с. 245] приводит нас к осознанию того, что специфика социокультурного развития каждой страны обуславливает особенности формирования представлений как о самой профессии, так и о ее разновидностях.

Ретроспективный анализ феномена профессии показал, что ее природа определена общественным разделением труда и способом материального обеспечения индивидуального существования. Э. Дюркгейм, анализируя природу появления профессиональных организаций, таких как ассоциации или корпорации, видел в них легитимную силу, позволяющую сбалансировать личные амбиции и общественные требования к качеству профессиональной деятельности. Кроме того, внутренний морально-этический кодекс корпораций создавал предпосылки для преодоления тенденций к аномии, которую могли вызвать экономическая и гражданская модернизация развития отрасли. Единственный путь сохранения уровня профессионала в условиях дестабилизации Э. Дюркгейм видел в соблюдении дисциплины и солидарности членов профессиональных корпораций.

Существование внутренних норм, правил и даже критериев идентификации, появление которых обусловлено синхронизацией представлений о жизни представителей консорциума, позволило Ф. Тённису рассматривать профессиональное сообщество наряду с общиной (*Ge-meinschaft*) [3]. В результате такого исторически выработанного представления о необходимом объеме знаний и требований к качеству выполнения профессиональных обязанностей мы получили, с одной стороны, критерии подготовки будущих специалистов, а с другой – критерии оценки действующих.

Необходимо отметить, что в социологии профессий выделяют несколько подходов к понятиям «профессия» и «профессионализм». Мы полагаем, что существующее распределение обусловлено как моделью государственного управления социальными институтами в целом, так и системой образования в частности. Ранее мы рассматривали специфику англосаксонской и прусской моделей образования [4]. Отметим, что относительно формирования траектории становления профессионала можно зафиксировать аналогичные расхождения. Если представители англо-американского (англосаксонского) направления полагают, что профессионализм является результатом индивидуального выбора трудовых стратегий, то сторонники континентального (европейского) подхода считают, что деятельность профессионалов, в том числе и ее качество, напрямую зависит от условий, созданных государством.

Но независимо от отличий англосаксонского и европейского подходов, идеальная модель подготовки востребованного специалиста предполагает, что качество выполнения им профессиональных обязанностей должно быть симметрично материальному вознаграждению труда со стороны общества. Но как бы это ни было логично и естественно, рыночные или «квазирыночные» условия существования не всегда обеспечивают достойное вознаграждение тому, кто действительно осуществляет свою профессиональную деятельность на высшем уровне. Мы достаточно часто сталкиваемся с субъективной оценкой результатов труда как со стороны индивидуальных заказчиков, так и со стороны ведомств, отвечающих за формирование сетки оплаты в бюджетной сфере.

Таким образом, можно сделать вывод, что достижение индивидом статуса профессионала в рамках выполнения им профессиональных обязанностей является скорее следствием определенных личностных и социокультурных установок, нежели отражением ожидаемой финансовой выгоды. Полученный вывод не расходится с интерпретацией понимания профессии начала XX в., представленной Ж. Ферреолем как «занятий интеллектуального характера, высоко оцениваемых обществом, таких как врач или адвокат, вознаграждение за которые исключает мысль о прибыли» [5, с. 84]. Данная интерпретация соотношения экономического и этического вполне соответствует веберовскому пониманию профессии как «призвания», обеспечивающего реализацию смысла жизни индивида. И поскольку человек существо социальное, то его самореализация вне общества затруднена, что и предопределяет соотнесение личных интересов с общественными, в том числе в рамках профессионального развития и самореализации.

В данном контексте основная проблема реализации веберовского представления о профессии и ее месте в жизни индивида состоит в осознании своего призвания. В чем именно оно видится и, соответственно, каким образом человек себя реализует в профессии? Использование функционального подхода к анализу феномена профессионализма [6] позволяет нам дифференцировать мотивацию индивида при выборе как профессии, так и ориентации на овладение определенным уровнем в ней.

Фокусирование внимания на себе в профессии может формировать у индивида отношение к ней и профессиональной группе как способу приобретения социального статуса. Маркерами значимости могут являться определенные материальные индикаторы – социальный статус, привилегии, образ жизни. Ориентация на повышение своего профессионального уровня не является для данного типа определяющей и будет всецело зависеть от возможности лишиться значимых для него маркеров. Индивиды привлекают внешние атрибуты, а собственно профессия в ее веберовском понимании в данном случае не представляет ценности.

Второй тип ориентаций индивида состоит в том, что ценность самореализации рассматривается лишь через призму дела, в результате чего фокусируется внимание на внутреннем содержании профессиональной деятельности через формирование потребности осуществления определенного типа задач,

которые могут быть реализованы только на основе развитых профессиональных навыков и знаний. В таком случае мы можем предполагать, что потребность в профессиональном саморазвитии может создать благоприятные условия для формирования профессионализма, который возможен только в условиях постоянного соотношения достигнутого с лучшими образцами в своей профессиональной группе. Так, П. Сорокин, описывая механизм влияния профессии на человека, отмечал, что она «механически, помимо воли и желания индивида, переделывает его, творит по своему образу и подобию, определяет его интересы, убеждения, вкусы, стремления и желания, словом – всю его природу» [7, с. 182–183].

Описанный П. Сорокиным механизм скорее можно отнести к описанию процесса профессионализации, или овладения профессиональными компетенциями. Но данное описание не поясняет нам, почему в одних и тех же условиях формируются специалисты, видящие свое призвание в качественном исполнении своих обязанностей, и те, кто будет не только делать то, что должно, но и развивать свою профессию. Фактически мы можем сказать и о первых, и о вторых, что они соответствуют модели «профессия как призвание». Но стратегии реализации себя в ней разные.

Ссылаясь на генетический подход, можно обнаружить причины дифференциации людей в разном уровне развития творческих способностей, что в результате выделяет «мастеров», превосходящих в своем развитии учителей, и «ремесленников», чей удел выполнять свою работу так, как их научили. Это объясняет использование двух разных понятий: «специалист» – как человек, специализирующийся в определенном деле, и «профессионал», как человек, достигший определенных успехов в ней и ориентированный на предмет своей работы. Если специалист ограничен в варианте реализации своей деятельности теми решениями, которые уже были внедрены кем-то и когда-то, то профессионал готов предложить новое даже для той задачи, которая ранее не была решена в данной профессиональной области. Подобная двухуровневая оценка подготовки и возможностей их реализации встречается в разных вариантах обозначения: «виртуоз» и «исполнитель», «творец» («мастер») и «ремесленник» и пр.

Дифференциация людей в профессии на профессионалов и специалистов тем не менее не дает нам объяснения, почему среди последних есть те, кто будет исполнять свою работу на отлично и видеть в этом смысл своего вклада в развитие общества, и те, кого качество выполняемой деятельности не особенно волнует. Но обращение к веберовской модели, учитывающей этический компонент как один из базовых, позволяет найти объяснение – в разной степени их ответственности перед обществом. В таком случае возникает еще один вопрос: «Можем ли мы назвать "специалистом" человека, владеющего достаточным уровнем теоретических и практических навыков, но при этом видящего возможность выполнять свою работу не всегда достойно?»

Т. Парсонс, стремящийся найти компромисс между жестким детерминизмом Э. Дюркгейма, объяснявшим зависимость человеческого поведения от влияния внешней социальной среды, и «понимающей» теорией социального действия М. Вебера, исследуя феномен профессионализма на примере изучения академического университетского корпуса, пришел к выводу, что основой его развития является осознание индивидом своей ответственности перед обществом. Данный критерий, по мнению философа, дифференцирует специалистов на профессионалов и тех, кто занимается данным видом деятельности. Под профессионалами Т. Парсонс понимает особую социальную группу нерыночного типа, ценящую этический компонент в профессии, свидетельством которого является совпадение личного и общественного и отсутствие эгоистического интереса. В результате сформированного модуса служения людям у профессионалов развивается определенная устойчивость в отношении изменений внешних условий, а также внешних требований к их деятельности, что удерживает их от снижения качества своей работы и заставляет постоянно развиваться [8, с. 500]. Именно это отличие профессионала от рядового специалиста делает человека сильным и уверенным, обеспечивая глубокий смысл его жизни. А. К. Маркова называет духовное наполнение профессии «ключевым моментом в мотивационной сфере для высоких уровней профессионализма» [9, с. 40].

Таким образом, мы можем выделить несколько факторов, обуславливающих становление профессионала в рамках веберовской модели. Первый фактор, дифференцирующий специалиста и профессионала, – различие в уровне проявления творческих способностей к разработке новых решений и мотивированность к саморазвитию. Второй, обуславливающий формирование профессионализма, – высокий уровень ответственности перед обществом и восприятие профессии как призвания, где личное совпадает с общественным, а иногда даже отходит на второй план.

Важно отметить, что обсуждение природы профессионализма более характерно для западного общества. Восточные традиции доминирования коллективного над индивидуальным нейтрализуют саму вероятность посредственного или халатного отношения к выполнению профессиональной деятельности. Заметим, что в восточной культуре реализация индивидом своего призвания через коллективное не является синонимом подавления «Я» социальным в контексте фрейдовской модели.

В западной культуре, где нашли возможность развития различные, подчас противоречивые жизненные позиции, в том числе и граничащие с демонстративным эгоизмом, можно встретить несколько попыток социально-философского обоснования понятия «жизнь для других» (О. Конт – принцип «vivre pour autrui»). Неоднозначное отношение к альтуизму в западной культуре развивается с усилением атеистических подходов. Так, Ф. Ницше усмотрел в нем способ бегства слабых от своей посредственности [10]. З. Фрейд, рассматривая альтуистические побуждения индивида, считает их невротической компенсацией первобытного эгоизма, который, подвергаясь давлению общества, вытесняется индивидом [11]. Э. Фромм вообще предполагал, что эгоизм является лишь фактом умения любить себя и других [12]. В этой связи проблема соотношения личного и общественного как фактор формирования профессионализма является, скорее всего, проблемой именно западной культуры.

Обращаясь к различению И. Кантом действий ради долга и сообразно долгу, необходимо отметить, что последнее должно не просто соответствовать нравственному критерию, а одновременно с этим удовлетворять определенные склонности индивида, в том числе и быть выгодным. Таким образом, действия ради профессионального долга могут быть не выгодны индивиду, и тогда ему предстоит выбор – реализовывать себя в качестве профессионала в рамках веберовской модели или нет.

В результате мы можем сделать вывод, что отчасти формирование профессионала обуславливается не только индивидуальными особенностями человека, его качеством подготовки, но также социокультурными установками, формирующимися в обществе и влияющими на аттитуды индивида.

Трансформация российского общества в постсоветский период поставила человека в достаточно жесткие условия, когда сама модель профессионализма в веберовском понимании подвергается проверке на реалистичность. Если самореализация индивида в рамках профессиональной деятельности – это прежде всего деятельность согласования как внутренних, так и социальных ценностей, то в условиях рынка – это услуга, которая начинает продаваться, и ее стоимость не всегда обусловлена качеством, в том числе и профессиональной подготовки.

В этой связи, возможно, мы могли бы предположить, что отсутствие прямой связи между материальным вознаграждением и востребованностью профессионализма как раз создает предпосылки для формирования устойчивой позиции индивида, не зависящей от колебаний общественных интересов. Но тут же возникает вопрос: «Если профессионал, затрачивая свои жизненные силы, время, в конце концов, ориентируя себя в рамках веберовской модели на служение через осознание своего призвания, не может быть уверенным, что его более качественные услуги будут оплачены должным образом (и он это осознает изначально), то где искать истоки сохранения мотивации к постоянному саморазвитию?»

Возможно, в рамках профессионального сообщества? Полагаем, что эта гипотеза требует верификации самого факта существования сегодня единых в понимании кодекса профессии ассоциаций. Полагаем, что эта тема отдельной статьи, где предметом исследования будет уже не профессионализм как социокультурный феномен, а профессиональное сообщество, коммуникации в нем и формирование внутренних критериев оценки качества.

Тогда, возможно, поддержку профессиональному становлению специалиста могут оказать общество или государство в условиях трансформаций? Но почему-то в этой связи припоминается лишь любимая в России фраза: «нам не нужна помощь, лишь бы не мешали». Действительно, обилие различных актов, нормативов, требований, порой противоречащих друг другу, со стороны представителей власти загнали сегодня специалистов в угол профессионального выгорания. Примечательно, что М. Вебер сам писал о том, что развитию капиталистического общества будет препятствовать бюрократизация всех сфер жизни: «приближается диктатура чиновника», поскольку именно они в условиях индустриального общества могут справиться с организацией масс [13, с. 124]. И в этом парадокс современной рациональной бюрократии: она является жизненно необходимой, но постоянно порождает проблемы. Возможно, потому, что ее изначальная роль стала расходиться с моделью реализации?

Напомним, что под термином «бюрократия» в XIX в. понимали особый тип политической системы, в которой пост министра занимал профессиональный чиновник, несущий ответственность перед правителем. При этом бюрократия рассматривалась Дж. С. Миллем как единственная серьезная альтернатива представительской системе [14], основанной на выборах, но не свободной от практики лоббирования, а также субъективности в оценке потенциальных возможностей избираемых.

В рамках модели профессионализма, разрабатываемой М. Вебером, бюрократия предстает не формой правления, а системой администрирования, которую осуществляют на постоянной основе профессионалы в соответствии с предписанными правилами. К сожалению, необходимо признать, что идеальная модель бюрократического управления М. Вебера имеет ряд недостатков. Так, для реализации административных практик требуется видение курса развития страны в целом и социальных институтов в частности, что не могут обеспечить профессионалы, подготовленные для реализации в определенной

сфере. Поэтому М. Вебер разделяет администрирование на ассоциацию (или корпоративную группу) и управленческий персонал, нанимаемый руководящей группой.

Д. Битем, анализируя веберовскую концепцию бюрократии, приходит к выводу о том, что модель, обладая иерархичностью, становится со временем менее гибкой и, как следствие, формирует безличный характер отношений, порождающих бюрократическое безразличие и бесчувственность [15, с. 162]. Таким образом, со временем система бюрократического администрирования создает предпосылки для снижения индивидуальной ответственности и инициативы, то есть ставит под угрозу качества, необходимые для формирования профессионализма.

Возможно, недостатки модели администрирования связаны с тем, что она была разработана для общества, находящегося в условиях относительной стабильности, где в том числе и нормативы для выполнения профессиональной деятельности обоснованы самим ходом развития истории и общества. Учитывая динамичность преобразований, Т. Бернс и Д. Столкер предложили иную модель «органической» структуры, основывающуюся на непостоянном распределении функций, что, по мнению разработчиков, должно открыть простор для развития индивидуальной инициативы [16]. В таких условиях знания, приобретаемые специалистами, будут требовать постоянного пополнения, сменяемость должности – обеспечивать горизонтальные каналы коммуникации и, что самое главное, видение всеми участниками процесса общих целей.

Для реализации такой модели «органической» структуры государственного администрирования в условиях трансформации нужны какие-то базовые идеи, которые бы позволили создавать «новое» без опасения потерять свое «лицо». Может быть, именно поэтому в лексиконе современных деловых лидеров «видение» все чаще уступает место «моральным ценностям». «Зрелые корпорации, – как утверждает Розабет Мосс Кантер, профессор делового администрирования в Гарвардской школе бизнеса, – ищут их в своем прошлом, а предприниматели вырабатывают философию, которая, как они надеются, надолго впишется в будущее» [17, с. 281].

В России с 90-х гг. XX в. происходят жесткие изменения в системе государственного администрирования. Переход от модели социалистических отношений к рыночным сопровождался пересмотром государство-ориентированных механизмов к непонятному симбиозу рынка и государственного контроля. Если в рамках государство-ориентированных механизмов качество напрямую зависит от условий, созданных правительством, то механизмы «квазирынка», синтезированные с государственным контролем и желанием занять ведущие места во всех международных рейтингах, обусловили ситуацию снятия ответственности с системы управления на этапе организации, провозглашения свободы в выборе индивидуальных траекторий развития и жестком контроле на основе формальных критериев, заимствованных из рейтингов, разработанных для обществ с традиционной англо-американской моделью управления.

Так, одним из последствий подписания Болонской декларации и вхождения страны в международное образовательное и научное сообщество стало введение англосаксонских требований к ученым. В результате произошло наложение требований государственно-ориентированной системы на требования к уровню профессиональной подготовки «мирового» (англосаксонского) научного сообщества. И если в одном случае это могут быть количественные параметры, а также включенность в определенные социальные страты, то во втором случае предъявляются требования скорее к качеству подготовки и владению информацией. Таким образом, профессионалы, работающие в государственных структурах, оказались под гнетом противоречащих друг другу российско-американских нормативных критериев.

Свидетельствами трансформации мира профессий под влиянием дестабилизирующей системы администрирования в результате становятся: «сокращение жизни» профессионала, дегуманизация профессионального сектора, обеспеченного бюджетным кластером, и возникновение новых профессиональных ниш с формирующимися стратегиями развития, относительно независимыми от государственного контроля. Это прежде всего самозанятые и фрилансеры.

Поясним, что мы понимаем под «сокращением жизни» профессионала. Во-первых, все больше организаций, даже тех, которые развиваются в бюджетном секторе экономики, предпочитают заключать трудовой договор на короткий срок. Это объясняется как быстроизменяющимися требованиями к уровню подготовки профессионала, так и динамично изменяющимся законодательством, что требует регулярного пересмотра уже заключенных договоров. Для профессионала в рамках веберовской модели эта ситуация непостоянства создает условия для нивелирования значимости профессионального роста. Как отмечает Дж. Эветтс, профессионализм перестает быть третьей логикой развития личности и сливается с рыночной и бюрократической [18]. В результате формирование личности не синхронизируется с профессиональным становлением. В прошлом остаются такие модели, как «дело всей жизни» или «работа на всю жизнь». Им на смену приходят фрагментация трудовой деятельности и прерывность профессиональной биографии, представляющая своеобразный калейдоскоп из кратких, сменяющих друг друга трудовых эпизодов [19].

Идеалом новой бюрократической системы не только в России, но и во многих европейских странах, также находящихся в погоне за лучшими местами в международных рейтингах, становится класс легко приспособляющихся, «гибких» индивидуалистов, пригодных для кратковременного инструментального функционирования в сфере оплачиваемого труда [20].

В результате чрезмерного развития индивидуализма и бюрократизации профессиональной деятельности нивелируется значимость социальной сплоченности и умения работать в команде, а на смену товариществу, коллегиальности и доверию приходят административное управление, бюрократизация, стандартизация работы и оценки трудовой результативности.

Акцентируя внимание на изменениях в профессиональной этике, которая уже не нацелена на коллективную работу и подразумевает только частичную преданность профессиональному долгу, Т. Стренглен выделяет главной проблемой современного мира профессии деформацию и размывание трудовой идентичности, в результате которой происходят изменения морального порядка современного общества и профессиональной организационной культуры. Инструментализация персонала, свойственная корпорациям, лишает работников пространства для реализации своей субъективности [21]. Высококвалифицированные специалисты, не найдя возможности для профессиональной реализации, начинают занимать места для менее квалифицированных, а клановость и лоббирование интересов родственников создают предпосылки для получения рабочих мест, в том числе среди управленческого персонала, менее квалифицированными специалистами. Создаваемые условия приводят к снижению мотивации саморазвития и повышения уровня профессионализма, что в итоге в эпоху «квазикапитализма» постепенно приводит к утрате основных признаков труда как профессии. Особенную значимость в данном контексте приобретает вывод З. Баумана о том, что гарантией идентичности человека или ее базисом в современном мире служит не то, что он производит собственным трудом, а то, что он потребляет [22].

Противодействием бюрократизации и негативным практикам, демотивирующим профессионалов, а также способом сочетания автономии, творческой деятельности и предпринимательства становится модель самозанятых, или фриланс [18, с. 407]. Увы, появление новой группы не является залогом сохранения профессионализма, а скорее усиливает дифференциацию между профессионалами, зависящими от государственной системы, и самозанятыми. Но вопрос о критериях оценки уровня профессионализма и об условиях его сохранения данная дифференциация оставляет открытым.

Выводы. Таким образом, мы приходим к выводу, что в рамках рассмотрения профессионализма как социокультурного феномена важно учитывать как индивидуальные факторы его формирования, так и социокультурные, в частности модель администрирования в обществе (государстве). Рассмотрение факторов формирования профессионализма на личностном уровне позволило выявить следующие: творческие способности к разработке новых решений, мотивированность к саморазвитию, высокий уровень ответственности перед обществом и восприятие профессии как призвания. На уровне профессиональных групп – сплоченность и общее видение критериев оценки качества, вырабатывающихся эволюционно. Но одним из основных факторов, обуславливающих сохранение профессионализма как социокультурного феномена в условиях общественных трансформаций, является структурообразующая роль государственного администрирования, заключающаяся в создании условий для развития профессионалов и формирования их мотивации к самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Weber M. The theory of social and economic organization. New York: Free Press, 1969. IX, 436 p.
2. Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь / отв. ред. В. А. Ядов. Санкт-Петербург: Наука, 2006. 426 с.
3. Пак Г. С., Бармин Н. Ю. Профессионализм как ценность // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2013. №3. С. 51–55.
4. Абрамова М. А., Крашенинников В. В., Либерска Х., Фарника М. Трансляция культуры и/или развитие в деятельности: германо-российская и англосаксонская модели образования // Философия образования. 2015. №2. С. 37–45.
5. Ферреоль Ж. Социология. Терминологический словарь. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 160 с.
6. Абрамов Р. Н. Классификация исследовательских направлений в изучении занятий и профессий: (аналитический обзор) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11, Социология: реферативный журнал. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2014-03-001-r-n-abramov-klassifikatsiya-issledovatelских-napravleniy-v-izuchenii-zanyatiy-i-professiy-analiticheskiy-obzor-21> (дата обращения: 16.03.2020).
7. Сорокин П. А. Система социологии. Т. 2. Социальная аналитика. Учение о строении сложных социальных агрегатов. Москва: Наука, 1993. 688 с.

8. Парсонс Т. О структуре социального действия. Москва: Акад. проект, 2000. 526 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
10. Ницше Ф. Генеалогия морали. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2006. 224 с.
11. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. Москва: Наука, 1991. 456 с.
12. Fromm E. *Erich-Fromm-Lesebuch: herausgegeben und eingeleitet von Rainer Funk*. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1993. 190 S.
13. Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем. Москва: Прогресс, 1990. 804 с.
14. Милль Дж. С. Рассуждения о представительном правлении. Челябинск: Социум, 2006. 384 с.
15. Битэм Д. Бюрократия // Социологический журнал. 1997. №4. С. 155–184.
16. Burns T., Stalker G. M. *The management of innovation*. London: Tavistock Publ., 1961. 269 p.
17. Кантер М.Р. Рубежи менеджмента (книга о современной культуре управления): пер. с англ. Москва: Олимп-Бизнес, 1999. 302 с.
18. Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities // *Current sociology*. London, 2011. Vol. 59, №4. P. 406–422.
19. Beck U. *The brave new world of work*. Cambridge: Polity Press, 2000. 202 p.
20. Sennet R. *The culture of the new capitalism*. New Haven: Yale Univ. Press, 2006. 214 p.
21. Strangleman T. Work identity in crisis? Rethinking the problem of attachment and loss at work // *Sociology*. Oxford, 2012. Vol. 46, №3. P. 411–425.
22. Bauman Z. *Work, consumerism and the new poor*. Buckingham: Open Univ. Press, 1998. XII, 106 p.

REFERENCES

1. Weber M. *Theory of socio-economic organization*. New York, Free press, 1969, IX, 436 p.
2. Yadov V.A. (ed.) *Sociology of labour. Theoretical and applied explanatory dictionary*. Saint Petersburg, Science, 2006, 426 p.
3. Pak G. S., Barmin N. Y. Professionalism as a value. *Bulletin of N. I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University. Series. Social sciences*, 2013, no. 3, pp. 51–55.
4. Abramova M.A., Krashennnikov V.V., Liberska H., Farnika M. Translation of culture and/or development in activity: German-Russian and Anglo-Saxon models of education. *Philosophy of Education*, 2015, no. 2, pp. 37–45.
5. Ferreol J. *Sociology. Terminological dictionary*. 2nd ed. Saint Petersburg, Peter, 2003, 160 p.
6. Abramov R. N. Classification of research directions in studying occupations and professions: (a review). *Social and humanitarian sciences. Russian and foreign literature. Ser. II, Sociology: abstract journal*, 2014, no 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2014-03-001-r-n-abramov-klassifikatsiya-issledovatel'skih-napravleniy-v-izuchenii-zanyatiy-i-professiy-analiticheskiy-obzor-21> (accessed 16.03.2020).
7. Sorokin P.A. *System of sociology. Vol. 2. Social analytics. The doctrine of the complex social aggregate structure*. Moscow, Nauka, 1993. 688 p.
8. Parsons T. *On the social action structure*. Moscow, Akad. project, 2000, 526 p.
9. Markova A.K. *Psychology of professionalism*. Moscow, Intern. humanitar. fund «Knowledge», 1996, 308 p.
10. Nietzsche F. *The genealogy of morality*. Saint Petersburg, Hornbook-Classica, 2006, 224 p.
11. Freud Z. *Introduction to psychoanalysis: lectures*. Moscow, Science, 1991, 456 p.
12. Fromm E. *Erich-Fromm-Lesebuch: herausgegeben und eingeleitet von Rainer Funk*. Stuttgart, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1993, 190 S.
13. Weber M. *Selected works*. Moscow, Progress, 1990, 804 p.
14. Mill J.S. *Reasoning about a representative board*. Chelyabinsk, Socium, 2006, 384 p.
15. Beetham D. Bureaucracy. *Sociological journal*, 1997, no. 4, pp. 155–184. (In Russ.)
16. Burns T., Stalker G. M. *The management of innovation*. London, Tavistock Publ., 1961. 269 p.
17. Kanter R. M. *Management frontiers (a book on modern management culture)*. Moscow, Olimp – Business, 1999. 302 p. (In Russ.)
18. Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities. *Modern Sociology*, 2011, vol. 59 (4), pp. 406–422.
19. Beck U. *The brave new world of work*. Cambridge, Polity Press, 2000. 202 p.
20. Sennet R. *The culture of the new capitalism*. New Haven, Yale Univ. Press, 2006. 214 p.
21. Strangleman T. Work identity in crisis? Rethinking the problem of attachment and loss at work // *Sociology*. Oxford, 2012, vol. 46 (3), pp. 411–425.
22. Bauman Z. *Work, consumerism and the new poor*. Buckingham, Open Univ. Press, 1998. XII, 106 p.

Информация об авторе

Абрамова Мария Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, заведующий отделом социальных и правовых исследований ИФПР СО РАН, профессор кафедры социальной философии и политологии НГУ (Российская Федерация, 630 090, Новосибирск, улица Николаева, 8, e-mail: marika24@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 24.03.20.

После доработки 22.06.20.

Принята к публикации 25.06.20.

Information about the author

Maria A. Abramova – doctor of pedagogics, professor, leading researcher, head of the Department of Social and Legal Studies at the Institute of Philosophy and Law SB RAS, professor at the Chair of Social Philosophy and Political Science of NSU (8, Nikolaev Str., Novosibirsk, 630 090, Russian Federation, e-mail: marika24@yandex.ru).

The paper was submitted 24.03.20.

Received after reworking 22.06.20.

Accepted for publication 25.06.20.

УДК 316

РЕГИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК АКТУАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

И. Ю. Макаrchук

*Институт педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: faler2007@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей формирования системы региональной устойчивости в условиях кризиса монополярных геополитических проектов. Дается характеристика социальных трансформаций, характерных для современного мирового сообщества. Автор раскрывает специфику взаимоотношений в глобально-региональном мироустройстве. Создание адекватных принципов новой мировой системы предполагает обращение к историческим корням общества, в которых происходила самоидентификация конкретного социума. Авторская позиция базируется на тезисе, согласно которому регион занимает особое положение в ряду важнейших субъектов глобализации. Рост авторитета региона как реального субъекта мировой политики обусловил востребованность новой системы противодействия глобализационному давлению. Новая система устойчивости была обусловлена самодостаточностью отдельных частей мирового пространства. Кроме того, формируется новая система взаимоотношений между отдельными частями геополитического пространства. Активизация регионального вектора также обусловлена угрозой потери социокультурной идентичности. Автор раскрывает специфику взаимодействия глобальных и региональных факторов в кризисном социальном пространстве. Автор приходит к выводу, что закономерное стремление человечества к интеграции не исключает региональной активности в экономической и культурной областях. В статье показано, что решение проблем современной России предполагает учет традиций, исторически сложившихся на территории огромного евразийского региона.

Ключевые слова: региональная устойчивость, социальная эволюция, форма правления, мировое сообщество, социальные трансформации.

Для цитаты: Макаrchук И. Ю. Региональная устойчивость как актуальная научная проблема // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. DOI: 10.15372/PEMW20200303

DOI: 10.15372/PEMW20200303

REGIONAL SUSTAINABILITY AS AN ACTUAL SCIENTIFIC PROBLEM

Makarchuk, I. Yu.

*Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: faler2007@yandex.ru*

Abstract. The article is devoted to studying the peculiarities of the formation of a regional stability system in the crisis of mono-polar geopolitical projects. The characteristics of the social transformations peculiar to the modern world community are given. The author reveals the specifics of the relationship in the global-regional world order. The creation of adequate principles of the new world system involves appealing to the society historical roots, where self-identification of a particular society took place. The author's position is based on the thesis that the region occupies a special position among the most important subjects of globalization. The growing authority of the region as a real subject of world politics has led to the demand for a new system to counter globalization pressure. Separate part self-sufficiency of the world space has caused a new system of stability. In addition, a new system of relations between parts of the geopolitical space is being formed. The threat of sociocultural identity loss determines the regional vector activation. The author reveals

the specifics of interacting global and regional factors in the crisis social space. The author concludes that humanity natural desire for integration does not preclude the regional activity in the economic and cultural fields. The article shows that solving the problems of modern Russia involves taking into account the traditions historically developed in the vast Eurasian region.

Keywords: regional sustainability, social evolution, governance, global community, social transformations.

For quote: Makarchuk, I. Yu. [Regional sustainability as an actual scientific problem]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. DOI: 10.15372/PEMW20200303

Введение. Регион как устойчивая социальная единица представляет собой перспективную модель гармоничных отношений в будущем глобально-региональном мироустройстве с позиций футурологии. «Развитие и усложнение организации социума, переход от индустриального типа общества к информационному, к новым технологическим укладам обуславливает нелинейность его развития, выраженную в противоречивых социальных процессах, носящих циклический, волновой характер» [1, с. 1625].

Региональная социально-политическая и экономическая устойчивость представляет интерес для ученых различных научных школ и направлений.

Во-первых, устойчивость как особая научная категория является важным критерием цивилизации любой страны, тем более России, пережившей известные катаклизмы в XX веке. Распространенное представление об устойчивости основывается на западном понимании вестернизированного мира, то есть эта устойчивость предлагает имманентные неравенства отдельных регионов и стран.

Во-вторых, актуальность исследований региональной устойчивости резко возрастает вследствие геополитических трансформаций последних десятилетий, которые стали следствием целого ряда мировых событий: а) распада СССР; б) попыток создания единой Европы; в) признания мирового терроризма общемировой угрозой; г) агрессивных претензий США на сохранение монополярной мировой системы.

В-третьих, актуализация проблем, связанных с региональной политикой современности, обусловлена переходным состоянием мировых сообществ от моноцентрического к полицентрическому. Эта ситуация предполагает вкладывание новых смыслов в традиционные дефиниции, обслуживающие сложившуюся теорию международных отношений. Новая интерпретация сущности межрегиональных отношений требует уйти от стереотипов и научиться вырабатывать новые, нетрадиционные подходы как к отдельным регионам, так и к крупным региональным объединениям.

Кроме указанных причин в современной мировой политике возникает необходимость заменить субъект-объектные отношения, характерные для эпохи глобализации, на более гармоничные межрегиональные взаимодействия, где государство будет сохранять свою устойчивость. В современном мире устойчивость по-разному понимается учеными, которые представляют различные концепции, где базисными выступают различные законы. Можно отметить следующие ведущие концепции: 1) концепция коэволюции; 2) концепция планетарного разума; 3) концепция глобальной технологии. Можно утверждать, что эти концепции охватывают ведущие сферы человеческой деятельности, поэтому их можно рассматривать в качестве базовых законов для глобалистики, которая, в свою очередь, задает вектор всей гуманитарной науке. На этой основе формируются более конкретные социальные законы и закономерности, которые можно использовать для выработки концепции «устойчивого региона».

Постановка задачи. Попытка замены биполярной системы на однополярную, выстроенную по стандартам западного мира, которая была предпринята после падения СССР, не увенчалась успехом. Однако одним из результатов глобализационного давления стала регионализация, которая в последние десятилетия приобрела хаотический характер, в связи с чем особо актуализировалась проблема стабильности отдельных региональных систем. Несмотря на остроту этой проблемы и ее интеграционный характер, данное направление не получило достаточного количества научных исследований. Социально-философское исследование региона как наиболее активной социальной единицы устойчивости в глобальном мире помогает осознать особенности современного глобализационного давления. Сторонники идеологии глобализма, проявляющейся в его крайней вестернистской форме, игнорируют факторы, которые определяют вектор исторического развития концертного социума. Тем более, они не в состоянии разработать концепции, снижающие уровень социальной энтропии и придающие регионам определенную степень устойчивости. Более того, в условиях универсализации мирового пространства попытка давления на регионы достигает довольно высокого уровня, что может вызвать ответную реакцию в виде региональных конфликтов. Такие конфликты, как показала практика, очень сложно

предотвратить, потому что они свидетельствуют о разбалансированности подобной социальной системы. «Одной из самых больших катастроф современного человечества является крушение системы сложившихся ценностей, что проявляется, в частности, в их обесмысливании. Все это приводит к утрате всего спектра чувств по отношению не только к прошлому, но и к настоящему» [2, с. 969].

Методология и методика исследования. Системный анализ таких сложных социальных систем, как регион, предполагает четкое разделение исследований на два направления. Сторонники первого подхода стремятся описать подобные системы посредством формальных средств, что часто предполагает исключительно внешнюю характеристику изучаемого феномена, а также предложение по ее оптимизации с целью максимально полезного функционирования всей социальной структуры. При втором подходе подчеркивается тесная связь системного анализа с принятием решения, что свидетельствует о конкретном выборе среди нескольких возможных альтернатив.

Системный кризис цивилизации потребления порожден техногенным характером западной цивилизации, которая характеризуется рациональным индивидуализмом. Однако приоритет рационального над духовным ставят человечество на грань катастрофы, потому что приземление всех человеческих помыслов на уровень инстинктов выхолащивает саму человеческую сущность. Внешняя направленность формирует сиюминутное отношение к окружающему миру, что уже привело западную социально-экономическую мысль к сугубо рационалистическому пониманию устойчивого развития. Однако «устойчивое развитие призвано отвечать потребностям человеческого существования в настоящем, не ставя под угрозу существование будущих поколений» [3, с. 123–124], поэтому конечной целью развития общества является ситуация, когда условия жизни и использование ресурсов удовлетворяют потребностям людей, а целостность, стабильность природной системы при этом не подрывается.

Социально-философский подход к проблеме региональной устойчивости способствует адекватному пониманию особенностей современного глобально-геополитического мира и во многом определяет государственную политику в социальной сфере. Если рассматривать регион в качестве субъекта международных отношений, то регионализация выступает оптимальной формой будущего мироустройства, поскольку предполагает учет цивилизационного подхода. В частности, в работах К. Ясперса на первый план выдвигается идея полярности цивилизаций, где он указывает, что изначальная полярность в той или иной модификации проявляется на протяжении столетий [4, с. 115–116]. Из этого факта следует, что потребность в устойчивой системе, которая заметна уже на уровне регионов, возрастает пропорционально падению привлекательности идей глобалистики, доказывая несостоятельность однополярной системы. Можно утверждать, что устойчивость субъектов мировой политики тесным образом связана с постепенным формированием глобально-региональной системы мироустройства. На этом пути ожидаются серьезные проблемы, что обусловлено существующими противоречиями между глобальными и региональными социальными тенденциями, которые, в частности, ярко проявляются в попытках формирования единой Европы.

Можно утверждать, что отказ от социальных институтов, исторически сложившихся в данном обществе, приводит не только к тому, что этот социум теряет свою идентичность, создавая условия для продвижения идеи мондиализма, то есть попытки формирования единого мирового правительства. Все чаще ученые и практики высказывают сомнения в возможности создания новой общности на базе европейских народов, о чем, в частности, свидетельствует невозможность принятия единой общеевропейской конституции, свидетельствующей о наличии устойчивого правового базиса для появления единого европейского государства [5]. Тем не менее европейский подход имеет реальные каузальные неразрывные связи, которые поддаются изучению, поскольку отражаются в соответствующих источниках. Именно поэтому в последнее время все чаще ставится вопрос о необходимости учета особенностей европейского регионализма. Несмотря на значительное количество различий, в соответствующих европейских документах можно отыскать важное смысловое единство, когда возникает вопрос об исторической преемственности, а также смысловой целостности, поскольку они составляют основу нашего существования [6, с. 605–606]. Максимально полно эти процессы проявляются на региональном уровне, поэтому проблема региональной устойчивости становится все более актуальной и востребованной в России. Например, особое геополитическое положение Сибири, которое проявляется, в частности, в активизации евроазиатского вектора в общественном развитии России, принципиальным образом отражается на качестве образовательного процесса, создавая дополнительные проблемы для преподавателей дисциплин гуманитарного блока.

Исследование региональной устойчивости предполагает учитывать разноплановость и противоречивость позиций не только теоретиков, но и практиков. Во-первых, социально-философский анализ региональной устойчивости дает возможность определить возможность реализации оптимального сочетания глобальных и региональных интересов с целью построения бесконфликтного общества.

Во-вторых, особо востребованными являются концепции, которые раскрывают принципы функционирования современных социальных институтов на уровне конкретного регионального объединения. В-третьих, специфика региональной устойчивости в работах современных авторов, как правило, анализируется через призму конкретных направлений деятельности, которые носят сугубо прагматичный характер, что особо проявляется в проблематике, обусловленной экологическим взаимодействием. Кроме того, исследование региональной устойчивости позволяет учитывать тот факт, что на современном этапе человек и общество претерпевают быстрые и кардинальные изменения, где связь традиций порой оказывается эфемерной. Усиленное развитие процессов информатизации, цифровизации представляется как позитивный научно-технический прогресс. Однако его широкое внедрение в общественные процессы требует специальных антропосоциальных экспертиз [7, с. 2460], что не всегда удается осуществить на отдаленных территориях такого огромного государства, как Россия.

Степень региональной устойчивости обусловлена также геополитическими факторами. Именно поэтому на первый план выдвигается необходимость обобщенного социально-философского анализа устойчивости регионов в условиях сохранения основных глобализационных тенденций и претензий ведущих субъектов глобализации на ведущую роль в мире и возрождение монополярного мироустройства. Кризисная ситуация в современном мире, вызванная, в частности, насильственной глобализацией, востребует концепцию устойчивости, которая выступала бы в качестве альтернативы современным сценариям мироустройства, которые характеризуются доминированием конкретной культуры, что максимально проявляется в агрессивной политике стран, которые выступают в роли субъектов глобализации. В этом плане актуально звучат слова Н. В. Старикова: «Если государство и власть не вмешиваются в процессы внутри страны, то очень скоро не будет ни этой власти, ни этого государства. Либеральная демократия – это процесс на экспорт, с помощью которого власть хотят лишить главной функции – управления социальными процессами. Такая власть распадается и исчезает» [8, с. 148].

Можно утверждать, что одной из ведущих задач современности является разграничение понятий, которые описывают глобальные процессы, и понятий, раскрывающих регионализм как одну из ведущих тенденций современности. Однако в регионах, как правило, сложился свой микроклимат, который принципиальным образом влияет на формирование социальных институтов. Например, воспитательная миссия вуза в малом городе заключается в создании условий для развития профессиональной компетентности обучающихся, их духовно-нравственного и культурного развития, гражданского становления, обогащения личностного и профессионального опыта, созидательного решения общественных и личностных проблем, а также для содействия социальной и творческой самореализации, приобщения их к здоровому образу жизни [9, с. 1056].

Результаты. Региональная устойчивость во многом обусловлена проблемой самоидентификации, которая тесно связана с проблемой общечеловеческих ценностей и их различного понимания, например, в западной и восточных традициях. Мы исходим из тезиса, что аксиологический аспект должен не только присутствовать в процессе самоидентификации, но и играть ведущую роль. Дело в том, что диалектический подход к регионализации предполагает позиционирование ее в качестве реальной альтернативы глобализационному давлению. Подобный подход предполагает исследование устойчивости региона в социальном, экономическом, культурном отношениях, что пока не в полной мере проявляется в социально-философских работах. Игнорирование исторической взаимообусловленности отдельных регионов привело к многообразию исследовательских подходов для решения проблем, связанных с региональной устойчивостью. Во многих из них игнорируется геополитическая специфика конкретных регионов, сформировавшихся в результате глобальных тенденций. Вполне естественно, что подобная ситуация не способствует единству России, которая на протяжении столетий объединяет множество регионов, а в последние годы все чаще проявляет себя в качестве принципиального геополитического игрока.

Поиск устойчивых тенденций существования человечества часто подвергается идеологическому прессингу, не позволяющему учитывать особенности бытия на уровне конкретных социальных единиц. Современный этап в этом смысле типичен: как и в прежние века, человечество ищет истину, однако университеты и школы как специфические для каждого времени пространства диалога поколений, творческого диалога человека и культуры продолжают развиваться. Изменяются их формы и уточняются в сражении с консьюмеризмом и коммодификацией их приоритеты, функции. В этом плане вполне можно согласиться с позицией М. Леонтьева, который уверен, что «современный суверенитет определяется не каким-либо международным правом, которого нет, не было и не будет за рамками баланса сил, а его материальными предпосылками – экономическими, идеологическими и культурными, военно-политическими» [10, с. 7].

Понятие устойчивости в контексте региональных тенденций современности позволяет противостоять традиционной позиции субъектов насильственной глобализации, которые нивелируют рели-

гиозные и национальные особенности, поскольку рассматривают весь мир как объект манипуляций. Региональная устойчивость – альтернатива глобализационному давлению, позволяющая адекватно оценивать закономерное стремление народов к самоопределению. В качестве примера особой востребованности выработки системы региональной устойчивости можно привести образование. «Вызовы времени заставляют переосмыслить роль системы образования в процессах реконструкции индустрии и перехода к шестому технологическому укладу, что требует по-новому взглянуть на задачи построения «цифровой» экономики и специфику подготовки современных трудовых ресурсов, в том числе инженерных и гуманитарных кадров.

Региональная устойчивость в полной мере иллюстрирует диалектический закон единства и борьбы противоположностей, поскольку именно на этом уровне максимально проявляются противоречия между социальными процессами. Подобные процессы максимально проявляются на макро- и микроуровнях, поэтому регулирование их, а также разрешение указанных противоречий часто происходит на пограничном уровне. Современные модели глобализации, провоцирующие нарастающий процесс унификации и стандартизации мира, особо актуализируют проблему региональной устойчивости как реальной защиты уникальности каждой отдельной культуры во всем мире. Ярким примером, иллюстрирующим указанные аспекты, связанные с устойчивостью региона в глобальной системе, может стать попытка введения в образовательный процесс предмета «Основы религиозных культур и светской этики», что было продиктовано потребностью усилить нравственное воспитание детей в школе. Известно, что эту миссию всегда блестяще выполняла литература в светском аспекте, в соответствии с методологией науки и одним из главных принципов дидактики – принципом научности. Изучая дисциплину «Основы религиозных культур и светской этики», учащиеся получают ненаучные религиозные знания, основывающиеся на вере, которые неизбежно будут формировать в той или иной мере религиозное мышление, религиозное мировоззрение, религиозные ценности и религиозную антинаучную картину мира. Результат будет таковым из-за игнорирования менеджерами образования выводов научного сообщества» [11, с. 1615].

Если бы среда существования человека и общества оказалась более безопасной, то уменьшилась либо вообще отпала бы необходимость в защитных средствах обеспечения безопасности. Именно поэтому возникает идея обеспечить дальнейшее развертывание глобализации через устойчивое развитие [12]. Среди важных задач социальной системы на одно из первых мест выдвигается воспитание духовной консолидации полиэтнического общества в единый сплоченный народ, что обусловлено полиэтничностью российского социума. Большое значение для формирования чувства идентичности конкретного социума приобретают, хотя это кажется парадоксальным, нарастающие социальные кризисы. Несмотря на уничтожение социокультурных традиций, которые сформировались на протяжении столетий, подобные кризисы дают возможность четко высветить те потенциальные, скрытые до поры, черты культуры, которые вынуждают пересмотреть традиционные представления относительно своей идентичности. Дело в том, что потребительское общество все больше теряет способность сохранять привлекательность своего опыта в качестве образца для других обществ, что приводит к принципиальному изменению в социальных структурах. Здесь особо ярко проявляется одна из ведущих проблем современного Запада, которая ««касается разрушения духовной среды – иссякания морально-мотивационных источников поддержания социального порядка» [13, с. 40].

Устойчивость региона, как показывает исторический опыт России, во многом обусловлена диалектикой противоречий, которые мы наблюдаем во взаимоотношениях различных социальных процессов, характеризующих конкретный регион. Разрешение ведущих противоречий обусловлено спецификой формирования региона, а также вызвано многообразными межрегиональными связями, которые носят более аморфный вид, чем традиционные межгосударственные отношения.

Еще один важный аспект, принципиальным образом влияющий на алгоритм формирования системы региональной устойчивости, детерминирован тем фактом, что социальные институты в современной практике ориентированы на федеральный уровень. В качестве примера можно привести региональные учебные заведения, которые даже в разработке «Краеведения» боятся проявить свою инициативу. Понятно, что они обязаны опираться на общегосударственные стандарты, однако в данном случае подобная перестраховка представляется излишней. Такая практика создает условия для игнорирования многообразного социального опыта, аккумулированного на уровне регионов, тем более что он опирается на мощный социокультурный базис, выработанный веками. Если мы возьмем в качестве примера сибирский регион, то должны будем признать тот факт, что он может вызывать закономерный интерес в решении геополитических проблем, потому что этот регион отражает опыт межнациональных и межрелигиозных взаимоотношений, который был успешно апробирован на протяжении веков. К сожалению, конкретные примеры подобного рода представлены в вузах только в качестве узких спецкурсов,

что не дает возможности постигать подобные исторические примеры на должном уровне и делать соответствующие выводы. Именно поэтому уникальный опыт устойчивого сосуществования отдельных регионов не использовался и даже не всегда был известен для политиков-практиков.

Сложность проблемы становления региональной устойчивой системы вызвана также тем фактом, что в отечественном обществоведении за основу берется западноевропейский опыт управления обществом. Подобный подход все чаще демонстрирует свою несостоятельность, особенно при решении сложнейших национальных и религиозных противоречий. Практика последних десятилетий свидетельствует о том, что значительная часть концепций, взятых за основу для реформирования социального бытия, не создает социальный базис для устойчивости. Более того, проекты, бездумно заимствованные у западной элиты, не только не обладают признаками устойчивости, но и представляют собой конфликтонесущий потенциал из-за трудностей с адаптацией чуждой системы ценностей в отечественных условиях. Данный тезис наглядно иллюстрируют искусственно насаждаемые в нашем обществе проекты («мультикультурализм», «ювенальная юстиция», «толерантность» и т.п.) экспериментов с общественным сознанием, которые вызывают отторжение, поскольку создают условия для расшатывания общества уже на уровне регионов. Более того, насильственно внедряемые образцы западной культуры ставят под сомнение устойчивость не только отдельных регионов, но и всей страны, поскольку несут в себе потенциальные социальные конфликты.

Альтернативы решения региональных проблем оцениваются с позиции длительной перспективы. В процессе принятия решений принципиальное значение приобретают субъективные факторы, и в соответствии с этим разрабатываются процедуры широкого использования качественных суждений в согласовании различных точек зрения. Поскольку под регионом мы понимаем элемент федерального государства, то представляется вполне естественным, что система власти в регионе может рассматриваться в качестве элемента политической системы всего государства. Отсюда следует, что говорить об устойчивости в мировом масштабе пока не приходится, поэтому регион нами рассматривается как часть мирового пространства, которая пока не может выступать в качестве единой модели.

Устойчивость в политической сфере общества также может по-разному восприниматься, поскольку здесь принципиальную роль играют менталитет, национальные и региональные особенности. К примеру, устойчивость в кавказском понимании – это в первую очередь наличие равновесия между отдельными кланами, семьями и тому подобное. Именно нарушение этого элемента провоцирует потенциальное разбалансирование системы сложившихся отношений между регионом и Москвой. Наглядным примером в этом отношении является Чечня, где Кадыров добился устойчивости за счет, с одной стороны, доминирования конкретного клана, а с другой – благодаря четкой договоренности с центром. Тем не менее подобные примеры не являются типичными из-за отсутствия единой четко выраженной национальной и общегосударственной политики. Именно поэтому чаще всего гарантии устойчивости конкретной губернии являются следствием определенной политики губернатора и его приближенности к Кремлю. Частично указанные проблемы устойчивости могут решаться на уровне федеральных округов, которые могут и должны взять на себя часть функций по развитию региона в его самодостаточной форме. Таким образом, региональная устойчивость – это баланс властных структур в системе «губернатор – федеральный округ – федеральные власти».

Стабильные в своей социальной системе общества тесно связаны с устойчивостью отдельных социальных институтов. Мы частично затронули образование как устойчивый социальный институт, однако необходимо отметить, что и другие элементы социальной структуры общества могут быть в той или иной степени устойчивыми в зависимости от политики, проводимой местными властями в первую очередь. Например, проблемы системы социальной защиты в плане пенсионного обеспечения и т. д. связаны с нерешенностью этого вопроса на общегосударственном уровне. Попытка переместить решение подобных проблем на местный уровень справедлива, однако она может дать эффект только при условии, если федеральный центр предоставит больше свободы регионам, заинтересовав их в решении местных проблем. Подобная ситуация наблюдается в образовании и здравоохранении, где местные власти являются свободными в выборе тех или иных действий, однако привязаны к системе региональных дотаций.

Проблема социальной устойчивости включает в себя систему отработанных гарантий по выживанию двух самых незащищенных категорий – детей и стариков, а также отсутствие дискриминации на национальном и религиозном уровнях. Наименее разработанными в этом отношении являются проблемы взаимоотношений местного населения и «чужих». Это новая проблема и механизмов ее решения не существует в принципе, однако политологи и социологи предупреждают, что эта проблема не только будет обостряться, но и может стать поводом для серьезного социального конфликта. В этом плане устойчивость региона означает взаимопротекание проблем социальных в экономические и да-

лее, в политическую составляющую общества. Можно привести множество примеров, показывающих, что засилье рабочих иммигрантов явилось дестабилизирующим фактором, то есть не только приводило к дисгармонии взаимоотношений между регионом и центром, но и создавало проблемы на международном уровне. Вот почему в социальном плане под устойчивостью региона нами понимается обеспечение оптимальных условий для сохранения общества в кризисных условиях, а также формирование оптимального социально-экономического механизма, гарантирующего воспроизводство конкретного социума. Для реализации проекта социальной устойчивости большое значение имеют исторические традиции, менталитет, а также соответствующие международные конвенции.

Для понимания сущности региональной устойчивости в кризисные периоды важно обратить внимание на демографический аспект проблемы. Несмотря на то что демографический фактор внешне менее заметен, чем экономический, он может оказаться более радикальным дестабилизатором, чем все остальные. Это связано с особенностями демографического развития региона и трудной прогнозируемостью этого явления, ведь, например, отток населения из определенного региона может быть связан не только с тем, что отсутствует работа для мужской половины населения. В этом случае экономический фактор превращается в социальный, который в свою очередь приведет к более сложным факторам неустойчивости региона, поскольку осевшие иммигранты рано или поздно начнут заводить семьи, еще больше усугубляя комплекс неполноценности среди мужского населения региона. Если же социосфера функционирует в состоянии близком к равновесию, то в ней создаются предпосылки перехода к качественно различным уровням своего гомеостазиса, что обусловлено законом расширенного воспроизводства, когда «опускаясь или поднимаясь по ним или в соответствии с принципом "наибольшего" или опускается в соответствии с принципом "наименьшего"...» [14, с. 207].

Коллективная и индивидуальная ответственность за жизнь человечества в целом и каждого человека в отдельности выходит за рамки настоящего, требуя не только глобального взгляда на окружающую действительность. Определяющим фактором в реализации этого онтологического проекта выступает уровень «духовного» развития человеческого общества в целом и развитие отдельного индивида как «духовно-нравственной» личности. «В обществе постмодерна под воздействием высоких технологий конструируется образ будущего, формируется иная социокультурная действительность, наполненная новым содержанием. Образ высокотехнологичного будущего формирует в культуре новые представления о мире и человеке, новое знание, новые ценности и нормы, осознанные и неосознанные цели. Сегодня ускоряется потенциальное влияние технологий на социокультурную среду и самого человека, непосредственно воздействуя на его биосоциальную сущность и духовные основания. Человек становится объектом манипуляций» [15, с. 135–136]. Вместе с тем, как справедливо подчеркивал Н. А. Грыкалов, в той ситуации, когда «радикальное устранение насилия (фанатизм либеральной гармонизации социальных отношений – в виде этики дискурса, коммуникативного действия и т.д.), вытеснение его на периферию социальных действий, оказывается не менее катастрофичным и ведет к деградации общества – оглушению социальной монады. Таково счастье «последних людей» – политкорректность и права человека...» [16, с. 79].

Возврат к биполярному мироустройству является насущной задачей ближайшего геополитического будущего, потому что попытки конструирования однополярного мира доказали свою несостоятельность. Особую роль должна сыграть Россия, которая отличается многоконфессиональностью и разнообразным национальным составом. Тем более что именно на территории такой страны, как Россия, соприкасаются Европа и Азия, что на протяжении веков проявляется в противостоянии Запада и Востока. Вот почему Россия призвана сыграть ведущую роль в стабилизации политических процессов на международном уровне.

В самоидентификации общества особое значение приобретают острые социальные кризисы. Именно на региональном уровне появляется возможность моделировать процессы устойчивости более широкого масштаба, поскольку: а) на уровне региона легче отслеживать реальные социальные процессы, которые также проявляются и в больших масштабах; б) в социальном микропространстве появляется возможность оперативно реагировать на потенциально кризисные ситуации; в) региональный опыт более пригоден для трансляции, потому что доступен на бытовом уровне; г) механизмы социальной устойчивости более четко срабатывают на уровне региона, ведь они обусловлены инстинктом самосохранения, проявляющимся на уровне конкретных социальных единиц.

Выводы. Устойчивость российского общества формировалась как важная составляющая славянского менталитета и была тесным образом связана с успешным освоением труднодоступных регионов Севера, что создавало базис для восприятия окружающего мира как неподвластного человеку основания бытия, а также осознанием пределов управления ими. В славянском мировоззрении каждое явление в силу подобных представлений может отражаться в человеческом сообществе во всех своих

противоречиях, поскольку, согласно славянским представлениям, добро и зло являются равноправными сторонами мироздания. Реальная устойчивость предполагает ряд шагов, которые необходимо предпринять каждому социуму. В частности, Россия должна избавиться от комплекса неполноценности, который на протяжении нескольких столетий навязывается нашей стране и обществу. Стремление к устойчивости должно в первую очередь проявиться в новом взгляде на отечественную историю. Многие трансформации в России начались с пренебрежительного отношения к историческому прошлому, что в крайних случаях проявлялось в прямом отрицании его героических страниц. «Не отрицая того, что каждой стране необходим собственный путь развития на основе национально-ориентированных ценностей, следует сказать и об опасностях на этом пути. Приоритет национального над общечеловеческим в ситуации глобальной взаимозависимости должен быть прагматически выверен. Во всяком случае, он не может быть безусловным, поскольку речь идет о целостной системе, чем, собственно, уже и стало мировое сообщество. Отсюда различные субъекты международных отношений, во всяком случае большие системообразующие страны, каковой является в России, должны проявлять гибкость, чтобы не стать на путь конфронтации не только с развитым Западом, но и с остальным миром» [17, с. 399].

Современный этап глобализации обусловлен возникновением новых дискурсов, которые характеризуют ценности, формирующиеся на уровне социальных систем. Они могут способствовать или препятствовать устойчивости конкретного социального института. В частности, для понимания роли регионального фактора в выработке устойчивости всей государственной системы важно учитывать, что современное российское государство с самого начала своего существования формировалось как империя, представляющая собой форму совместного сосуществования разнообразных по своей сути социокультурных объединений. Устойчивость подобной имперской структуры обусловлена единством русского народа, которое в истории испытывалось на прочность многократно. Понимая основы мощи русского государства, многие враги России стремились расколоть русское общество по национальному или конфессиональному признакам, а иногда по всем линиям разлома одновременно. Однако народное единство становилось важным рубежом, не преодоленным врагами, что позволяло избавиться от всех навязанных, а также инспирированных противоречий.

Анализ роли регионального фактора в формировании системы устойчивости показывает, что от глобализации страдает в первую очередь культура конкретного региона, поскольку в результате глобализационного давления происходит нивелирование социокультурных основ конкретного этноса. В русском социальном пространстве аккумулирован позитивный опыт устойчивости как восточных, так и западных обществ. Можно сказать, что именно в России выработана методология конструктивного взаимодействия между Востоком и Западом. Результатом активного взаимодействия европейских и азиатских культур является устойчивость конкретного региона благодаря тому, что на протяжении тысяч лет русские люди учились гармонично сосуществовать друг с другом, хотя Россия отличается разнообразием этносов и религий.

В России в последние годы вектор социального развития все больше начинает соответствовать менталитету и историческим традициям, тем более что Запад продолжает рассматривать не только всю Россию, но и ее отдельные регионы в качестве догоняющих. Вот почему основной проблемой для многих самодостаточных регионов является сохранение единства человечества на базе исторических судеб каждого социума, однако это трудно сделать на базе западных ценностей, которые базируются на основе культурной антропологии, прикрываясь при этом «цивилизационным плюрализмом». Социал-дарвинистскому давлению подвергаются все незападные регионы, которые теряют право на полноценное человеческое существование. Вот почему в деятельности каждого социума важно рассмотреть общечеловеческие черты, не отрекаясь от социокультурного своеобразия не только конкретного социума или целого региона. Именно поэтому важно сохранить достоинство каждого человека, живущего в конкретном регионе, транслируя общечеловеческие страдания для формирования ведущих черт современника, «права и достоинство которого предстоит спасти» [18, с. 165].

Можно заключить, что проблема выработки региональной устойчивой системы состоит в том, что устойчивость ассоциируется исключительно с западным социальным опытом при полном игнорировании отечественных традиций. К тому же многие из навязанных российскому обществу проектов социальной устойчивости имеют конфликтонесущий базис, формирующийся на чуждой системе ценностей. Культивирование искусственных социальных проектов не может способствовать формированию базиса устойчивости как для конкретного региона, так и на уровне целой страны, что способно спровоцировать серьезные конфликты. Однако региональные проблемы появляются как результат социальных трансформаций, поэтому решение глобальных проблем возможно только при максимальном учете разнообразного регионального опыта.

Таким образом, научное исследование региона как наиболее активной социальной единицы, способной выполнять роль устойчивого элемента мироустройства, позволяет противостоять традиционной

позиции субъектов насильственных глобализационных процессов, при которой региональные социальные структуры рассматриваются в качестве объекта глобализации. При таком подходе нивелируются религиозные, национальные и другие особенности конкретного региона. Именно устойчивость регионов гарантирует не только России, но и всему мировому сообществу адекватное мироустройство, где возможно сохранение своей социокультурной идентичности и соответствующей роли в мировой истории. Подобный подход «отражает направленность идеи устойчивого развития на обеспечение выживания человечества, т. е. на предупреждение опасностей этому выживанию, на их сдерживание в необходимых пределах» [19, с. 128].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горин С. Г. Промежуточные результаты образовательных трансформаций: постнеклассический подход // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 1. С. 1624–1630.
2. Кудашов В. И., Черных С. И., Яценко М. П., Рахинский Д. В. Аксиологические трансформации в глобальном образовании как следствие информационных технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 2. С. 968–975.
3. Кузнецова Н. П. Устойчивое развитие и концепция государства благосостояния в условиях глобализации // Философия человека в историческом контексте. Санкт-Петербург, 2019. С. 123–124.
4. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Москва: ИНИОН, 1991. 527 с.
5. Зайфферт В. Что будет с Европейским союзом? // Литературная газета. 2006. 22–28 февр.
6. Трельч Э. Историзм и его проблемы. Москва: Юрист, 1994. 720 с.
7. Ельчанинов В. А., Панарин В. И., Паршиков В. А. Антропосоциальное исследование как научная и образовательная проблема в условиях информатизации и цифровизации // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2451–2463.
8. Стариков Н. В. Власть. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 320 с.
9. Мутных Т. А. Особенности среды вуза в малом городе, обеспечивающие развитие общих и профессиональных компетенций // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 2. С. 1055–1057.
10. Леонтьев М. В. Идеология суверенитета // Однако. 2013. Август-сентябрь. С. 3–8.
11. Гурина Р. В. Управленческие эксперименты с содержанием образования и педагогическая наука: телега впереди лошади // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 1. С. 1610–1617.
12. Урсул А. Д. Обеспечение безопасности через устойчивое развитие // Безопасность Евразии. 2001. № 1. С. 56–69.
13. Панарин А. С. Философия истории. Москва: Гардарики, 1999. 432 с.
14. Кушелев В. А. Метафизическое решение парадокса времени и парадокса пространства как парадокса субъективности. В 2 т. Т. 2. Санкт-Петербург: Изд-во РХГА, 2018. 463 с.
15. Черных С. И., Паршиков В. И. «Новая пайдейя», или останется ли человек человеком? / Новосиб. гос. аграр. ун-т. Новосибирск: Золотой колос, 2018. 197 с.
16. Грякалов Н. А. Фигуры террора-2. Санкт-Петербург: Изд-во РХГА, 2017. 232 с.
17. Чумаков А. Н. Интернет как новационная форма образования в условиях глобализации // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, № 3. С. 398–407.
18. Пфаненштиль И. А., Яценко М. П. Онтологический переворот: субъекты и объекты глобализации // Теория и история. 2004. № 1. С. 164–176.
19. Данилов-Данильян В. И. Устойчивое развитие (теоретико-методологический анализ) // Экономика и математические методы. 2003. Т. 39, № 2. С. 123–135.

REFERENCES

1. Gorin S. G. Interim results of educational transformations: a post-non-classical approach. *Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1624–1630.
2. Kudashov V. I., Chernykh S. I., Yatsenko M. P., Raczynski D. V. Axiological transformations in global education as a consequence of information technology. *Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7, no. 2, pp. 968–975.
3. Kuznetsova N. P. Sustainable Development and the concept of the welfare state in the context of globalization. *Human philosophy in a historical context*. Saint Petersburg, 2019, pp. 123–124.
4. Yaspers K. *The meaning and purpose of history*. Moscow, INION, 1991, 527 p.
5. Zeiffert V. What will happen to the European Union? *Literary Newspaper*, 2006, Feb. 22–28.
6. Trelch E. Historism and its problems. Moscow, Lawyer, 1994, 720 p.

7. Elchaninov V.A., Panarin V.I., Parshikov V.A. Anthro-po-social research as a scientific and educational problem in informatization and digitalization conditions. *Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2451–2463.
8. Starikov N.V. *Power*. Saint Petersburg, Piter, 2016, 320 p.
9. Mutnykh T.A. Features of the university environment in a town ensuring the development of common and professional competencies. *Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7, no. 2, pp. 1055–1057.
10. Leontiev M.V. Ideology of sovereignty. *However*, 2013, Aug.-Sept, pp. 3–8.
11. Gurina R.V. Management experiments with the content of education and pedagogical science: a cart ahead of a horse. *Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1610–1617.
12. Ursul A.D. Ensuring security through sustainable development. *Security of Eurasia*, 2001, no. 1, pp. 56–69.
13. Panarin A.S. *Philosophy of history*. Moscow, Gardariki, 1999, 432 p.
14. Kushelev V.A. *Metaphysical solution to the paradox of time and the paradox of space as a paradox of subjectivity*. Vol. 2. Saint Petersburg, RKhGA Publ. House, 2018, 463 p.
15. Chernykh S.I., Parshikov V.I. «*New Paideia*», or will a person remain human? Novosibirsk, Gold ear, 2018, 197 p.
16. Griakalov N.A. *Figures of terror-2*. Saint Petersburg, RKhGA Publ. House, 2017, 232 p.
17. Chumakov A.N. Internet as a new form of education in the conditions of globalization. *Professional Education in the Modern World*, 2016, vol. 6, no. 3, pp. 398–407.
18. Pfanenstil I.A., Yatsenko M.P. Ontological revolution: globalization subjects and objects. *Theory and History*, 2004, no. 1, pp. 164–176.
19. Danilov-Danil'yan V.I. Sustainable development (theoretical and methodological analysis). *Economics and Mathematical Methods*, 2003, vol. 39, no. 2, pp. 123–135.

Информация об авторе

Макарчук Иван Юрьевич – начальник отдела локального правотворчества ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», старший преподаватель кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», старший преподаватель кафедры теории и истории государства и права Юридического института ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет» (Российская Федерация, 660 041, Красноярск, пр. Свободный, 79

e-mail: faler2007@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 26.05.20.

После доработки 29.06.20.

Принята к публикации 01.07.20.

Information about the author

Ivan Yu. Makarchuk – head of the Department of Local Law-Making, Siberian Federal University; senior lecturer of the Department of Information Technologies for Education and Continuing Education, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University; senior lecturer of the Department of Theory and History of State and Law, Law Institute, Krasnoyarsk State Agrarian University (79, Svobodny Av., Krasnoyarsk, 660 041, Russian Federation, e-mail: faler2007@yandex.ru).

The paper was submitted 26.05.20.

Received after reworking 29.06.20.

Accepted for publication 01.07.20.

УДК 378

ВЕРОЯТНЫЕ ТРЕНДЫ ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «МЕНЕДЖМЕНТ» В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ

А. В. Тебекин

Одинцовский филиал Московского государственного института
международных отношений (Университета) МИД России
Москва, Российская Федерация
e-mail: Tebekin@gmail.com

Н. В. Митропольская-Родионова

Одинцовский филиал Московского государственного института
международных отношений (Университета) МИД России
Москва, Российская Федерация
e-mail: n.v.mitropolskaya-ro@mail.ru

А. В. Хорева

Одинцовский филиал Московского государственного института
международных отношений (Университета) МИД России
Москва, Российская Федерация
e-mail: khoreva_av@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены процессы динамики управленческой деятельности в условиях происходящей смены технологических укладов экономики, сопровождающейся мировым финансовым кризисом и отягощенной пандемией коронавируса, приведшей к локализации, замедлению и даже частичной парализации многих процессов социально-экономического развития. Сквозь призму происходящих социально-экономических изменений в обществе описаны вероятные тренды трансформации содержания учебных планов программы бакалавриата по направлению подготовки «менеджмент» в системе высшего образования в современных условиях развития постиндустриальной экономики. В результате описания эволюции процессов развития практических прикладных направлений менеджмента, синхронизированных с эволюцией концепций развития менеджмента как науки, формирующихся в рамках деловых циклов экономической активности К. Жугляра, показано, что в ближайшее десятилетие (2020–2030-е гг.) наибольшее развитие в практике управления (в силу особенностей социально-экономического развития в рассматриваемый период) получают такие направления, как коммуникационный менеджмент и координационный менеджмент.

Ключевые слова: вероятные тренды, трансформация содержания, учебные планы, программа бакалавриата, направление подготовки «менеджмент», современные условия, постиндустриальная экономика.

Для цитаты: Тебекин А. В., Митропольская-Родионова Н. В., Хорева А. В. Вероятные тренды трансформации содержания программы бакалавриата по направлению подготовки «менеджмент» в условиях постиндустриальной экономики // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 3921–3937. DOI: 10.15372/PEMW20200304

DOI: 10.15372/PEMW20200304

**CONTENT TRANSFORMATION PROBABLE TRENDS
OF BACHELOR DEGREE PROGRAM IN TRAINING DIRECTION
«MANAGEMENT» UNDER THE POST-INDUSTRIAL ECONOMY
CONDITIONS**

Tebekin, A. V.

Odintsovo branch, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia
Moscow, Russian Federation
e-mail: Tebekin@gmail.com

Mitropolskaya-Rodionova, N. V.

Odintsovo branch, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia
Moscow, Russian Federation
e-mail: n.v.mitropolskaya-ro@mail.ru

Khoreva, A. V.

Odintsovo branch, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia
Moscow, Russian Federation
e-mail: khoreva_av@mail.ru

Abstract. *The paper considers processes of the managerial activity dynamics in the context of changing the economy technological patterns accompanied by the global financial crisis, and aggravated by the coronavirus pandemic, which led to localization, slowdown and even partial paralysis of many processes of socioeconomic development. Through the prism of ongoing the society socioeconomic changes, probable trends are described which transform the undergraduate curriculum content of the training direction «Management» in the higher education system in modern conditions of the post-industrial economy development. As a description results of the process evolution of developing the practical applied directions of management synchronized with the concept evolution of developing management as a science formed within the framework of economic activity business cycles by K. Zhuglyar, it is shown that the next decade (2020-2030) the greatest development in the management practice (due to the socioeconomic development characteristics in the reviewed period) will receive such areas as communication management and coordination management*

Keywords: *probable trends, content transformation, curricula, undergraduate program, training direction «Management», current conditions, post-industrial economy.*

For quote: *Tebekin, A. V., Mitropolskaya-Rodionova, N. V., Khoreva, A. V. [Content transformation probable trends of bachelor degree program in training direction «Management» under the post-industrial economy conditions]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3921–3937. DOI: 10.15 372/PEMW20 200 304*

Введение. Пандемия коронавируса COVID-19 [1], охватившая планету в 2020 г., привела к трансформации практически всех областей жизни человечества [24]. При этом одной из ключевых проблем развития мирового сообщества [117] является проблема управления социально-экономическими системами во вновь сложившихся условиях. Учитывая, что вероятность повторения пандемии коронавируса достаточно высока [27], возникает необходимость рассмотрения вероятных изменений в подходах к управлению социально-экономическими системами (менеджменту) не на относительно коротком интервале преодоления кризиса [31], когда в подобных условиях доминировала концепция ситуационного подхода к управлению [50], а на достаточно продолжительном интервале на основе системного подхода к управлению [37].

В этой связи возникает объективная необходимость в рассмотрении вероятных изменений в системе подготовки управленческих кадров в вузах.

Постановка задачи (цель исследования). Целью представленных исследований является анализ и оценка вероятных трендов трансформации содержания программы бакалавриата по направлению подготовки «менеджмент» в будущих периодах.

Методология и методика исследования (методологическая основа и методическая база исследований). Методологическую основу исследований составили известные научные работы по направлению «менеджмент» таких авторов, как Ансофф И. [3], Балашов А. П. [4], Веснин В. Р. [5], Гончарова В. И. [6], Дафт Р. Л. [8], Егоршин А. П. [9], Жабина С. Б. [10], Зайцев Н. Л. [11], Королёв В. И. [18], Латфуллин Г. А., Никитин А. С., Серебрянников С. С. [14], Мескон М. Х. [15], Назимко В. К. [16], Пла-

хова Л. В. [19], Репина Е. А. [23], Сухов В. Д. [26], Тебекин, А. В. [101], Угрюмова Н. В., Блинов А. О. [115], Хижняк А. Н. [116] и др.

Методическую базу исследований составили материалы федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего профессионального образования (ВПО) по направлению подготовки «менеджмент» различных поколений.

Методическую базу исследований составили также авторские разработки:

- по содержанию программ вузовской подготовки по направлению «менеджмент», получившие отражение в работах [51, 53, 63, 72–74, 81, 83, 84, 109, 111, 113];
- эволюции научных школ менеджмента, получившие отражение в трудах [29, 30, 35, 44, 54, 55, 65, 75, 79, 94, 106];
- динамики концепций менеджмента [13, 28, 36, 37, 43, 46, 50, 64, 66, 99, 100, 102, 104, 108].

Методическую базу исследований также составили авторские наработки, посвященные различным методологическим аспектам развития общего менеджмента [54–56, 58–60, 65, 75, 79, 80, 86, 87, 89, 91, 94, 98, 100, 106] и прикладного менеджмента как науки и практики управления по таким направлениям, как: антикризисное управление [17, 32, 45, 57]; административное управление [54, 59]; государственное и муниципальное управление [59]; инвестиционный менеджмент [59, 92]; инновационный менеджмент [33, 118]; информационные технологии управления [59, 114]; исследование систем управления [59, 60]; логистика [38, 59]; маркетинг [42, 94]; менеджмент организации [39, 40, 59, 60, 89]; методы принятия управленческих решений [41, 119]; производственный менеджмент [59, 90]; риск-менеджмент [47, 69, 71]; стратегический менеджмент [58, 59]; тайм-менеджмент [59, 110]; управление интеллектуальной собственностью [48, 59]; управление качеством [61, 120, 121]; управление персоналом [62, 122]; управление проектами [49, 93, 112]; управление территориями [68, 70]; финансовый менеджмент [59, 85]; экологический менеджмент [59]; GR-менеджмент [59] и др.

Результаты (основное содержание исследований). Отправной точкой представленных исследований явились результаты систематизации процессов развития направления подготовки менеджмента в системе высшего образования, базирующиеся на ранее проведенных исследованиях [25, 33, 38, 39, 41, 49, 59–61, 69, 76, 86, 89, 95, 97, 101, 103] и представленные на рисунке 1 [51].

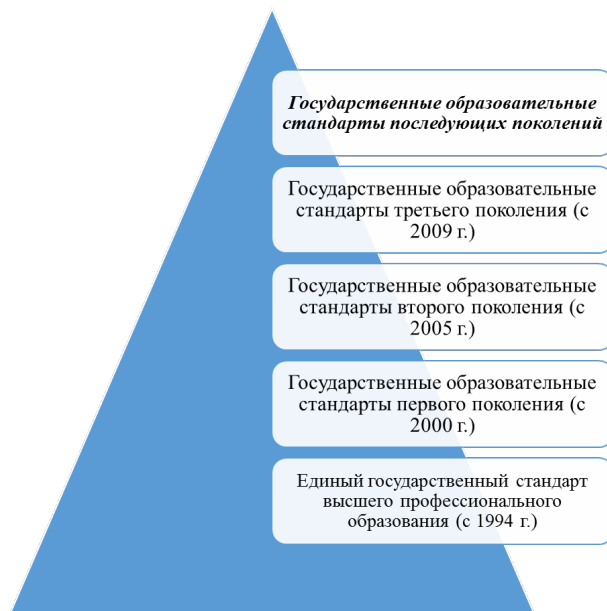


Рис. 1. Эволюция государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в Российской Федерации

Fig. 1. Evolution of state educational standards of higher professional education in the Russian Federation

Следует отметить, что по мере эволюции государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в Российской Федерации (рис. 1) росла и степень размытости требований, предусмотренных этими стандартами (напомним, что сам смысл этого слова предполагает создание эталона, образца для подражания, модели для сравнения). Рост неопределенности, например, наглядно демонстрирует динамика требований ГОС ВПО по направлению подготовки «менеджмент» (табл. 1).

Таблица 1

Динамика требований государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «менеджмент»

Table 1

Requirement dynamics of state educational standards of higher professional education, training direction «Management»

№	Поколение ГОС	Регламентирующий документ	Примечание
1	Единый государственный стандарт ВПО	Утвержден постановлением Правительства РФ от 12 августа 1994 г. № 940 [20]	Направления менеджмента в классификаторе направлений и специальностей ВПО: 1) 520 000 Гуманитарные и социально-экономические науки: 521 500 Менеджмент; 2) 060 000 Экономика и управление: 060 800 Экономика и управление на предприятии (по отраслям); 060 900 Экономика и управление аграрным производством; 061 000 Государственное и муниципальное управление; 061 100 Менеджмент; 061 200 Менеджмент в социальной сфере; 062 000 Антикризисное управление
2	Государственный образовательный стандарт первого поколения. Специальность 061 100 – менеджмент организации. Квалификация – менеджер	Утвержден Министерством образования РФ 17.03.2000. Регистрационный № 234 [7]	Состав специальных дисциплин по менеджменту (в развитие дисциплин из состава общепрофессиональных: основы менеджмента, теория организации и организационное поведение) включает: – антикризисное управление; – инновационный менеджмент; – информационные технологии управления; – исследование систем управления; – логику; – стратегический менеджмент; – управление качеством, управление персоналом; – управленческие решения
3	Государственный образовательный стандарт второго поколения. Специальность 080 200 – менеджмент организации. Квалификация (степень) «бакалавр»	Приказ от 20 мая 2010 г. № 544 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080 200 менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр»))» [22]	Базовая часть профессионального цикла по менеджменту (в развитие дисциплин из базовой части математического и естественнонаучного цикла: методы принятия управленческих решений, информационные технологии в менеджменте) включает дисциплины: – безопасность жизнедеятельности; – бизнес-планирование; – деловые коммуникации; – инвестиционный анализ; – корпоративная социальная ответственность; – корпоративные финансы; – лидерство; – маркетинг; – стратегический менеджмент; – теория менеджмента (история управленческой мысли, теория организации, организационное поведение); – управление изменениями; – управление операциями; – управление проектами; – управление человеческими ресурсами; – учет и анализ (финансовый учет, управленческий учет, финансовый анализ); – финансовый менеджмент; – финансовые рынки и институты
4	Государственный образовательный стандарт третьего поколения. Направление подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата)	Приказ Минобрнауки России от 12.01.2016 №7 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата)» [21]	Дисциплины (модули), относящиеся к базовой и вариативной части программы бакалавриата, организации определяют самостоятельно с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ

Как следует из таблицы 1, по мере исторической смены и последовательного развития государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «менеджмент» менялась и их содержательная часть, включая состав образовательных дисциплин.

При этом обращает на себя внимание, что в рассматриваемых поколениях стандартов прослеживается дифференциация менеджмента по прикладным направлениям.

Так, в едином государственном стандарте ВПО [20], помимо непосредственно «менеджмента» как направления подготовки, присутствующего как в гуманитарных и социально-экономических науках (521 500 Менеджмент), так и в экономике и управлении (061 100 Менеджмент), присутствуют и его прикладные направления:

060 800 Экономика и управление на предприятии (по отраслям);

060 900 Экономика и управление аграрным производством; 061 000 Государственное и муниципальное управление;

061 200 Менеджмент в социальной сфере;

062 000 Антикризисное управление.

Следует отметить, что детальные требования к содержанию дисциплин, например, по специальности «менеджмент организации» были изложены только в государственном образовательном стандарте первого поколения [7].

В государственном образовательном стандарте второго поколения по специальности «менеджмент организации» [22] представлен лишь перечень дисциплин базовой части профессионального цикла по менеджменту, а требования к наполнению содержанием этих дисциплин представлены очень общими через требования к результатам освоения основных образовательных программ.

В государственном образовательном стандарте третьего поколения по направлению подготовки «менеджмент» [21] уже отсутствует и перечень требуемых дисциплин (этот вопрос отдан на откуп организациям, реализующим образовательные программы по данному направлению подготовки), сохранились лишь требования к результатам освоения программы.

Таким образом, по мере эволюции государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «менеджмент» (табл. 1) требования к составу и содержанию входящих в него дисциплин становятся все более расплывчатыми (менее жесткими).

С одной стороны, такая тенденция объясняется объективным ускорением научно-технического прогресса и адекватным этому процессу развитием технологий управления социально-экономическими системами (менеджмента). В этих условиях процесс стандартизации объективно отстает от реальных процессов научно-технического и социально-экономического развития. Отсюда и снижение конкретики содержания стандартов.

С другой стороны, закономерный переход экономики от пятого технологического уклада к шестому, происходящий в настоящее время, неизменно приведет к существенному пересмотру содержания образовательных программ в рамках ГОС по направлению подготовки «менеджмент» [111].

С учетом ранее проведенных исследований [33, 98] в работе была описана эволюция процессов развития практических прикладных направлений менеджмента, синхронизированная с эволюцией концепций развития менеджмента как науки, формирующихся в рамках деловых циклов экономической активности К. Жугляра [2], и показано, что в ближайшее десятилетие (2020–2030-е гг.) наибольшее развитие в практике управления (в силу особенностей социально-экономического развития в рассматриваемый период) получат такие направления, как коммуникационный менеджмент и координационный менеджмент (табл. 2).

Таблица 2

Эволюция процессов развития практических прикладных направлений менеджмента, синхронизированная с эволюцией концепций развития менеджмента как науки

Table 2

Development processes evolution of practical applied directions of management synchronized with concepts' evolution of management development as a science

Период	Концепция менеджмента организации	Основные направления развития прикладного менеджмента
1900-е гг.	Концепция научного управления [77]	Менеджмент организации [86] Управление персоналом [62]
1910-е гг.	Развитие концепции научного управления [78]	Производственный менеджмент [90] Управление качеством [61]
1920-е гг.	Концепция административного управления [105]	Финансовый менеджмент [85] Тайм-менеджмент [110]

1930-е гг.	Концепция управления с позиций психологии и человеческих отношений [52]	Стратегический менеджмент [58] Риск-менеджмент [47]
1940-е гг.	Концепция эмпирического (прагматического) управления [34]	Инвестиционный менеджмент [92] Логистика [38]
1950-е гг.	Концепция управления на основе системного подхода [96]	Исследование систем управления [106] Управление проектами [67]
1960-е гг.	Концепция управления на основе поведенческого подхода [102]	Маркетинг [42] Региональное управление [107]
1970-е гг.	Концепция управления на основе ситуационного подхода [50]	Антикризисное управление [32] Управление изменениями [60]
1980-е гг.	Концепция культуры управления [104]	Информационные технологии управления [84] Управление интеллектуальной собственностью [48]
1990-е гг.	Концепция управления на основе инновационного подхода [43]	Инновационный менеджмент [33] Международный менеджмент [88]
2000-е гг.	Концепция управления по целям [208]	Государственное и муниципальное управление [59] Экологический менеджмент [89]
2010-е гг.	Концепция управления на основе информационных технологий [123]	Технологии управления цифровой экономикой [82] GR-менеджмент [59]
2020-е гг.	Концепция управления на основе комбинаторных технологий [123]	Коммуникативный менеджмент [12] Координационный менеджмент [59]

На основе проведенного комплексного анализа эволюции процессов развития практических прикладных направлений менеджмента, синхронизированной с эволюцией концепций развития менеджмента как науки (табл. 2), с учетом ранее проведенных исследований [51], спрогнозировано, что вероятные тренды трансформации содержания программы бакалавриата по направлению подготовки «менеджмент» в условиях постиндустриальной экономики будут связаны с наиболее востребованными на практике направлениями прикладного менеджмента, которые, очевидно, найдут отражение в государственных образовательных стандартах высшего образования следующих поколений (табл. 3).

Таблица 3

Прогноз вероятных трендов трансформации содержания программы бакалавриата по направлению подготовки «менеджмент» в условиях постиндустриальной экономики

Table 3

Forecast of probable trends in transforming the content of the bachelor's program of training direction «Management» in the post-industrial economy

№	Поколение ГОС	Основные дисциплины по направлению «менеджмент»
1	Единый государственный стандарт ВПО	теория менеджмента, менеджмент предприятий (по отраслям), менеджмент аграрного производства, государственное и муниципальное управление, менеджмент в социальной сфере, антикризисное управление
2	Государственный образовательный стандарт первого поколения (Специальность 061 100)	Дополнительно: инновационный менеджмент, исследование систем управления, информационные технологии управления, логистика, маркетинг, методы принятия управленческих решений, стратегический менеджмент, финансовый менеджмент, управление персоналом, управление качеством
3	Государственный образовательный стандарт второго поколения (Специальность 080 200)	Дополнительно: безопасность жизнедеятельности, бизнес-планирование, деловые коммуникации, инвестиционный анализ, информационные технологии в менеджменте, корпоративная социальная ответственность, корпоративные финансы, лидерство, технологический менеджмент, управление проектами, управление человеческими ресурсами, управленческое консультирование, управление изменениями, управление операциями, управление проектами, управление человеческими ресурсами, учет и анализ, финансовые рынки и институты
4	Государственный образовательный стандарт третьего поколения (Направление подготовки 38.03.02)	Дополнительно: GR-менеджмент, инвестиционный менеджмент, международный менеджмент, менеджмент экономики знаний, реинжиниринг бизнес-процессов, риск-менеджмент, стратегическое управление персоналом, тайм-менеджмент, управление интеллектуальной собственностью, управление недвижимостью, экологический менеджмент
5	Государственные образовательные стандарты следующих поколений	Дополнительно ожидаются: административный менеджмент, анимационный менеджмент, бренд-менеджмент, гендерный менеджмент, коммуникативный менеджмент, координационный менеджмент, менеджмент продаж, мотивационный менеджмент, событийный менеджмент, юридический менеджмент, PR-менеджмент, Yield-менеджмент и др.

Выводы (обсуждение результатов и выводы). Проведенные исследования показали, что по мере исторической смены и последовательного развития государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «менеджмент» менялась и их содержательная часть, включая состав образовательных дисциплин.

При этом, анализируя динамику дифференциации менеджмента по прикладным направлениям в различных поколениях стандартов, следует отметить, что детальные требования к содержанию дисциплин, например, по специальности «менеджмент организации» были изложены только в государственном образовательном стандарте первого поколения.

В государственном образовательном стандарте второго поколения по специальности «менеджмент организации» представлен лишь перечень дисциплин базовой части профессионального цикла по менеджменту, а в государственном образовательном стандарте третьего поколения по направлению подготовки «менеджмент» уже отсутствует и перечень требуемых дисциплин (этот вопрос отдан на откуп организациям, реализующим образовательные программы по данному направлению подготовки), сохранились лишь требования к результатам освоения программы.

То есть по мере эволюции государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «менеджмент» требования к составу и содержанию входящих в него дисциплин становятся все менее жесткими.

С одной стороны, такая тенденция объясняется объективным ускорением научно-технического прогресса и адекватным этому процессу развитием технологий управления социально-экономическими системами (менеджмента). В этих условиях процесс стандартизации объективно отстает от реальных процессов научно-технического и социально-экономического развития. Отсюда и снижение конкретности содержания стандартов.

С другой стороны, закономерный переход экономики от пятого технологического уклада к шестому, происходящий в настоящее время, неизменно приведет к существенному пересмотру содержания образовательных программ в рамках государственных образовательных стандартов по направлению подготовки «менеджмент».

В результате описания эволюции процессов развития практических прикладных направлений менеджмента, синхронизированных с эволюцией концепций развития менеджмента как науки, формирующихся в рамках деловых циклов экономической активности К. Жугляра, показано, что в ближайшее десятилетие (2020–2030-е гг.) наибольшее развитие в практике управления (в силу особенностей социально-экономического развития в рассматриваемый период) получат такие направления, как коммуникационный менеджмент и координационный менеджмент.

Такие тенденции развития прикладных направлений менеджмента объясняются тем, что в кризисный период развития мировой экономики в 2020-е гг. при смене пятого технологического уклада шестым черты менеджмента в рамках концепции управления на основе комбинаторного подхода будут схожи с чертами концепции предшествующих кризисных периодов развития мировой экономики – концепции административного управления 1920-х гг. (в рамках координационного менеджмента) и концепции управления на основе ситуационного подхода 1970-х гг. (в рамках коммуникационного менеджмента).

Проведенные исследования также показали, что вероятные тренды трансформации содержания программы бакалавриата по направлению подготовки «менеджмент» в условиях постиндустриальной экономики в ближайшее десятилетие будут связаны преимущественно с управлением нематериальным производством и в дополнение к уже существующим направлениям развития менеджмента в государственных образовательных стандартах следующих поколений могут появиться: административный менеджмент, анимационный менеджмент, бренд-менеджмент, гендерный менеджмент, коммуникативный менеджмент, координационный менеджмент, менеджмент продаж, мотивационный менеджмент, событийный менеджмент, юридический менеджмент, PR-менеджмент, Yield-менеджмент и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Huang Ch., Wang Y., Li X., Ren L., Zhao J. Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China // *Lancet*. 2020. Vol. 395, iss. 10223. P. 497–506.
2. Juglar C. Des crises commerciales et de leur retour periodique en France. Paris, 1862. 258 p.
3. Ансофф И. Стратегическое управление. Москва: Экономика, 2013. 519 с.
4. Балашов А. П. Основы менеджмента: учеб. пособие. Москва: Вуз. учеб., 2019. 112 с.
5. Веснин В. Р. Основы менеджмента. Москва: Проспект, 2016. 320 с.
6. Гончарова В. И. Менеджмент. Минск: Соврем. шк., 2010. 635 с.
7. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальность 061 100 – менеджмент организации. Квалификация – менеджер: утв. М-вом образования Рос. Федерации 17 марта 2000 г. № гос. рег. 234 эк/сп. // Сейчас.ру. URL: <https://www.lawmix.ru/pprf/71759> (дата обращения: 29.08.2020).

8. Дафт Р.Л. Теория организации: учебник. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 736 с.
9. Егоршин А.П. Основы менеджмента: учебник. Москва: Инфра-М, 2018. 288 с.
10. Жабина С.Б. Основы экономики, менеджмента и маркетинга в общественном питании: учебник. Москва: Academia, 2017. 398 с.
11. Зайцев Н.Л. Экономика организации: учеб. для вузов. 2-е изд. Москва: Экзамен, 2014. 624 с.
12. Исламова Н.В. Коммуникационный менеджмент: учеб. пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. 206 с.
13. Конотопов М.В., Тебекин А.В. Концепция стратегии развития производственных технологий // Инновации и инвестиции. 2007. №1. С. 2–15.
14. Латфуллин Г.А., Никитин А.С., Серебрянников С.С. Теория менеджмента. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 464 с.
15. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Москва: Вильямс, 2016. 672 с.
16. Назимко, В. К., Кудинова Е. В. Основы менеджмента: учеб.-метод. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2018. 144 с.
17. Основы антикризисного управления. (Аспирантура). (Бакалавриат). (Магистратура): учебник / под ред. А.В. Тебекина [и др.]. Москва: Русайнс, 2020. 162 с.
18. Основы менеджмента: учеб. пособие / под ред. В.И. Королева. Москва: Магистр: ИНФРА-М, 2017. 624 с.
19. Плахова Л.В., Анурина Т.М., Легостаева С.А. Основы менеджмента: учеб. пособие. Москва: КноРус, 2017. 204 с.
20. Постановление Правительства РФ от 12 августа 1994 г. № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» (утратило силу) // Гарант. ru. URL: <https://base.garant.ru/181094/> (дата обращения: 29.08.2020).
21. Приказ Минобрнауки России от 12.01.2016 №7 (ред. от 20.04.2016) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 09.02.2016, № 41 028) // Гарант. ru. URL: <http://base.garant.ru/71328466/> (дата обращения: 29.08.2020).
22. Приказ от 20 мая 2010 г. № 544 Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр») (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 № 1975) // Гарант. ru. URL: <http://base.garant.ru/198749/> (дата обращения: 29.08.2020).
23. Репина Е.А. Основы менеджмента. Москва: Академцентр, 2013. 240 с.
24. Соковикова Л. Пандемии и их последствия – как изменится мир после вспышки коронавируса? // Hi-News.ru. URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fhi-news.ru%2Fmedicina%2Fpandemii-i-ix-posledstviya-kak-izmenitsya-mir-posle-vspyshki-koronavirusa.html> (дата обращения: 29.08.2020).
25. Анисимов В.Г., Анисимов Е.Г., Гапов М.Р., Родионова Е.С., Сауренко Т.Н., Силкина Г.Ю., Тебекин А.В. Стратегическое управление инновационной деятельностью: анализ, планирование, моделирование, принятия решений, организация, оценка. / под ред. А.В. Тебекина. Санкт-Петербург, 2017. 312 с.
26. Сухов В.Д. Основы менеджмента и маркетинга в земельно-имущественных отношениях: учебник. Москва: Академия, 2019. 160 с.
27. США предрекли более тяжелую вторую волну коронавируса // Lenta.ru. URL: https://lenta.ru/news/2020/04/22/volna/?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2Fnews (дата обращения: 29.08.2020).
28. Тебекин А.В., Тебекин П.А., Егорова А.А. Развитие концепции менеджмента в 2000-е годы и перспективы их использования в современных кризисных условиях // Журнал исследований по управлению. 2020. Т. 6, №2. С. 3–15.
29. Тебекин А.В. Анализ особенностей развития школ менеджмента.// Журнал исследований по управлению. 2019. Т. 5, №4. С. 13–28.
30. Тебекин А.В. Анализ влияния школы научного управления на развитие менеджмента: многоаспектный подход // Стратегии бизнеса. 2019, №1. С. 13–23.
31. Тебекин А.В. Анализ кризисов с позиций экономической теории // Журнал экономических исследований. 2018. Т. 4, № 12. С. 3–9.
32. Тебекин А.В. Выделение классов методов принятия управленческих решений в условиях антикризисного управления // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2019, №2. С. 304–319.

33. Тебекин А. В. Инновационный менеджмент: учеб. для бакалавров. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2020. 481 с. (Бакалавр. Академический курс).
34. Тебекин А. В. История развития менеджмента как науки в 1940-е годы и ее значение для решения современных проблем управления // Журнал исследований по управлению. 2018. Т. 4, №8. С. 1–8.
35. Тебекин А. В. К вопросу о выделении научных школ менеджмента // Журнал исследований по управлению. 2018. Т. 4, № 12. С. 32–40.
36. Тебекин А. В. К вопросу о формировании концепции менеджмента 2030-х гг. // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2019. №2. С. 168–176.
37. Тебекин А. В. Концепция системного подхода к управлению как базовая основа для развития современного менеджмента // Стратегии бизнеса. 2018. С. 12–16.
38. Тебекин А. В. Логистика: учебник. 2-е изд. Москва, 2020. 356 с.
39. Тебекин А. В. Менеджмент: учебник. Москва, Инфра-М, 2015. (Бакалавриат). 384 с.
40. Тебекин А. В. Менеджмент организации: учебник. 3-е изд. Москва: КноРус, 2008. 407 с.
41. Тебекин А. В. Методы принятия управленческих решений: учебник. Москва: Юрайт, 2019. 431 с.
42. Тебекин А. В. Мировые тенденции и национальные перспективы развития маркетинга и логистики как прикладных сфер управления // Управленческие науки в современном мире. 2015. Т. 2, №1. С. 375–380.
43. Тебекин А. В. Модель удовлетворенности потребителя Н. Кано как основа развития концепции инновационного подхода к управлению в 1990-е годы // Стратегии бизнеса. 2019. №7. С. 21–27.
44. Тебекин А. В. Опыт школы поведенческих наук в свете современных проблем экономической и организационной психологии // Актуальные проблемы развития экономики в современных условиях: материалы междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 2018. С. 548–553.
45. Тебекин А. В. Оценка методов антикризисного управления на основе качественных показателей деятельности предприятий // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 1. Экономика и управление. 2019. №2. С. 71–81.
46. Тебекин А. В. Предпосылки формирования концепции менеджмента 2030-х годов // Тенденции и перспективы развития социотехнической среды: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2018. С. 648–654.
47. Тебекин А. В. Принятие управленческих решений в условиях риска. Москва: Русайнс, 2018. 110 с.
48. Тебекин А. В. Проблемы управления процессами создания интеллектуального капитала в постиндустриальной экономике // Журнал исследований по управлению. 2017. Т. 3, №4. С. 25–30.
49. Тебекин А. В. Проект как базовая форма развития современной экономики // Маркетинг и логистика. 2016. №4. С. 58–71.
50. Тебекин А. В. Развитие концепций менеджмента в 1970-е годы // Журнал исторических исследований. 2018. Т. 3, №4. С. 33–43.
51. Тебекин А. В. Развитие направления подготовки «менеджмент» в системе высшего образования в современных условиях // Журнал педагогических исследований. 2018. Т. 3, №2. С. 128–153.
52. Тебекин А. В. Развитие прикладных направлений менеджмента в 1930-е годы и его значение для современной экономики // Журнал исследований по управлению. 2018. Т. 4, №7. С. 58–67.
53. Тебекин А. В. Роль высшей школы в инновационном развитии регионов России // Журнал исследований по управлению. 2015. Т. 1, №1. С. 3–11.
54. Тебекин А. В. Роль школы административного (классического) управления в развитии современного менеджмента // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2018. №2. С. 169–177.
55. Тебекин А. В. Роль школы научного менеджмента в развитии современного менеджмента // Журнал исторических исследований. 2018. Т. 3, №1. С. 48–56.
56. Тебекин А. В. Современный менеджмент: основные направления развития // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 1. Экономика и управление. 2015. №1. С. 85–91.
57. Тебекин А. В. Сравнительная оценка количественных и качественных методов принятия управленческих решений в условиях антикризисного управления // Вестник Тверского государственного университета. Серия. Экономика и управление. 2019. №3. С. 221–231.
58. Тебекин А. В. Стратегический менеджмент: учебник. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2019. 333 с. (Профессиональное образование).
59. Тебекин А. В. Теория менеджмента: учебник. Москва: Кнорус, 2016. 696 с.
60. Тебекин А. В. Теория управления: учебник. Москва: Кнорус, 2017. 342 с.
61. Тебекин А. В. Управление качеством: учебник. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2018. 410 с. (Высшее образование).

62. Тебекин А. В. Управление персоналом: учебник. Изд. 2-е. Москва: КноРус, 2016. 624 с.
63. Тебекин А. В. Условия и факторы возникновения и развития менеджмента как науки управления // Журнал исследований по управлению. 2016. Т. 2, №3. С. 1.
64. Тебекин А. В. Формирование концепции управления (менеджмента) 2020-х годов // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. 2018. №1. С. 64–68.
65. Тебекин А. В. Школа менеджмента человеческих ресурсов как базовая основа для развития стратегий современного бизнеса // Стратегии бизнеса. 2018. №9. С. 3–7.
66. Тебекин А. В. Эволюция концепций менеджмента организации // Актуальные проблемы развития экономики в современных условиях: материалы междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 2018. С. 423–429.
67. Тебекин А. В. Эволюция методов управления проектами: мировой опыт и перспективы развития // Российское предпринимательство. 2017. Т. 18, № 24. С. 3969–3994.
68. Тебекин А. В., Аварский Н. Д., Погодина Т. В., Манюшис А. Ю., Юнусов Л. А. Финансово-экономическое обеспечение инновационных процессов в территориальных кластерах: зарубежный и российский опыт // Экономика сельского хозяйства России. 2016. №1. С. 86–96.
69. Тебекин А. В., Анисимов В. Г., Анисимов Е. Г., Арсланов Р. Ф., Арсланова А. П., Богоева Е. М., Голоскоков В. И., Липатова Н. Г., Попов В. В., Сауренко Т. Н. Экономический и таможенный риск-менеджмент. Москва, 2015. 180 с.
70. Тебекин А. В., Бушуева Т. Н. Проблемы создания территорий опережающего социально-экономического развития на базе региональных кластеров экономики знаний // Таможенная политика России на Дальнем Востоке. 2015. №4. С. 31–45.
71. Тебекин А. В., Вайтенков Я. В., Тебекин П. А., Толкаченко Г. Л. Управление рисками инновационно-инвестиционных проектов. Москва: КноРус, 2017. 240 с.
72. Тебекин А. В., Василюк Т. Н. Прогнозные оценки перспектив развития управленческого труда и ролей менеджеров в 2020–2030-е годы // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №4. С. 3205–3214.
73. Тебекин А. В., Василюк Т. Н. Современные тенденции развития менеджмента как направления подготовки в системе высшего образования // Педагогическое образование и наука. 2018. №2. С. 87–90.
74. Тебекин А. В., Денисова И. В. Объективные предпосылки возникновения и развития менеджмента как современной управленческой науки // Наука и практика: интеграция знаний: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2015. С. 85–91.
75. Тебекин А. В., Денисова И. В., Тебекин П. А. Влияние научной школы человеческих отношений на развитие современного менеджмента // Журнал исследований по управлению. 2018. Т. 4, №5. С. 1–8.
76. Тебекин А. В., Денисова И. В., Тебекин П. А. Использование методов стохастического факторного анализа при принятии управленческих решений // Журнал исследований по управлению. 2017. Т. 3, № 10. С. 17–53.
78. Тебекин А. В., Денисова И. В., Тебекин П. А. История развития менеджмента в 1900-е годы // Журнал исторических исследований. 2017. Т. 2, №4. С. 1–8.
79. Тебекин А. В., Денисова И. В., Тебекин П. А. История развития менеджмента в 1910-е годы // Журнал исторических исследований. 2018. Т. 3, №3. С. 15–23.
80. Тебекин А. В., Денисова И. В., Тебекин П. А. Роль школы поведенческих наук в развитии современного менеджмента // Журнал исторических исследований. 2018. Т. 3, №2. С. 20–34.
81. Тебекин А. В., Егорова А. А. Анализ подходов к описанию процессов развития современного менеджмента // Стратегии бизнеса. 2019. №8. С. 17–23.
82. Тебекин А. В., Егорова А. А. Диалектические основы общенаучных методов управления в менеджменте // Журнал философских исследований. 2019. Т. 5, №1. С. 10–27.
83. Тебекин А. В., Егорова А. А. Цифровая экономика как источник экономического роста // Журнал экономических исследований. 2019. Т. 5, №6. С. 3–9.
84. Тебекин А. В., Збировская Е. П. Исследование подходов к развитию мировой экономики сквозь призму национальных моделей менеджмента // Транспортное дело России. 2016. №1. С. 53–55.
85. Тебекин А. В., Збировская Е. П., Тебекин П. А. Принципы прикладного менеджмента: реализация информационных технологий управления // Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право. 2016. №2. С. 86–94.
86. Тебекин А. В., Игнатьева А. В., Митропольская-Родионова Н. В., Хорева А. В. Эволюция концепций финансового менеджмента // Журнал экономических исследований. 2020. Т. 6, №1. С. 34–61.
87. Тебекин А. В., Касаев Б. С. Менеджмент организации: учебник. 4-е изд. Москва: КноРус, 2015. 420 с.
88. Тебекин А. В., Касаев Б. С. Формирование системы управления социально-экономическим развитием общества // Управленческие науки в современном мире. 2015. Т. 1, №1. С. 464–468.

89. Тебекин А. В., Кожохарь В. Р., Борзов А. Р. Социально-экономические и политические аспекты современного развития международных отношений. Маркетинг и логистика. 2017. №2. С. 92–106.
90. Тебекин А. В., Мантусов В. Б. Управление организацией: теоретико-методологические основы, функциональные задачи, технологии, прикладные аспекты применения. Москва: Рос. тамож. акад., 2016. 312 с.
91. Тебекин А. В., Петров В. С. Промышленная политика и стратегия эффективного развития промышленных предприятий в условиях постиндустриальной экономики. Москва: КноРус, 2018. 106 с.
92. Тебекин А. В., Петров В. С., Тебекин П. А. Принципы прикладного менеджмента: стратегический менеджмент // Транспортное дело России. 2015. №3. С. 47–50.
93. Тебекин А. В., Ребров А. С. Комплексный методический подход к анализу, моделированию и прогнозированию инвестиционной деятельности в экономических системах производственного типа // Транспортное дело России. 2008. №5. С. 117–119.
94. Тебекин А. В., Сураг И. Л. Современные тенденции развития проектного управления в экономических системах // Транспортное дело России. 2014. №6. С. 36–40.
95. 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.
96. Тебекин А. В., Тебекин П. А. Методы принятия управленческих решений на основе традиционных способов анализа и обработки информации // Журнал исследований по управлению. 2017. Т. 3, №2. С. 1–25.
97. Тебекин А. В., Тебекин П. А. Развитие прикладных направлений менеджмента в 1950-е годы и их влияние на развитие современного менеджмента // Транспортное дело России. 2019. №5. С. 84–86.
98. Тебекин А. В. Стратегический менеджмент: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2015. 333 с. (Бакалавр. Прикладной курс).
99. Тебекин А. В., Тебекин П. А., Егорова А. А. Динамика развития прикладных направлений менеджмента // Транспортное дело России. 2019. №4. С. 11–16.
100. Тебекин А. В., Тебекин П. А., Егорова А. А. Концепции управления персоналом, получившие развитие в 1990-е годы и их влияние на развитие современного менеджмента // Журнал исторических исследований. 2019. Т. 4, №3. С. 52–59.
101. Тебекин А. В., Тебекин П. А., Тебекина А. А. Значение опыта развития менеджмента на основе концепции административного управления для современного этапа развития экономики // Журнал экономических исследований. 2018. Т. 4, №7. С. 12–30.
102. Тебекин А. В., Тебекин П. А., Тебекина А. А. Использование информационно-технологической модели управления (ИТМУ) в принятии решений // Вестник Московского университета им. С. Ю. Витте. Серия 1. Экономика и управление. 2016. №1. С. 128–135.
103. Тебекин А. В., Тебекин П. А., Тебекина А. А. Концепция поведенческого подхода к управлению как базовая основа для развития менеджмента в 1960-е годы и ее значение для развития современных методов управления // Журнал исследований по управлению. 2018. Т. 4, № 10. С. 30–39.
104. Тебекин А. В., Тебекин П. А., Тебекина А. А. Методы принятия управленческих решений на основе детерминированного факторного анализа // Журнал исследований по управлению. 2017. Т. 3, №5. С. 8–25.
105. Тебекин А. В., Тебекин П. А., Тебекина А. А. Развитие концепций менеджмента в 1980-е годы // Журнал исторических исследований. 2019. Т. 4, №1. С. 14–22.
106. Тебекин А. В., Тебекин П. А., Тебекина А. А. Сравнительная характеристика прикладных направлений менеджмента в 1920-е годы и 2020-е годы и ее значение для развития современной экономики // Транспортное дело России. 2018. №5. С. 90–92.
107. Тебекин А. В., Тебекин П. А., Тебекина А. А. Школа количественного подхода к управлению и возможности использования ее положений для развития современного менеджмента // Журнал исследований по управлению. 2018. Т. 4, №8. С. 52–61.
108. Тебекин А. В., Тебекина А. А. Проблемы динамики регионального развития экономики в России // Журнал экономических исследований. 2018. Т. 4, №9. С. 8–18.
109. Тебекин А. В., Тебекина А. А. Развитие концепций инновационного менеджмента // Журнал исследований по управлению. 2018. Т. 4, №2. С. 9–31.
110. Тебекин А. В., Хорева А. В. Концептуальные подходы к обеспечению качества подготовки кадров // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3036–3053.
111. Тебекин А. В., Шафиров В. Г. Характеристика тайм-менеджмента как эффективной подсистемы управления социально-экономическими системами // Журнал социологических исследований. 2018. Т. 3, №1. С. 33–47.

112. Тебекин А. В., Широкова Л. Н. Взаимосвязь образовательных программ с динамикой технологических укладов // Транспортное дело России. 2014. №1. С. 86–89.
113. Тебекин А. В., Широкова Л. Н., Сурат И. Л. Управление инновационными проектами. Москва: РиаЛтекс, 2014. 126 с.
114. Тебекин А. В., Янкевич О. В. Современные подходы к оценке эффективности инновационных проектов в высшем профессиональном образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2010. №2. С. 34–36.
115. Тебекин А. В. Управление инновационно-инвестиционной деятельностью в сфере информационных технологий. Москва: Палеотип, 2006. 184 с.
116. Угрюмова Н. В., Блинов А. О. Теория организации и организационное поведение. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 288 с.
117. Хижняк А. Н., Светлов И. Е. Основы эффективного менеджмента: учеб. пособие. Москва: Инфра-М, 2019. 160 с.
118. Эксперт рассказал о влиянии пандемии коронавируса на мировую экономику // РИА новости. URL: <https://ria.ru/20200311/1568459144.html> (дата обращения: 29.08.2020).
119. Анисимов В. Г., Анисимов Е. Г., Блау С. Л., Мантусов В. Б., Новиков В. Е., Петров В. С., Тебекин А. В., Тебекин П. А. Управление инновациями / под ред. А. В. Тебекина. Москва: Рос. тамож. акад., 2017. 454 с.
120. Тебекин А. В. Общенаучные методы принятия управленческих решений: учеб. пособие. Москва, 2019. 88 с.
121. Тебекин А. В. Основы управления качеством продукции (менеджмент качества). Москва: Руда и металлы, 1999. 100 с.
122. Тебекин А. В., Ломакин О. Е., Шафиров В. Г. Базовые технологии управления качеством. Москва: Рос. акад. кадрового обеспечения агропром. комплекса, 2017. 122 с.
123. Тебекин А. В. Стратегическое управление персоналом. (Магистратура и бакалавриат): учебник. Москва: КноРус, 2020. 720 с.
124. Тебекин А. В. Исследование подходов к описанию процессов развития менеджмента в XX–XXI веках. Аспирантура. Бакалавриат. Магистратура. Москва: Русайнс, 2019. 114 с.

REFERENCES

1. Huang Ch., Wang Y., Li X., Ren L., Zhao J. Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *Lancet*, 2020, vol. 395, no. 10223, pp. 497–506.
2. Juglar C. *Des crises commerciales et de leur retour periodique en France*. Paris, 1862, 258 p.
3. Ansoff I. *Strategic management*. Moscow, Economics, 2013, 519 p.
4. Balashov A. P. *Fundamentals of management: a textbook*. Moscow, Univ. textbook, 2019, 112 p.
5. Vesnin V. R. *Fundamentals of management*. Moscow, Prospect, 2016, 320 p.
6. Goncharova V. I. *Management*. Minsk, Modern school, 2010, 635 p.
7. The state educational standard of higher professional education specialty 061 100 – organization management. Qualification – manager. Approved by the Ministry of Education of the Russian Federation on March 17, 2000. State registration no. 234 ek/sp. *Now.ru*. URL: <https://www.lawmix.ru/pprf/71759> (accessed 29.08.2020).
8. Daft R. L. *Organization theory: a textbook*. Moscow, UNITY-DANA, 2012, 736 p.
9. Egorshin A. P. *Management bases: a textbook*. Moscow, Infra-M, 2018, 288 p.
10. Zhabina S. B. *Fundamentals of economics, management and marketing in public catering: a textbook*. Moscow, Academia, 2017, 398 p.
11. Zaitsev N. L. *Organization economics: a textbook for universities*. 2nd ed. Moscow, Examination, 2014, 624 p.
12. Islamova N. V. *Communication management: a textbook*. Nizhnevartovsk, Nizhnevart. Humanitar. Univ. Publ., 2009, 206 p.
13. Konotopov M. V., Tebekin A. V. The concept of the development strategy of production technologies. *Innovations and investments*, 2007, no.1, pp. 2–15.
14. Latfullin G. A., Nikitin A. S., Serebryannikov S. S. *Management theory*. Saint Petersburg, Piter, 2016, 464 p.
15. Mescon M. H., Albert M., Hedouri F. *Fundamentals of management*. Moscow, Williams, 2016, 672 p.
16. Nazimko V. K., Kudinova E. V. *Fundamentals of management: a textbook*. Rostov-na-Donu, Phoenix, 2018, 144 p.
17. Tebekin A. V. (ed.) *Fundamentals of crisis management. (Postgraduate School). (Undergraduate). (Master): a textbook*. Moscow, Rusains, 2020, 162 p.
18. Korolev V. I. (ed.) *Fundamentals of management: a textbook*. Moscow, Magister, INFRA-M, 2017, 624 p.
19. Plakhova L. V., Anurina T. M., Legostaeva S. A. *Fundamentals of management: a textbook*. Moscow, KnoRus, 2017, 204 p.

20. Decree of the Government of the Russian Federation of August 12, 1994 no. 940 «On the approval of the state educational standard of higher professional education» (no longer valid). *Garant.ru*. URL: <https://base.garant.ru/181094/> (accessed 29.08.2020).
21. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 12.01.2016 no. 7 (as amended on 04/20/2016) «On approval of the federal state educational standard of higher education in the field of training 38.03.02 Management (undergraduate level)» (Registered in the Ministry of Justice of Russia 09.02.2016 no. 41028). *Garant.ru*. URL: <http://base.garant.ru/71328466/> (accessed 29.08.2020).
22. Order of May 20, 2010 no. 544 On the approval and enactment of the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education in the area of training 080200 Management (qualification (degree) «Bachelor») (as amended by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 05.31.2011 no. 1975). *Garant.ru*. URL: <http://base.garant.ru/198749/> (accessed 29.08.2020).
23. Repina E.A. *Fundamentals of management*. Moscow, Academcenter, 2013, 240 p.
24. Sokovikova L. Pandemics and their consequences – how will the world change after an outbreak of coronavirus? *Hi-News.ru*. URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fhi-news.ru%2Fmedicina%2Fpandemii-i-ix-posledstviya-kak-izmenitsya-mir-posle-vspyshki-koronavirusa.html> (accessed 29.08.2020).
25. Anisimov V.G., Anisimov E.G., Gapov M.R., Rodionova E.S., Saurenko T.N., Silkina G.Yu., Tebekin A. V. *Strategic management of innovation: analysis, planning, modeling, decision making, organization, evaluation*. Saint Petersburg, 2017, 312 p.
26. Sukhov V.D. *Fundamentals of management and marketing in land and property relations: a textbook*. Moscow, Academy, 2019, 160 p.
27. *US predicted a more severe second wave of coronavirus*. *Lenta.ru*. URL: https://lenta.ru/news/2020/04/22/volna/?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2Fnews (accessed 29.08.2020).
28. Tebekin A. V., Tebekin P.A., Egorova A.A. The development of the management concept in the 2000s and the prospects for their use in modern crisis conditions. *Journal of Management Studies*, 2020, vol. 6, no. 2, pp. 3–15.
29. Tebekin A. V. Analysis of the development features of management schools. *Journal of Management Studies*, 2019, vol. 5 no. 4, pp. 13–28.
30. Tebekin A. V. Analysis of the impact of the school of scientific management on the development of management: a multidimensional approach. *Business Strategies*, 2019, no. 1, pp. 13–23.
31. Tebekin A. V. Analysis of crises from the standpoint of economic theory. *Journal of Economic Research*, 2018, vol. 4, no. 12, pp. 3–9.
32. Tebekin A. V. Allocation of classes of methods for making managerial decisions in the conditions of crisis management. *Bulletin of Tver State University. Series. Economics and Management*, 2019, no. 2, pp. 304–319.
33. Tebekin A. V. *Innovation management: a textbook for bachelors*. 2nd ed. Moscow, Yurayt, 2020, 481 p. (Bachelor. Academic Course).
34. Tebekin A. V. The history of the development of management as a science in the 1940s and its importance for solving modern management problems. *Journal of Management Studies*, 2018, vol. 4, no. 8, pp. 1–8.
35. Tebekin A. V. On the issue of the allocation of scientific management schools. *Journal of Management Studies*, 2018, vol. 4, no. 12, pp. 32–40.
36. Tebekin A. V. To the problem of forming the management concept of the 2030s. *Bulletin of the Moscow Finance and Law University*, 2019, no. 2, pp. 168–176.
37. Tebekin A. V. The concept of a systematic approach to management as a basic basis for the development of modern management. *Business Strategies*, 2018, no. 8, pp. 12–16.
38. Tebekin A. V. *Logistics: a textbook*. 2nd ed. Moscow, 2020, 356 p.
39. Tebekin A. V. *Management: a textbook*. Moscow, 2015, 384 p.
40. Tebekin A. V. *Management of organization: a textbook*. 3rd ed. Moscow, KnoRus, 2008, 407 p.
41. Tebekin A. V. *Methods of making management decisions: a textbook*. Moscow, Yurait, 2020, 431 p.
42. Tebekin A. V. World trends and national prospects to develop marketing and logistics as applied areas of management. *Management Sciences in the Modern World*, 2015, vol. 2, no. 1, pp. 375–380.
43. Tebekin A. V. N. Kano's model of customer satisfaction as the basis to develop the concept of an innovative approach to management in the 1990s. *Business Strategies*, 2019, no. 7, pp. 21–27.
44. Tebekin A. V. The experience of the behavioral science school in the light of modern problems of economic and organizational psychology. *Actual problems of economic development in modern conditions: proc. of the Intern. sci.-pract. conf.* Perm, 2018, pp. 548–553.

45. Tebekin A. V. Evaluation of crisis management methods based on quality indicators of enterprises. *Bulletin of S. Yu. Witte Moscow University. Series 1. Economics and Management*, 2019, no. 2, pp. 71–81.
46. Tebekin A. V. Prerequisites to form a management concept of the 2030s. *Trends and prospects to develop the socio-technical environment: proc. of the IV Intern. sci.-pract. conf.* Moscow, 2018, pp. 648–654.
47. Tebekin A. V. *Making management decisions under risk conditions*. Moscow, Rusains, 2018, 110 p.
48. Tebekin A. V. Problems of managing the processes of creating intellectual capital in the post-industrial economy. *Journal of Management Studies*, 2017, vol. 3, no. 4, pp. 25–30.
49. Tebekin A. V. The project as a basic form to develop the modern economy. *Marketing and Logistics*, 2016, no. 4, pp. 58–71.
50. Tebekin A. V. The development of management concepts in the 1970s. *Journal of Historical Research*, 2018, vol. 3, no. 4, pp. 33–43.
51. Tebekin A. V. The development of «management» training area in the higher education system under modern conditions. *Journal of Pedagogical Research*, 2018, vol. 3, no. 2, pp. 128–153.
52. Tebekin A. V. The development of management applied areas in the 1930s and its importance for the modern economy. *Journal of Management Studies*, 2018, vol. 4, no. 7, pp. 58–67.
53. Tebekin A. V. The role of higher education in the innovative development of Russian regions. *Journal of Management Studies*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 3–11.
54. Tebekin A. V. The administrative (classical) management school role in the development of modern management. *Bulletin of the Moscow Finance and Law University*, 2018, no. 2, pp. 169–177.
55. Tebekin A. V. The role of the scientific management school in developing modern management. *Journal of Historical Research*, 2018, vol. 3, no. 1, pp. 48–56.
56. Tebekin A. V. Modern management: the development main directions. *Bulletin of S. Yu. Witte Moscow University. Series 1. Economics and Management*, 2015, no. 1, pp. 85–91.
57. Tebekin A. V. Comparative assessment of quantitative and qualitative methods of managerial decision making in crisis management. *Bulletin of Tver State University. Series. Economics and Management*, 2019, no. 3, pp. 221–231.
58. Tebekin A. V. *Strategic management: a textbook*. 2nd ed. Moscow, Yurait, 2019, 333 p. (Professional education).
59. Tebekin A. V. *Management theory: a textbook*. Moscow, KnoRus, 2016, 696 p.
60. Tebekin A. V. *Management theory: a textbook*. Moscow, Knorus, 2017, 342 p.
61. Tebekin A. V. *Quality control: a textbook*. 2nd ed. Moscow, Yurait, 2020, 410 p. (Higher education).
62. Tebekin A. V. *Personnel management: a textbook*. 2nd ed. Moscow, KnoRus, 2016, 624 p.
63. Tebekin A. V. Conditions and factors of management emergence and development as management science. *Journal of Management Studies*, 2016, vol. 2, no. 3, p. 1.
64. Tebekin A. V. Formation of the management concept of the 2020s. *Academic Bulletin of Rostov Branch of the Russian Customs Academy*, 2018, no. 1, pp. 64–68.
65. Tebekin A. V. School of human resource management as a base to develop modern business strategies. *Business Strategies*, 2018, no. 9, pp. 3–7.
66. Tebekin A. V. The evolution of organization management concepts. *Actual problems of economic development in modern conditions: proceedings of the Intern. sci.-pract. conf.* Perm, 2018, pp. 423–429.
67. Tebekin A. V. The evolution of project management methods: world experience and development prospects. *Russian Entrepreneurship*, 2017, vol. 18, no. 24, pp. 3969–3994.
68. Tebekin A. V., Avarsky N. D., Pogodina T. V., Manyushis A. Yu., Yunusov L. A. Financial and economic support of innovation processes in territorial clusters: foreign and Russian experience. *Economics of Agriculture in Russia*, 2016, no. 1, pp. 86–96.
69. Tebekin A. V., Anisimov V. G., Anisimov E. G., Arslanov R. F., Arslanova A. P., Bogoeva E. M., Goloskokov V. I., Lipatova N. G., Popov V. V., Saurenko T. N. *Economic and customs risk management*. Moscow, 2015, 180 p.
70. Tebekin A. V., Bushueva T. N. The problems of creating territories of advanced social and economic development on the basis of regional clusters of the knowledge economy. *Customs Policy of Russia at the Far East*, 2015, no. 4, pp. 31–45.
71. Tebekin A. V., Vaytenkov Ya. V., Tebekin P. A., Tolkachenko G. L. *Risk management of innovation and investment projects*. Moscow, KnoRus, 2017, 240 p.
72. Tebekin A. V., Vasilyuk T. N. Forecast estimates of the prospects to develop managerial labour and manager roles in the 2020–2030s. *Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 4, pp. 3205–3214.
73. Tebekin A. V., Vasilyuk T. N. Modern trends in developing management as a direction of training in the system of higher education. *Pedagogical Education and Science*, 2018, no. 2, pp. 87–90.

74. Tebekin A. V., Denisova I. V. Objective prerequisites for emergence and development of management as a modern management science. *Science and practice: knowledge integration: proc. of the Intern. sci.-pract. conf.* Moscow, 2015, pp. 85–91.
75. Tebekin A. V., Denisova I. V., Tebekin P. A. The influence of the scientific school of human relations on the modern management development. *Journal of Management Studies*, 2018, vol. 4, no. 5, pp. 1–8.
76. Tebekin A. V., Denisova I. V., Tebekin P. A. Using stochastic factor analysis methods in making managerial decisions. *Journal of Management Studies*, 2017, vol. 3, no. 10, pp. 17–53.
77. Tebekin A. V., Denisova I. V., Tebekin P. A. History of the management development in the 1900s. *Journal of Historical Research*, 2017, vol. 2, no. 4, pp. 1–8.
78. Tebekin A. V., Denisova I. V., Tebekin P. A. The history of management development in the 1910s. *Journal of Historical Research*, 2018, vol. 3, no. 3, pp. 15–23.
79. Tebekin A. V., Denisova I. V., Tebekin P. A. The role of the behavioral science school in the modern management development. *Journal of Historical Research*, 2018, vol. 3, no. 2, pp. 20–34.
80. Tebekin A. V., Egorova A. A. Analysis of approaches to describe the development processes of modern management. *Business Strategies*, 2019, no. 8, pp. 17–23.
81. Tebekin A. V., Egorova A. A. The dialectical foundations of general scientific management methods in management. *Journal of Philosophical Research*, 2019, vol. 5, no. 1, pp. 10–27.
82. Tebekin A. V., Egorova A. A. The digital economy as a source of economic growth. *Journal of Economic Research*, 2019, vol. 5, no. 6, pp. 3–9.
83. Tebekin A. V., Zbirovskaya E. P. Studying approaches to the global economy development through the prism of national management models. *Transport Business in Russia*, 2016, no. 1, pp. 53–55.
84. Tebekin A. V., Zbirovskaya E. P., Tebekin P. A. Principles of applied management: implementation of information management technologies. *Bulletin of the Russian State Humanitarian University. Series. Economics. Management. Law*, 2016, no. 2, pp. 86–94.
85. Tebekin A. V., Ignatyev A. V., Mitropolskaya-Rodionova N. V., Khoreva A. V. The evolution of financial management concepts. *Journal of Economic Research*, 2020, vol. 6, no. 1, pp. 34–61.
86. Tebekin A. V., Kasaev B. S. *Management of an organization: a textbook*. 4th ed. Moscow, KnoRus, 2015, 420 p.
87. Tebekin A. V., Kasaev B. S. Forming a system to manage the society socio-economic development. *Management Sciences in the Modern World*, 2015, vol. 1, no. 1, pp. 464–468.
88. Tebekin A. V., Kozhokhar V. R., Borzov A. R. Socio-economic and political aspects of the modern development of international relations. *Marketing and Logistics*, 2017, no. 2, pp. 92–106.
89. Tebekin A. V., Mantusov V. B. *Organization management: theoretical and methodological foundations, functional tasks, technologies, applied aspects of application*. Moscow, Russ. custom acad., 2016, 312 p.
90. Tebekin A. V., Petrov V. S. *Industrial policy and strategy for the effective development of industrial enterprises in the post-industrial economy*. Moscow, KnoRus, 2018, 106 p.
91. Tebekin A. V., Petrov V. S., Tebekin P. A. Principles of applied management: strategic management. *Transport Business in Russia*, 2015, no. 3, pp. 47–50.
92. Tebekin A. V., Rebrov A. S. An integrated methodological approach to the analysis, modeling and forecasting of investment activity in industrial-type economic systems. *Transport Business in Russia*, 2008, no. 5, pp. 117–119.
93. Tebekin A. V., Surat I. L. Current trends in the development of project management in economic systems. *Transport Business in Russia*, 2014, no. 6, pp. 36–40.
94. Tebekin A. V., Tebekin P. A. The influence of schools of strategic management and marketing on the modern development of management approaches. *Bulletin of the Moscow Finance and Law University*, 2019, no. 3, pp. 14–23.
95. Tebekin A. V., Tebekin P. A. Methods of making managerial decisions based on traditional methods of analysis and information processing. *Journal of Management Studies*, 2017, vol. 3, no 2, pp. 1–25.
96. Tebekin A. V., Tebekin P. A. The development of applied areas of management in the 1950s and their impact on the development of modern management. *Transport Business in Russia*, 2019, no. 5, pp. 84–86.
97. Tebekin A. V., Tebekin P. A. *Strategic management: a textbook*. 2nd ed. Moscow, Yurait, 2015, 333 p. (Bachelor. Applied course).
98. Tebekin A. V., Tebekin P. A., Egorova A. A. Dynamics of development of management applied areas. *Transport Business in Russia*, 2019, no. 4, pp. 11–16.
99. Tebekin A. V., Tebekin P. A., Egorova A. A. Human resource management concepts developed in the 1990s and their effect on developing modern management. *Journal of Historical Research*, 2019, vol. 4, no. 3, pp. 52–59.
100. Tebekin A. V., Tebekin P. A., Tebekina A. A. The value of management development experience based on the concept of administrative management for the economic development current stage. *Journal of Economic Research*, 2018, vol. 4, no. 7, pp. 12–30.

101. Tebekin A. V., Tebekin P. A., Tebekina A. A. Using the information technology management model (ITMU) in decision making. *Bulletin of S. Yu. Witte Moscow University. Series 1. Economics and Management*, 2016, no. 1, pp. 128–135.
102. Tebekin A. V., Tebekin P. A., Tebekina A. A. The concept of a behavioral approach to management as a base to develop management in the 1960s and its importance to develop modern management approaches. *Journal of Management Studies*, 2018, vol. 4, no. 10, pp. 30–39.
103. Tebekin A. V., Tebekin P. A., Tebekina A. A. Methods for making managerial decisions based on deterministic factor analysis. *Journal of Management Studies*, 2017, vol. 3, no. 5, pp. 8–25.
104. Tebekin A. V., Tebekin P. A., Tebekina A. A. The development of management concepts in the 1980s. *Journal of Historical Research*, 2019, vol. 4, no. 1, pp. 14–22.
105. Tebekin A. V., Tebekin P. A., Tebekina A. A. Comparative characteristics of management applied areas in the 1920s and 2020s and its importance for the modern economy development. *Transport Business in Russia*, 2018, no. 5, pp. 90–92.
106. Tebekin A. V., Tebekin P. A., Tebekina A. A. The quantitative approach school to management and the possibility of using its provisions to develop modern management. *Journal of Management Studies*, 2018, vol. 4, no. 8, pp. 52–61.
107. Tebekin A. V., Tebekina A. A. The dynamics problems of regional economic development in Russia. *Journal of Economic Research*, 2018, vol. 4, no. 9, pp. 8–18.
108. Tebekin A. V., Tebekina A. A. Development of innovative management concepts. *Journal of Management Studies*, 2018, vol. 4, no. 2, pp. 9–31.
109. Tebekin A. V., Khoreva A. V. Conceptual approaches to ensure the quality of training. *Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3036–3053.
110. Tebekin A. V., Shafirov V. G. Description of time management as an effective subsystem to manage socio-economic systems. *Journal of Sociological Research*, 2018, vol. 3, no. 1, pp. 33–47.
111. Tebekin A. V., Shirokova L. N. The relationship of educational programs with the dynamics of technological patterns. *Transport Business in Russia*, 2014, no. 1, pp. 86–89.
112. Tebekin A. V., Shirokova L. N., Surat I. L. *Innovation project management*. Moscow, Rialtex, 2014, 126 p.
113. Tebekin A. V., Yankevich O. V. Modern approaches to assess the effectiveness of innovative projects in higher professional education. *Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series. Economics*, 2010, no. 2, pp. 34–36.
114. Tebekin A. V. *Management of innovation and investment in the information technology field*. Moscow, Paleotype, 2006, 184 p.
115. Ugryumova N. V., Blinov A. O. *Organization theory and organizational behavior*. Saint Petersburg, Piter, 2015, 288 p.
116. Khizhnyak A. N., Svetlov I. E. *Fundamentals of effective management: a textbook*. Moscow, Infra-M, 2019, 160 p.
117. The expert spoke about the impact of the coronavirus pandemic on the global economy. *RIA news*. URL: <https://ria.ru/20200311/1568459144.html> (accessed 29.08.2020).
118. Anisimov V. G., Anisimov E. G., Blau S. L., Mantusov B. B., Novikov V. E., Petrov V. S., Tebekin A. V., Tebekin P. A. *Innovation management*. Moscow, Russ. Custom acad., 2017, 454 p.
119. Tebekin A. V. *General scientific methods for making managerial decisions: a manual*. Moscow, 2019, 88 p.
120. Tebekin A. V. *Fundamentals of product quality management (quality management)*. Moscow, Ore and Metals, 1999, 100 p.
122. Tebekin A. V., Lomakin O. E., Shafirov V. G. *Basic quality management technologies*. Moscow, 2017, 122 p.
123. Tebekin A. V. *Strategic personnel management. (Master and bachelor): a textbook*. Moscow, KnoRus, 2020, 720 p.
124. Tebekin A. V. *Studying approaches to describe management development processes in the XX–XXI centuries. Graduate School. Undergraduate. Master*. Moscow, Rusains, 2019, 114 p.

Информация об авторах

Тебекин Алексей Васильевич – доктор технических наук, доктор экономических наук, профессор, почетный работник науки и техники Российской Федерации, профессор кафедры менеджмента Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России (Российская Федерация, 143 007, Московская область, г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д. 3, e-mail: Tebekin@gmail.com).

Митропольская-Родионова Надежда Владимировна – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России (Российская Федерация, 143 007, Московская область, г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д. 3, e-mail: n.v.mitropolskaya-ro@mail.ru).

Хорева Анна Вячеславовна – старший преподаватель кафедры менеджмента Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России (Российская Федерация, 143 007, Московская область, г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д. 3, e-mail: khoreva_av@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 15.06.20.

После доработки 30.06.20.

Принята к публикации 01.07.20.

Information about the authors

Alexey V. Tebekin – doctor of technical sciences, doctor of economic sciences, professor, Honorary Figure of science and technology of the Russian Federation, professor, Management Department, Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Ministry of Foreign Affairs (Russian Federation, Moscow Region, Odintsovo, 143 007, 3, Novo-Sportivnaya str., e-mail: Tebekin@gmail.com).

Nadezhda V. Mitropolskaya-Rodionova – candidat of economic sciences, associate professor of the Department of Management, Odintsovo Branch of the Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Ministry of Foreign Affairs (Russian Federation, Moscow Region, Odintsovo, 143 007, 3, Novo-Sportivnaya str., e-mail: nv.mitropolskaya-ro@mail.ru).

Anna V. Khoreva – senior lecturer, Department of Management, Odintsovo Branch, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Russian Federation, Moscow Region, Odintsovo, 143 007, 3, Novo-Sportivnaya str., e-mail: khoreva_av@mail.ru).

The paper was submitted 15.06.20.

Received after reworking 30.06.20.

Accepted for publication 01.07.20.

УДК 159.955

СМЫСЛОВОЕ ЯДРО БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ДАВЛЕНИЯ

В. Г. Тылец

Московский государственный лингвистический университет
Москва, Российская Федерация
e-mail: tyletsvalery@yandex.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5387-6570>

Т. М. Краснянская

Московский гуманитарный университет
Москва, Российская Федерация
e-mail: ktm8@yandex.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4572-6003>

В. В. Иохвидов

Ставропольский государственный педагогический институт
Ессентуки, Российская Федерация
e-mail: vl наука@mail.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2081-8005>

Аннотация. В статье представлены результаты изучения смыслов безопасности у субъектов, находящихся в экстремальных условиях влияния на них значительных массивов информации негативного характера. Актуальность обращения к проблеме определяется детерминированностью субъективных смыслов безопасности контекстом их продуцирования и недостаточной изученностью этого обстоятельства в работах предшественников. Целью исследования выступило изучение смыслового ядра безопасности субъектов, испытывающих информационное давление. Решались задачи: выявление смыслов безопасности у субъектов в условиях информационного давления; установление у них смыслового ядра категории безопасности; построение иерархии смыслов безопасности у заявленных субъектов. Исследование проводилось на выборке из 100 студентов, обучающихся в ряде столичных и региональных вузов. В качестве основного метода использовался ассоциативный эксперимент, в котором стимулами выступили категории «безопасность», «повседневная безопасность», «приобретенная безопасность». В качестве вспомогательного метода при обработке эмпирических данных использовался метод экспертной оценки. По итогам исследования установлено, что большая часть значимых элементов (попадающих в центр и ближнюю периферию ассоциативного поля) имеет стереотипную природу – 59,1%, ситуативно-обусловленную природу – 31,8%, ценностную природу – 9,1%. Смысловое ядро безопасности респондентов, находящихся в условиях информационного давления, образуется из общечеловеческих ценностей, вероятностно добавленных компонентами стереотипного характера. К смысловому ядру безопасности примыкают ситуативные и стереотипные элементы. Научная новизна исследования состоит в изучении смыслов безопасности респондентов, находящихся в ситуации информационного давления. Значимостью обладает эмпирическое подтверждение приобретения смыслами безопасности вариативной части, обусловленной условиями нахождения субъекта их продуцирования. Перспектива дальнейших научных разработок по проблематике видится нами в сопоставлении смыслового ядра безопасности субъектов, находящихся в экстремальных и обыденных условиях жизнедеятельности, а также расширении типов экстремальных ситуаций изучения смыслового ядра безопасности.

Ключевые слова: безопасность, угроза, стимул, ассоциативное поле.

Для цитаты: Тылец В. Г., Краснянская Т. М., Иохвидов В. В. Смысловое ядро безопасности субъектов в условиях информационного давления // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 3938–3947. DOI: 10.15372/PEMW20200305

DOI: 10.15372/PEMW20200305

A SEMANTIC CORE OF SECURITY OF SUBJECTS UNDER INFORMATION PRESSURE CONDITIONS

Tylets, V. G.

Moscow State Linguistic University

Moscow, Russian Federation

e-mail: tyletsvalery@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5387-6570>

Krasnianskaya, T. M.

Moscow University for the Humanities

Moscow, Russian Federation

e-mail: ktm8@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4572-6003>

Iokhvidov, V. V.

Stavropol State Pedagogical Institute

Essentuki, Russian Federation

e-mail: vl nauka@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2081-8005>

Abstract. *The article presents the results of studying the security meanings in subjects under extreme conditions of significant negative information amounts affected them. The relevance of addressing the problem is due to the determinism of security subjective meanings, the context of their production, and insufficient study of this circumstance in works of predecessors. The work objective is to study the semantic core of security of subjects suffering information pressure. The following tasks are solved: identifying the security meanings of subjects under information pressure; establishing their semantic core of the security category; building a hierarchy of security meanings for the declared subjects. The research is taken a sample of 100 students studying in a number of metropolitan and regional universities. The main method is an associative experiment, which considers «security», «everyday security», and «acquired security» categories as incentives. The expert evaluation method was used as an auxiliary one to process empirical data. According to the study results, most of the significant elements (entering the center and near periphery of an associative field) have a stereotypical nature – 59.1%, situational-conditioned nature – 31.8%, value nature – 9.1%. The semantic core of the security of respondents under information pressure is formed of universal values, probabilistically added by components of a stereotypical nature. Situational and stereotypical elements are attached to the semantic core of security. The scientific novelty consists in studying the security meanings of respondents, who are in a situation of information pressure. Empirical confirmation of obtaining the security meaning by a variable part due to the conditions of finding the subject of their producing is significant. The further research prospect is seen in comparing of the security semantic core of actors that are in extreme and everyday conditions of life, as well as the expansion of the types of extreme situations to explore the conceptual core of security.*

Keywords. *security, threat, incentive, associative field.*

For quote: Tylets, V. G., Krasnianskaya, T. M., Iokhvidov, V. V. [Semantic core of security of subjects in the conditions of information pressure]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3938–3947. DOI: 10.15372/PEMW20200305

Введение. Безопасность, оставаясь одной из наиболее востребованных социальных констант, в настоящее время подверглась многостороннему изучению в рамках правовых, экономических, политических, социальных, педагогических отраслей научного знания. Уже достаточно длительный период она входит в поле исследовательских интересов психологической науки. Зародившись в пространстве психологии труда в середине XX столетия при изучении условий построения безопасного рабочего места, с начала следующего столетия проблема безопасности значительно расширила свою предметную область: с вопросов организации безопасности узкопроизводственной деятельности акценты научного поиска переместились на учебную, профессиональную, спортивную, досуговую деятельность

и, наряду с индивидуальными, охватили ее субъектные, личностные и индивидуальные основания [1–4]. На текущий момент соответствующий предмет раскрывается в основном как безопасность индивида, находящегося в некоторой среде или ситуации, психологическая безопасность и информационно-психологическая безопасность личности, субъекта или некоторой группы. Разработка проблематики ведется в русле личностного, деятельностного, компетентностного, ресурсного, ситуативно-средового, сценарного, темпорального подходов. Использование исследовательских возможностей практически всех традиционных и новых разделов психологии (общей, педагогической, социальной, юридической, медицинской, спортивной, дискурсивной и др.) позволило изучить многие ее базовые и прикладные аспекты [5–9]. Поисковые работы в соответствующем предметном направлении обеспечили выявление содержательных, структурных и динамических особенностей феномена психологической безопасности, построение характеристик факторов ее уязвимости у субъектов в различных условиях, средах и ситуациях, детализацию психологических последствий ее нарушения [10; 11]. Развитию проблематики значительно способствовало эмпирическое подтверждение решающей роли переживания безопасности для эффективности поведенческой и деятельностной активности, сохранения психического благополучия и стимулирования личностного развития человека [12–15].

Постановка задачи. Среди обширного массива исследовательских наработок по психологии безопасности ключевым для замысла нашей работы выступило признание достаточной вариативности понимания безопасности различными группами субъектов, основанное на результатах изучения представлений о ней, в частности, у разновозрастных субъектов в наших исследованиях [16], а также в исследованиях Т. А. Басановой [17], Г. В. Лозовой [18], О. П. Синельниковой [19], О. В. Смирновой [20], Э. А. Пирмагомедовой [21].

Анализ научных источников показывает, что до сих пор обращение к особенностям субъектного понимания безопасности лишь в малой степени учитывало ситуативно-средовой контекст его продуцирования (в основном через указание статуса респондентов – школьники/студенты). Вместе с тем имеются данные о том, что с ним тесно связана актуализация у субъекта самой потребности в безопасности и параметров привлекаемых им психических ресурсов противодействия ее угрозам [22]. Исходя из них можно утверждать, что обстоятельства (средовые или ситуативные), в которых находится субъект, оказывают непосредственное влияние на рефлексию им безопасности, определяя востребованность для него того или иного ее уровня и/или типа, а также объемов и качества ресурсного обеспечения. Ключевая роль смыслового наполнения безопасности для построения поведенческой активности субъекта в соответствующих ситуативно-средовых условиях определяет нашу исследовательскую заинтересованность в нем.

Особое внимание в обозначенном аспекте вызывают экстремальные ситуации, не только обостряющие потребность субъекта в безопасности, но и отбрасывающие второстепенное в мировосприятии, выводящие на первый план наиболее значимые для него смыслы безопасности. Экстремальный характер может приобрести информационное воздействие на человека, неблагоприятно отражающееся на его когнитивной, эмоциональной, ценностной и/или поведенческой сфере. Речь, по сути, идет о нарушении его информационно-психологической безопасности. Исходя из того, что информационное воздействие приобретает экстремальный характер как в случае снижения, так и в случае превышения приемлемых для восприятия человека объемов, уточним, что в нашей работе мы рассматриваем второй вариант, то есть ситуацию информационного давления.

Исследования наших предшественников содержат предположения о возможности ценностного осмысления феномена безопасности [23]. Однако эта гипотеза не получила достаточного изучения. При проектировании своего исследования мы предполагали, что в условиях информационного давления ядро категории «безопасность» могут образовать общечеловеческие ценности, дополненные стереотипами безопасности и ценностями, соответствующими специфике ситуации.

Целью исследования выступило изучение смыслового ядра безопасности у субъектов в условиях нетипичного информационного давления на них.

Достижение поставленной цели увязывалось с решением следующих задач: 1) изучение ассоциативного поля категории «безопасность» у субъектов в условиях информационного давления; 2) установление у них содержания смыслового ядра безопасности; 3) построение иерархии смыслов категории безопасности у субъектов, подверженных информационному давлению.

Методология и методика исследования. Эмпирическое изучение смыслов феномена безопасности в нетипичных (экстремальных) для субъекта условиях на организационном уровне сталкивается с трудностями этического характера, состоящими в запрете целенаправленного помещения человека в ситуации (условия), содержащие угрозу его безопасности. Обозначенное ограничение преодолевается естественным попаданием субъекта в экстремальные обстоятельства.

В нашем исследовании была использована естественно сложившаяся в 2020 году экстремальная для значительной массы населения ситуация пандемии коронавируса. Данная ситуация рассматривалась нами в качестве особой ситуации информационного давления на потенциальных респондентов в силу ряда обстоятельств. Основным вопросом, обсуждаемым в этот период в СМИ и интернет-источниках, потеснившим все остальные, стали угрозы безопасности человеку под влиянием смертоносного заболевания. Информационное давление усиливалось тем, что распространяемая информация характеризовала ситуацию во всем мире и по всей стране, то есть носила глобальный характер, нагнетая угрозу безопасности в общепланетарном масштабе. Оно, кроме того, подкреплялось введением мер самоизоляции, что в силу ограничения передвижения и прекращения деятельности многих организаций привело к резкому изменению условий жизни человека, к невозможности доступа к значительной части цивилизационных благ, к замедлению ритма жизни, к снижению объема непосредственных коммуникативных контактов. Угрозу безопасности на субъектном уровне повышала существенная информационная неопределенность относительно дальнейшего распространения заболевания, сроков создания и применения вакцины, даты прекращения самоизоляции. При этом соблюдение мер самоизоляции и отсутствие контактов с зараженными в значительной мере исключали прямую угрозу жизни потенциальных респондентов, что позволяет отнести сложившиеся обстоятельства к информационному давлению.

Исследование проводилось на 3-й и 4-й неделе самоизоляции (конец марта – начало апреля 2020 г.), после преодоления у населения страны первого шока и наступления адаптации к сложившейся ситуации. Мы исходили из того, что к обозначенному периоду произошла стабилизация восприятия новой ситуации и оформились соответствующие ей смыслы безопасности.

В качестве испытуемых выступили студенты нескольких столичных и региональных вузов (Московского государственного лингвистического университета, Российской международной академии туризма, Московского гуманитарного университета, Ставропольского государственного педагогического института) численностью 100 человек в возрасте от 19 до 21 года. Участие в исследовании носило добровольный характер. Анализ полученной выборки респондентов показал ее достаточную сбалансированность по половому признаку (54 девушки и 46 юношей, соответственно, 54,0 и 46,0%).

Исследование проводилось дистанционно. Сбор эмпирического материала осуществлялся с помощью метода свободных ассоциаций. По интернет-связи респондентам было предложено без временных ограничений зафиксировать свои ассоциации в ответ на заданный ряд стимулов. В качестве стимулов выступило слово «безопасность» и два словосочетания с ним – «повседневная безопасность» и «полученная безопасность». Словосочетания с искомым словом привлекались для контроля смыслового ядра и выявления возможных вариаций смысла безопасности.

Формулировка инструкции: «Задание предназначено для изучения субъектных ассоциаций на заданные стимулы. Для его выполнения составьте через запятую перечень того, что «первым пришло в голову» (реакции, ассоциации) при прочтении каждого из нижеследующих стимулов. Количество этих ассоциаций зависит только от вас. Стимулы: безопасность, повседневная безопасность, полученная безопасность».

Массив ассоциаций, полученный в ответ на каждый стимул, рассматривался в качестве ассоциативного поля этого стимула.

Обработка эмпирического материала предполагала вычисление частоты распределения по выборке респондентов ассоциаций каждого из стимулов и их последующее ранжирование. В случае, если частота ассоциации превышала 10,0%, она относилась к центру ассоциативного поля. В исследовании учитывались также ассоциации с частотой 4,0–10,0%, относящиеся к ближней периферии центра ассоциативного поля [24]. По итогам данного этапа исследования устанавливался весь массив ассоциаций на предъявленные респондентам стимулы (безопасность, повседневная безопасность, полученная безопасность), а среди них – ассоциации и сочетание близких по смыслу ассоциаций, распространенность которых позволяет отнести их к элементам центра или ближней периферии ассоциативного поля. Ассоциации, попавшие в центр и ближнюю периферию ассоциативного поля, устойчиво воспроизводимые в таком качестве по трем стимулам, рассматривались компонентами смыслового ядра безопасности.

К обработке эмпирического материала привлекались также эксперты (n=3, профессиональные психологи, стаж практической деятельности более 10 лет), перед которыми ставилась задача классифицировать значимые элементы ассоциативного поля, определив характер их связи с категорией «безопасность» стереотипной, ценностной или специфической. Эксперты работали автономно. Им предъявлялись элементы, попавшие по результатам предыдущего этапа обработки в центр и ближнюю периферию ассоциативного поля, и инструкция: «По каждому элементу определите, находится ли он в стереотипной (устойчиво устанавливаемой), ценностной (опосредованно устанавливаемой) или ситуативной (вызванной особенностями ситуации) связи с безопасностью». Причисление каждого элемента к определенному классу осуществлялось большинством голосов экспертов.

При обработке данных вычислялись также средние по выборке значения позиции значимых элементов (относящихся к центру или ближней периферии ассоциативного поля) в ассоциативных последовательностях, выстроенных респондентами. Результаты данного этапа исследования позволяли оценить субъектную значимость элементов ассоциативного поля: меньшее значение позиции элемента в ассоциативном ряду интерпретировалось как обладание им большей значимостью среди прочих.

Дальнейший анализ состоял в установлении связи компонентов смыслового ядра безопасности с остальными элементами центра и ближней периферии ее ассоциативного поля и построении иерархии смыслов безопасности.

Результаты (результаты и их обсуждение). Анализ эмпирического материала позволил выявить элементы, входящие в ядро и ближнюю периферию ассоциативного поля трех стимулов, установить их частоту и среднее значение позиции в ассоциативном ряду (табл.).

Таблица

Распределение частоты и позиции в ассоциативном ряду элементов, полученных по трем стимулам

Table

Distribution of frequency and position in the associative row of elements received on three stimuli

Элементы ассоциативного поля	Стимулы								
	безопасность			повседневная безопасность			полученная безопасность		
	элементы	v	г	элементы	v	г	элементы	v	г
Центр (частота больше 10,0%)	дом (дом, кров, спальня)	56,0	1,37	дом (дом, квартира, жилье, ключи от квартиры)	26,0	2,14	дом (дом, убежище, жилье, ключи от дома, замок, крыша дома)	19,0	2,00
	спокойствие (спокойствие)	34,0	1,67	осторожность (осторожность, предосторожность)	19,0	2,50	семья (семья, мама, родители)	17,0	1,78
	семья (семья, мама, бабушка с дедушкой, родители)	28,0	2,47	семья (семья, мама, родители, близкий человек)	19,0	2,60	защита (защита, средства защиты)	15,0	1,54
	комфорт (комфорт, комфортное место, уют)	26,0	2,57				помощь (помощь, медицинская помощь, психологическая помощь)	13,0	2,00
	защита (защита)	15,0	3,88				спокойствие (спокойствие)	12,0	1,50
	тепло (тепло)	15,0	2,38				медицина (врач, больница, минздрав)	11,0	2,33
Ближняя периферия (частота 4,0–10,0%)	охрана (охрана)	8,0	3,50	санитарно-гигиенические нормы (гигиена, мытье рук, дезинфекция)	9,0	2,80	благодарность (благодарность)	10,0	1,40
	жизнь (жизнь)	6,0	3,33	аккуратность (аккуратность)	9,0	2,25	подготовленность (знания, умения)	8,0	2,00
	медицина (врач, больница, здравоохранение)	6,0	2,00	«кирпич» (кирпич)	7,0	2,06	надежность (надежность)	6,0	3,33
				правила (правила)	7,0	2,00	самозащита (самозащита, возможность самозащиты, средства самозащиты, уроки самозащиты)	6,0	2,00
				эксплуатация машины (машина, поездка на машине)	6,0	1,00	карантин (карантин, изоляция, самоизоляция)	6,0	2,00
				спокойствие (спокойствие)	6,0	1,67			
				свет (свет)	5,0	3,67			

Обозначение: v – частота элемента по всему массиву элементов (в %), г – среднее значение позиции элемента в ассоциативном ряду.

Все значимые элементы ассоциативного поля по типу их связи с безопасностью были разбиты экспертами на три класса:

- стереотипная связь – защита, комфорт, помощь, спокойствие, подготовленность, надежность, самозащита, тепло, охрана, осторожность, кирпич, использование машины, свет;
- ценностная связь – дом, семья;
- ситуативная связь – медицина, карантин, благодарность, жизнь, санитарно-гигиенические меры, аккуратность, правила.

Исходя из результатов данного этапа исследования, среди значимых элементов ассоциативного поля безопасности преобладают стереотипы (59,1%), достаточно многочисленны ситуативно обусловленные элементы (31,8%), обнаружилось элементы, имеющие ценностную природу (9,1%).

Анализ элементов центра и ближней периферии ассоциативного поля рассмотренных стимулов показал устойчивую воспроизводимость по ним элементов «дом» и «семья». Вхождение данных элементов вне зависимости от формулировки использованного стимула (безопасность, повседневная безопасность, вызванная безопасность) в центр ассоциативного поля позволяет рассматривать их компонентами смыслового ядра безопасности. По мнению экспертов, категории «дом» и «семья» не находятся в непосредственной связи с категорией «безопасность», однако обладают ярко выраженной ценностной окраской. Исходя из установленной позиции расположения данных элементов в ассоциативных рядах для респондентов элемент «дом» обладает большей субъектной значимостью, чем элемент «семья». Вероятно, в условиях опроса дом воспринимался ими в большей степени в качестве убежища, защищающего, выставляющего преграду от внешних угроз, нагнетаемых информационным давлением, и дающего в этом контексте большую безопасность, чем близкие люди, семья. Потребность респондентов в убежище, ограждающем от угрозы, подкрепляется попаданием по выборке в категорию значимых стереотипных элементов «комфорт», «тепло», «надежность», «самозащита».

Установлено, что элемент «спокойствие» попадает в центр ассоциативного поля стимулов безопасность и полученная безопасность, а также в зону ближней периферии ассоциативного поля стимула повседневная безопасность. Тем самым прослеживается тенденция вхождения элемента «спокойствие» в число компонент смыслового ядра безопасности. Отметим, что состояние, соответствующее категории «спокойствие», достаточно часто связывают с переживанием человеком безопасности. Оно свойственно человеку, уверенному в своей защищенности или в своем нахождении в ситуации отсутствия каких-либо значимых ей угроз. Таким образом, данный элемент в отношении безопасности обладает признаками стереотипа, что подтверждено оценками экспертов. Нестабильность попадания элемента в центр ассоциативного поля определило отнесение нами элемента «спокойствие» к категории вероятностной компоненты смыслового ядра безопасности. Меньший ранг расположения элемента «спокойствие» в последовательности ассоциативных рядов рассматриваемых стимулов позволяет предполагать его большую, по сравнению с элементами «дом» и «семья», субъектную значимость. Возможно, спокойствие в условиях информационного давления составляет для респондентов основу процессов саморегуляции в противовес эмоциональному дисбалансу.

Тенденцию к вхождению в состав смыслового ядра безопасности обнаруживает также элемент «защита», который установлен в составе центра ассоциативного поля стимулов безопасность и полученная безопасность. Соответственно, нами она отнесена к вероятностной компоненте смыслового ядра безопасности. Достаточная «прозрачность» смысловой связи категорий «безопасность» и «защита» позволила экспертам рассматривать ее в качестве стереотипной. В отличие от элемента «спокойствие», элемент «защита», судя по его позиции в ассоциативных последовательностях (полученная безопасность – 1,54; безопасность – 3,88), не обладает для респондентов устойчивой субъективной значимостью.

Отметим также факт единичного попадания элементов «комфорт», «тепло», «осторожность» и «помощь» в центр ассоциативного поля рассматриваемых стимулов. Наряду с «чувствительностью» к формулировке стимула, также отметим их прямую смысловую связь с феноменом безопасности, который часто раскрывается с использованием соответствующих понятий: безопасными кажутся комфортные и теплые места; осторожность в действиях обеспечивает безопасность. Это позволило экспертам единогласно признать стереотипную природу связи этих элементов с безопасностью. Позиция в ассоциативных рядах показывает, что для респондентов они имеют значительно меньшую субъектную значимость, чем ранее рассмотренные. Зависимость от формулировки стимула позволила отнести их к вариативным компонентам смыслового ядра безопасности.

Стереотипный характер связи с использованными стимулами, согласно экспертному мнению, обнаруживает также ряд элементов, расположенных в ближней периферии их ассоциативного поля: «подготовленность», «надежность», «самозащита», «охрана», «кирпич», «использование машины», «свет».

Часть из них относятся к источникам угрозы («кирпич», «использование машины»), другие – к средствам безопасности («подготовленность», «надежность», «самозащита», «охрана», «свет»). Расположение данных элементов на вторых и далее позициях в ассоциативных рядах соответствующих стимулов указывает на их невысокую значимость для респондентов в обозначенных условиях опроса.

Дальнейший анализ показывает, что элементы, отражающие специфику условий продуцирования респондентами ассоциаций, значительно смещены к периферии ассоциативного поля стимулов безопасность, повседневная безопасность и приобретенная безопасность.

Так, ситуативную специфику для респондентов, находящихся в обозначенных в соответствующем разделе работы условиях информационного давления, отражает элемент «медицина», попадающий в центр ассоциативного поля стимула полученная безопасность и ближнюю периферию ассоциативного поля стимула безопасность. Ситуативная специфика также прослеживается по таким элементам зоны ближней периферии стимула безопасность, как «жизнь», стимула повседневная безопасность – «санитарно-гигиенические нормы», «аккуратность» и «правила», стимула полученная безопасность – «благодарность», «карантин». Соответственно, можно предполагать, что специфические условия информационного давления, в которых оказались респонденты, повлияли на продуцируемые ими смыслы безопасности, что проявилось во всех формулировках стимула. При этом данные элементы обнаружили вариативность, обусловленную «чувствительностью» к этой формулировке. Этот факт свидетельствует о неустойчивости для респондентов смыслов безопасности, обусловленных действием средового фактора. Кроме того, обратим внимание на то, что позиции рассматриваемых элементов в ассоциативных рядах в своем большинстве сдвинуты на вторые-третьи места, что указывает на их меньшую субъектную значимость по сравнению с компонентами смыслового ядра безопасности.

Таким образом, отметим, что смысловое ядро безопасности составлено устойчивыми компонентами «дом» и «семья», имеющими ценностную природу, а также вероятностными («спокойствие» и «защита») и вариативными («комфорт», «тепло», «осторожность» и «помощь»), стереотипными по своей природе. К смысловому ядру безопасности примыкают стереотипные («подготовленность», «надежность», «самозащита», «охрана», «кирпич», «использование машины», «свет») и ситуативные («медицина», «карантин», «благодарность», «жизнь», «санитарно-гигиенические меры», «аккуратность», «правила») элементы.

В целом, по итогам изучения смыслового ядра безопасности гипотеза исследования была подтверждена. Действительно, смысловое ядро безопасности респондентов, находящихся в условиях информационного давления, образуется из общечеловеческих ценностей, вероятно добавленных компонентами стереотипного характера. К смысловому ядру безопасности примыкают ситуативные и стереотипные элементы. При том что стереотипные элементы в составе смыслов безопасности респондентов преобладают, ценностные компоненты входят в их ядро и обладают большей субъектной значимостью.

Выводы. Научная новизна представленного в статье исследования состоит в том, что в нем впервые проведено изучение смыслов безопасности респондентов, находящихся в экстремальной ситуации информационного давления. Теоретической значимостью обладает установление ценностной природы смыслового ядра безопасности, дополненной на вероятностной основе стереотипными смыслами безопасности. Практической значимостью прогностического и проектировочного характера обладает эмпирическое подтверждение того, что смыслы безопасности приобретают вариативную часть, заданную условиями, в которых находится субъект их продуцирования.

Перспектива дальнейших научных разработок по проблематике видится нами в сопоставлении смыслового ядра безопасности субъектов, находящихся в экстремальных и обыденных условиях жизнедеятельности, а также расширении типов экстремальных ситуаций изучения смыслового ядра безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Донева О. В. Опыт изучения социальной ответственности студентов в ситуации риска личной безопасности // Высшее образование сегодня. 2019. №2. С. 48–50.
2. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Изменение психологической безопасности личности в условиях субъектной интрузии // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). 2017. №5. С. 60–65.
3. Кутовой И. Н., Садовникова Д. С. Личность как категория концепции психологической безопасности // Прикладная психология и психоанализ. 2016. №4. URL: https://ppip.idnk.ru/index.php/vypusk-1-2017/40-2011-02-24-12-27-14/index.php?option=com_content&view=article&id=811&catid=40 (дата обращения: 10.06.2020).

4. Neal A., Griffin M.A. A study of the lagged relationships among safety climate, safety motivation, and accidents at the individual and group levels // *Journal of Applied Psychology*. 2006. Vol. 91, №4. P. 946–953.
5. Иванов М.С., Солодухин А.В., Помешкина С.А., Серый А.В., Яницкий М.С., Горбунова Е.В. Представления об угрозах личной безопасности у больных кардиологического профиля // *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*. 2019. №8. С. 78–84.
6. Краснянская Т.М., Тылец В.Г., Иохвидов В.В. Концепция личной безопасности как психолого-криминологический фактор самообороны // *Всероссийский криминологический журнал*. 2018. Т. 12, №6. С. 826–835. DOI: 10.17150/2500–4255.2018.12 (6).826–835.
7. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Субъектные маркеры безопасности при разном уровне рефлексии информационной войны // *Вестник Московского государственного областного университета*. 2018. №4. С. 189–199. DOI: 10.18384/2224-0209-2018-4-929.
8. Maralov V.G., Kudaka M.A., Markovich V.A., Kulanina S.V. The interconnection of social intelligence and the attitude of people to dangers // *Asian Journal of Pharmaceutics*. 2018. Vol. 12, №1. P. 314–322.
9. Guldenmund F.W. The use of questionnaires in safety culture research – an evaluation // *Safety Science*. 2007. № 45. P. 723–743.
10. Манторова И.В., Лютова А.С. Проблемы внушения и внушаемости в контексте концепции психологической безопасности личности // *Прикладная психология и психоанализ*. 2016. №4. URL: <https://ppip.idnk.ru/index.php/vypusk-1-2017/40-2011-02-24-12-27-14/nomer-4-2016/807-mantorova-i-v-lyutova-a-s-g-pyatigorsk#linkc> (дата обращения: 10.06.2020).
11. Харламенкова Н.Е., Тарабрина Н.В., Быховец Ю.В., Ворона О.А., Казымова Н.Н., Дымова Е.Н., Шаталова Н.Е. Психологическая безопасность личности: имплицитная и эксплицитная концепции. Москва: ИП РАН, 2017. 262 с.
12. Сударик А.Н. Исследовательские возможности обеспечения психологической безопасности и защищенности личности в сфере высоких технологий // *Актуальность педагогического наследия А.С. Макаренко в современных условиях*. Москва, 2019. С. 604–611.
13. Иванов М.С. Безопасность как смысловая основа патриотизма // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019. №1. С. 142–148.
14. Griffin M.A., Neal A. Perceptions of safety at work: a framework for linking safety climate to safety performance, knowledge, and motivation // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2000. Vol. 5, №3. P. 347–358. DOI: <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.3.347>.
15. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner // *Advances in Gerontology*. 2018. Vol. 8, №3. P. 256–261. DOI: 10.1134/S2079057018030116.
16. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психолингвистическое исследование концептов «опасность» и «безопасность» в языковом сознании студентов // *Вопросы психолингвистики*. 2020. №1. С. 84–97.
17. Басанова Т.А. Представление о безопасности у субъектов с различными характеристиками смысловой структуры мировоззрения // *Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета*. 2005. №5. С. 263–265.
18. Лозовая Г.В. Модель формирования продуктивных представлений о безопасности жизнедеятельности у студентов педагогического колледжа // *Education Sciences and Psychology*. 2015. №3. С. 42–52.
19. Синельникова О.П. Эмпирическое изучение представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности // *Российский психологический журнал*. 2009. Т.6, №1. С. 122–125.
20. Смирнова О.В. Представления о безопасности в юношеском возрасте: половой и гендерный аспект // *Женщина в российском обществе*. 2020. №1. С. 85–100.
21. Пирмагомедова Э.А. Эмпирическое изучение представлений подростков о безопасности жизнедеятельности // *Российский психологический журнал*. 2011. №1. С. 140–144.
22. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Психологические ресурсы безопасности личности с различным опытом экстремальности // *Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях*. 2015. №2. С. 100–107.
23. Mantorova I.V., Djevathanova D.A. Features of safety values of students with different type of time perspective // *European Journal of Psychological Studies*. 2016. Vol. 7, Is. 1. P. 22–28. DOI: 10.13187/ejps.2016.7.22.
24. Стернин И.А., Рудакова А.В. Психолингвистическое значение и его описание. Теоретические проблемы. Saarbrücken: Lambert Acad. Publ., 2011. 192 с.

REFERENCES

1. Doneva O. V. The experience in studying social responsibility of students in a situation of personal security risk. *Higher Education Today*, 2019, no. 2, pp. 48–50.
2. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Changing the person psychological security in the conditions of subject intrusion. *Bulletin of the Baranavichy State University. Series. Pedagogical sciences, Psychological sciences, Philological sciences (literary criticism)*, 2017, no. 5, pp. 60–65.
3. Kutovoi I. N., Sadovnikova D. S. Personality as a category of the psychological security concept. *Applied Psychology and Psychoanalysis*, 2016, no. 4. URL: https://ppip.idnk.ru/index.php/vypusk-1-2017/40-2011-02-24-12-27-14/index.php?option=com_content&view=article&id=811&catid=40 (accessed 10.06.2020).
4. Neal A., Griffin M. A. A study of the lagged relationships among safety climate, safety motivation, and accidents at the individual and group levels. *Journal of Applied Psychology*, 2006, vol. 91, no. 4, pp. 946–953.
5. Ivanov M. S., Solodukhin A. V., Pomeshekina S. A., Sery A. V., Yanitsky M. S., Gorbunova E. V. Perceptions of personal security threat in patients with a cardiological profile. *Personality in extreme conditions and crisis situations of life activity*, 2019, no. 8, pp. 78–84.
6. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G., Iokhvidov V. V. The concept of personal security as a psychological and criminological factor of self-defense. *All-Russian Criminological Journal*, 2018, vol. 12, no. 6, pp. 826–835. DOI: 10.17150/2500-4255.2018.12(6).826-835.
7. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Subject security markers at different levels of information war reflection. *Bulletin of Moscow State Regional University*, 2018, no. 4, pp. 189–199. DOI: 10.18384/2224-0209-2018-4-929.
8. Maralov V. G., Kudaka M. A., Markovich V. A., Kulanina S. V. The interconnection of social intelligence and the attitude of people to dangers. *Asian Journal of Pharmaceutics*, 2018, vol. 12, no. 1, pp. 314–322.
9. Guldenmund F. W. The use of questionnaires in safety culture research – an evaluation. *Safety Science*. 2007, no. 45, pp. 723–743.
10. Mantorova I. V., Lyutova A. S. Problems of suggestion and suggestibility in the context of the concept of psychological security of the individual. *Applied Psychology and Psychoanalysis*, 2016, no. 4. URL: <https://ppip.idnk.ru/index.php/vypusk-1-2017/40-2011-02-24-12-27-14/nomer-4-2016/807-mantorova-i-v-lyutova-a-s-g-pyatigorsk#linkc> (accessed 10.06.2020).
11. Kharlamenkova N. E., Tarabrina N. V., Bykhovees Yu. V., Vorona O. A., Kazymova N. N., Dymova E. N., Shatalova N. E. *Psychological security of the individual: implicit and explicit concepts*. Moscow, IP RAN Publ., 2017, 262 p.
12. Sudarik A. N. Research opportunities for psychological security and personal security in the field of high technologies. *The relevance of the pedagogical heritage of A. S. Makarenko in modern conditions*. Moscow, 2019, pp. 604–611.
13. Ivanov M. S. Security as a semantic base of patriotism. *Professional education in Russia and abroad*, 2019, no 1, pp. 142–148. DOI: <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.3.347>.
14. Griffin M. A., Neal A. Perceptions of safety at work: a framework for linking safety climate to safety performance, knowledge, and motivation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2000, vol. 5, no. 3, pp. 347–358. DOI: <https://doi.org/10.1037>.
15. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner. *Advances in Gerontology*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 256–261. DOI: 10.1134/S2079057018030116.
16. Tylets V. G., Krasnyanskaya T. M. Psycholinguistic research of the concepts «danger» and «security» in the language consciousness of students. *Questions of Psycholinguistics*, 2020, no. 1, pp. 84–97.
17. Basanova T. A. The concept of security in subjects with different characteristics of the semantic structure of the worldview. *Bulletin of Taganrog State Radio Engineering University*, 2005, no. 5, pp. 263–265.
18. Lozovaya G. V. Model of formation of productive ideas about life safety in students of pedagogical College. *Education Sciences and Psychology*, 2015, no. 3, pp. 42–52.
19. Sinel'nikova O. P. An empirical study of the views of senior pupils about safety of life activity. *Russian Psychological Journal*, 2009, vol. 6, no. 1, pp. 122–125.
20. Smirnova O. V. Perceptions of safety in youth: gender and gender aspects. *Woman in Russian Society*, 2020, no. 1, pp. 85–100.
21. Pirmagomedova E. A. An empirical study of teenagers' perception of the safety of life. *Russian Psychological Journal*, 2011, no. 1, pp. 140–144. (In Russ)

22. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Psychological resources for personal security with various experiences of extreme situations. *Biomedical and Socio-Psychological Problems of Security in Emergency Situations*, 2015, no. 2, pp. 100–107.
23. Mantorova I. V., Djevathanova D. A. Features of safety values of students with different type of time perspective. *European Journal of Psychological Studies*, 2016, vol. 7, Is. 1, pp. 22–28. DOI: 10.13187/ejps.2016.7.22.
24. Sternin I. A., Rudakova A. V. *Psycholinguistic meaning and its description. Theoretical problem*. Saarbrücken, Lambert Acad. Publ, 2011, 192 p.

Информация об авторах

Тылец Валерий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (Российская Федерация, 119034, г. Москва, ул. Остоженка, 38, стр.1, e-mail: tyletsvalery@yandex.ru).

Краснянская Татьяна Максимовна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и этнической психологии, Московский гуманитарный университет (Российская Федерация, 111395, г. Москва, ул. Юности, 5, e-mail: ktm8@yandex.ru).

Иохвидов Владимир Вячеславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Ставропольский государственный педагогический институт (Российская Федерация, 357635, г. Ессентуки, ул. Долина роз, 7, e-mail: vl наука@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 17.06.20.

После доработки 30.06.20.

Принята к публикации 01.07.20.

Information about the authors

Valery G. Tylets – doctor of psychological sciences, professor, professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University (38 (bld.1), Ostozhenka Str., Moscow, 119034, Russian Federation, e-mail: tyletsvalery@yandex.ru).

Tatyana M. Krasnianskaya – doctor of psychological sciences, professor, professor of the Department of Social and Ethnic Psychology, Moscow Humanitarian University (5 Yunost» Str., Moscow, 111395, Russian Federation, e-mail: ktm8@yandex.ru).

Vladimir V. Iokhvidov – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute (7 Dolina Roz Str., Essentuki, 357635, Russian Federation, e-mail: vl наука@mail.ru).

The paper was submitted 17.06.20.

Received after reworking 30.06.20.

Accepted for publication 01.07.20.

УДК 304.9:304.444

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБЩЕСТВА

Л. Н. Антилогова

Омский государственный педагогический университет,
Омск, Российская Федерация
e-mail: antilogova@yandex.ru

Н. И. Пустовалова

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,
Петропавловск, Республика Казахстан
e-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Д. В. Лазаренко

филиал Академии государственного управления при Президенте
Республики Казахстан по Северо-Казахстанской области,
Петропавловск, Республика Казахстан
e-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Аннотация. Любая страна, позиционирующая себя как демократическое, светское, правовое и социальное государство, в качестве высших ценностей утверждает человека, его жизнь, права и свободы. Республика Казахстан и Российская Федерация в этом смысле не являются исключениями и транслируют соблюдение этих ценностей, выстраивая свою внутреннюю и внешнюю политику как направленную на улучшение качества жизни своих граждан вне зависимости от вероисповедания и социального статуса. Поэтому одним из приоритетных направлений политики выступает обеспечение равных возможностей в реализации всеми категориями граждан своих конституционных прав. Принцип равных возможностей в удовлетворении людьми своих насущных потребностей лежит в основе инклюзии. Инклюзия является конечным этапом создания безбарьерной среды, в условиях которой любой член общества может беспрепятственно учиться, трудиться и получать различные услуги. Следовательно, изучение актуального состояния инклюзии в обществе и перспектив ее развития представляется достаточно насущной проблемой. В статье обсуждаются проблемные аспекты в становлении инклюзивного общества, состояние и перспективы развития системы инклюзивного образования Казахстана и России, уделяется внимание роли инклюзивной культуры. Приводятся примеры по формированию инклюзивной культуры в условиях инклюзивного образования. Описывается собственный опыт развития инклюзивной культуры у государственных и гражданских служащих в ходе проведения тренингов и реализации проектно-исследовательской деятельности по развитию навыков владения жестовой речью. В заключение делаются выводы о необходимости модернизации общественного и индивидуального сознания для изменения отношения к проблемам инклюзии.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное общество, инклюзивная культура, люди с особыми нуждами, безбарьерная среда.

Для цитаты: Антилогова Л. Н., Пустовалова Н. И., Лазаренко Д. В. Проблемы и перспективы создания инклюзивного общества // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 3948–3958. DOI: 10.15372/PEMW20200306

DOI: 10.15372/PEMW20200306

PROBLEMS AND PROSPECTS OF CREATING AN INCLUSIVE SOCIETY

Antilogova, L. N.

Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russian Federation
e-mail: antilogova@yandex.ru

Pustovalova, N. I.

North Kazakhstan State University named after M. Kozybaev,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan
e-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Lazarenko, D. V.

A branch of the Academy of Public Administration under the President
of the Republic of Kazakhstan in the North Kazakhstan Region,
Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan
e-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Abstract. Any country positioning itself as a democratic, secular, legal and social state asserts human being, his life, rights and freedoms as the highest values. In this sense, the Republic of Kazakhstan and the Russian Federation are no exceptions, and they promote respect for these values building their domestic and foreign policies as aimed at improving the life quality of their citizens, regardless to their religion and social status. Therefore, a policy priority is to ensure equal opportunities for all categories of citizens to exercise their constitutional rights. The principle of equal opportunities for people to meet their immediate needs is at the heart of inclusion. Inclusion is the final stage of creating a barrier-free environment, in which any member of society can freely study, work and receive various services. Therefore, studying the inclusion current state in the society and prospects for its development is quite an urgent problem. The article discusses the problematic aspects in forming the inclusive society, states and prospects of developing the system of inclusive education in Kazakhstan and Russia; pays attention to the role of inclusive culture. Cases of the inclusive culture formation in inclusive education are given. It describes own experience of developing an inclusive culture among government and civil servants during training and research activities to develop sign language skills. The authors conclude on the need to modernize public and individual consciousness in order to change the attitude to the inclusion problems.

Keywords: inclusion, inclusive society, inclusive culture, people with special needs, barrier-free environment.

For quote: Antilogova, L. N., Pustovalova, N. I., Lazarenko, D. V. [Problems and prospects of creating an inclusive society]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennoy mire = Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3948–3958. DOI: 10.15372/PEMW20200306

Введение. В настоящее время понятия «инклюзия», «инклюзивное образование» прочно вошли в социальную жизнь общества. Используя данную терминологию, педагогические работники, и не только они, считают, что инклюзия предполагает равное отношение ко всем людям и создание особых условий для тех, кто имеет особые образовательные потребности, то есть формирование благоприятной для их реализации образовательной среды. Поддержка лиц с особыми образовательными потребностями становится одним из приоритетных направлений социальной политики в России и Казахстане, где поднимается вопрос о становлении инклюзивного общества. Этому предшествовало накопление опыта по разработке технологий по реабилитации и сопровождению лиц с особыми нуждами. Однако рост числа таких лиц, появление более сложных и сочетанных вариантов нарушенного развития требуют поиска инновационных методов и методик. Поэтому в современной науке появляются инновационные попытки соединения различных подходов для создания эффективных инклюзивных технологий.

Так, в своем исследовании О. А. Музыка раскрывает возможности синергетического подхода в изучении инклюзии. Для характеристики инклюзивных процессов в обществе автором обоснованы три посыла, построенные на основе существующих принципов синергетики и системного подхода [1].

Тенденции цифровизации и автоматизации в современной действительности накладывают свой отпечаток и на становление инклюзии. Еще в период интенсивного развития цифровых технологий изучались возможности их использования при организации инклюзивного обучения. В связи с этим Д. И. Бойков исследовал влияние развития информационного общества на систему инклюзивного образования, на эффективность использования информационных технологий в обучении и сопровождении ребенка с особыми образовательными потребностями [2].

В более позднем исследовании И. Н. Бухтияровой поднимаются вопросы, связанные с развитием инклюзивного общества, социального и цифрового неравенства. Автор анализирует основные направления использования информационных технологий людьми с ограниченными возможностями здоровья для их интеграции и реализации профессиональных, личностных, социальных потребностей [3].

В то же время не исключено и пагубное влияние цифровых технологий на достаточно незрелую, уязвимую психику человека с нарушениями здоровья. Так, в частности, В. В. Собольников указывает, что цифровые технологии влияют на «развитие виртуальной личности, на становление аддиктивности, на потерю жизненных ориентиров, а также на усвоение норм делинквентного поведения и криминальной субкультуры» [4, с. 3601–3610].

Использование информационных технологий должно быть адаптивным, адекватным и сообразным тому тренду, с которым мы сталкиваемся при организации включения и сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Идею инклюзии С. В. Аммосова и Н. Н. Иванова рассматривают как одно из приоритетных направлений развития современного образования. Авторы определяют некоторые аспекты развития инклюзивного общества и приходят к выводу, что введение инклюзивного образования влечет за собой огромные изменения в обществе [5].

Проблемные аспекты в становлении инклюзивного общества и создании равных возможностей находят свое отражение в различных исследованиях.

Анализируя результаты волонтерской деятельности студентов по организации реабилитационной деятельности с людьми с особыми нуждами, Н. Ю. Коневалова приходит к выводу о наличии ряда этических проблем в становлении инклюзии в обществе [6].

Опираясь на собственный опыт формирования инклюзивного пространства в волонтерском центре, И. В. Королева анализирует условия развития инклюзивного общества и проблемы, тормозящие этот процесс [7].

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что успешность социальной инклюзии лиц с особыми нуждами зависит от того, насколько адаптивны созданные для них социальные условия, насколько успешно удовлетворяются их базовые потребности. Об этом говорится и в исследовании Ю. А. Афонькиной, подчеркивающей, что «ценность человека для общества не зависит от его особенностей или ограничений, а определяется его включенностью в социальные практики» [8, с. 149]. Следовательно, в современном обществе еще имеется достаточно много препятствий для развития инклюзии.

Вскрывая проблемы развития инклюзивного общества, А. В. Вербицкая, Е. С. Сазонова анализируют основные причины (барьеры), мешающие созданию инклюзии [9]. Эти барьеры затрудняют процесс социальной адаптации людей с особыми нуждами. Изучению особенностей адаптации этих лиц посвящено исследование С. В. Башаева, В. В. Горелик, которые называют проблемы, мешающие лицам с ограниченными возможностями здоровья чувствовать себя комфортно в социуме и успешно реализовываться в обществе. Вскрыв имеющиеся проблемы, они предлагают пути их решения, акцентируя внимание на социальной адаптированности лиц с нарушениями в развитии [10].

На раскрытии особенностей социокультурной инклюзии сосредоточивает внимание Д. З. Ахметова, считающая это явление интегрированным, отражающим общую культуру общества и отдельных сообществ, систему ценностей, преобладающих у большинства населения, нравственно-духовное состояние общества [11].

Трактуя социально-культурную инклюзию во взаимосвязи с расширением творческих возможностей личности, Е. Н. Благирева отмечает роль социума в наращивании культурного капитала, а также акцентирует внимание на потенциалах маломобильных групп населения как стратегического ресурса социально-экономического развития страны [12].

Обобщая все вышесказанное, можно констатировать, что успешное функционирование инклюзивного общества возможно только в том случае, когда у значительной части общества, и прежде всего педагогов, будет сформирована готовность к реализации инклюзии, когда будет создана безбарьерная среда, позволяющая лицам с ограниченными возможностями здоровья чувствовать себя уверенно и достигать поставленных целей в развитии.

Постановка задачи. Накопленный в России, Казахстане и других странах опыт становления инклюзивного общества показал, что это достаточно долгий и сложный процесс, предполагающий содержа-

тельную и технологическую перестройку, прежде всего, образовательной системы, а также существенных изменений на ценностном уровне: преодоление стереотипов восприятия лиц с ограниченными возможностями здоровья как неполноценных граждан общества. Становление действительно инклюзивного общества невозможно без анализа и учета мнения всех граждан общества, определения их готовности к восприятию инклюзии.

Целью исследования является выявление основных проблем и перспектив становления инклюзивного общества в России и Казахстане, формирование инклюзивной культуры, интеграции и включения людей с особыми нуждами в деятельность общества.

Методология и методика исследования. Методологическую основу исследования составили философские идеи гуманизма, положения о биосоциальной сущности человека, его социализации и адаптации. В основу исследования были положены аксиологический и интегративный подходы; согласно первому, высшей ценностью в обществе является человек независимо от особенностей его развития, имеющий равные права со всеми в стремлении к самореализации; согласно второму, лица с ограниченными возможностями здоровья включаются в общество как полноправные его члены, активно участвующие во всех сферах жизнедеятельности.

В качестве ведущих методов исследования были использованы анализ состояния и перспектив развития инклюзивного общества, обобщение достижений в этом направлении других стран.

Для сбора эмпирических данных нами был использован метод опроса (анкетирование). Предлагая респондентам заполнить анкету, мы преследовали цель – выявить их отношение к созданию инклюзивного общества, общества со сформированной инклюзивной культурой и безбарьерной средой. Кроме того, были использованы такие методы, как моделирование ситуаций, театральные техники, тренинги, направленные на развитие нравственных ценностей, толерантности участников опроса, для понимания особых нужд людей с особыми потребностями.

Результаты. Для становления инклюзивного общества обеспечение равных прав для лиц с ограниченными возможностями здоровья только на уровне образования недостаточно, так как по окончании учебного заведения эти люди нуждаются в трудоустройстве, профессиональной адаптации и самореализации.

Отсюда возникает необходимость подключения и других институтов социализации для дальнейшего вовлечения людей с особыми потребностями в социум, реализации ими своих конституционных прав, получения услуг и формирования должного уровня инклюзивной культуры у всех членов общества. Однако это требует определенной подготовки членов общества к восприятию инклюзии и пониманию этого относительно нового явления в жизни нашего общества.

Инклюзия (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) – термин, используемый для описания процесса образования людей с особыми потребностями. Следует различать инклюзию и интеграцию, поскольку часто подменяют эти понятия.

Инклюзия отличается от интеграции тем, что рассматривает всех детей без исключения как часть общеобразовательной системы, образовательного процесса.

Термин «интеграция» употребляется в научной литературе с двух основных позиций: а) с позиции интегрированного подхода в обучении и интеграции в общество детей с различными нарушениями развития; б) либо в обобщенном виде – интеграция как включение в общий поток или одно из важных средств подготовки человека к жизни в обществе.

Наличие проблемы интеграции людей с особыми нуждами в общество обусловлено, с одной стороны, имеющимися у них ограничениями развития, а с другой – недостаточным совершенством самой системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной.

При анализе научной литературы выявлено, что существует два подхода к интеграции людей с особыми нуждами. Сторонники первого подхода предполагают необходимость приспособления лиц с особенностями развития к вхождению в ординарное общество, адаптацию к имеющимся окружающим условиям. Сторонники второго подхода считают, что кроме подготовки людей с особыми нуждами к вхождению в общество необходима также и готовность общества к их принятию. Очевидно, что первый подход в отличие от второго страдает односторонностью и, следуя ему, невозможно добиться желаемых результатов, поскольку в этом случае происходит сужение содержания адаптации как активного процесса.

Следовательно, интеграция в общество людей с особыми нуждами должна включать следующие моменты: а) воздействие общества и социальной среды на личность человека; б) активное участие в данном процессе самого человека с особыми нуждами; в) совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований оказывается недоступной для таких людей.

Решение этих вопросов позволит перейти от интеграции к инклюзии во всех сферах жизнедеятельности общества, одной из которых является образование. На сегодняшний день активно развивается система инклюзивного образования, когда дети с особыми образовательными потребностями (ООП) обучаются в условиях общеобразовательной школы практически наравне со сверстниками.

Рассмотрим особенности становления инклюзивного образования как одного из показателей становления инклюзивного общества в России и Казахстане через призму существующих научных исследований.

Проблемы инклюзивного образования, инклюзивной культуры, инклюзивного общества поднимают российские ученые Г.Е. Воробьева, Е.Г. Грищенко, Е.В. Зотова, А.Н. Комаричева, Е.Г. Лозовская, Н.А. Максимова, Л.И. Шаповалова, Я.И. Шпортова, С.Н. Зыкова, С.А. Шилина, К.И. Федорова, З.М. Чельдиева.

Так, например, подробный ретроспективный анализ становления инклюзии в российском образовании осуществляет А.Н. Комаричева [13].

Динамику отношений общества и государства к людям с отклонениями в развитии в историческом аспекте, выявляя основные тенденции развития инклюзивного образования в России и устанавливая наиболее распространенные проблемы внедрения интегрированного обучения в образовательные организации, демонстрирует Н.А. Максимова [14].

Вопросы готовности современного общества к переходу на инклюзивное образование ставят Г.Е. Воробьева, Е.Г. Грищенко, обращая особое внимание на то, что «инклюзивное образование не находит понимания у многих людей, что не дает лицам с особенностями развития возможности почувствовать себя равноправными участниками педагогического процесса» [15, с. 224]. Данную позицию разделяют С.А. Шилина и К.И. Федорова, которые отмечают, что «молодые люди не готовы к тому, чтобы учиться вместе с лицами с ограниченными возможностями» [16, с. 45–56]. На основании этого можно сделать вывод о том, что необходима длительная работа по принятию обществом инклюзивного образования.

О необходимости преобразования процесса образования с целью обеспечения образовательных потребностей каждого ребенка говорится в статье Л.И. Шаповаловой, Я.И. Шпортовой, С.Н. Зыковой «Инклюзивное образование: основополагающие принципы и факторы, мешающие его успешному осуществлению», где авторы, анализируя зарубежный опыт, раскрывают главную цель инклюзивного образования в современном мире и обществе [17].

Опыт инклюзивной практики, описание разных моделей получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья представлены в исследовании Е.В. Зотовой [18].

Задачи реформирования нормативно-правовой базы инклюзивного образования поднимаются в работе З.М. Чельдиевой «Инклюзивное образование как перспектива социального развития общества» [19].

Выбор социально-педагогического направления в развитии инклюзивного образования в России, по мнению Е.Г. Лозовской, будет способствовать «интенсивному развитию практических технологий по обучению, развитию и воспитанию детей» [20, с. 59–61].

Таким образом, анализ приведенных исследований свидетельствует о том, что развитие инклюзивного образования в России имеет множество проблемных моментов и нуждается в модернизации нормативно-правовых документов, изменении отношения общества к людям с особыми нуждами, формировании необходимых компетенций профессионалов, занимающихся сопровождением и обучением детей с особыми образовательными потребностями.

Изучением проблем инклюзивного образования занимаются также казахстанские ученые С. Зейнолла, А. Нургалиева, С. Нургалиева, которые отмечают, что в настоящее время в Казахстане сформированы определенные модели и накоплена практика построения системы инклюзивного образования. Однако учебные учреждения высшего и среднего звена по-прежнему остаются сегрегационными, наблюдается недостаточное применение инновационных форм обучения в инклюзивном образовании, передового международного опыта» [21, с. 75–77]. С целью привлечения внимания к инклюзии в Казахстане постоянно поднимаются и изучаются проблемы, связанные с этим новым для страны явлением. В многочисленных научных статьях инклюзия рассматривается как социальная концепция, как новый тип образования, как многоуровневый процесс развития общего образования, выявляются «барьеры», препятствующие успешному развитию инклюзивной образовательной практики на современном этапе развития казахстанской системы образования [22, с. 31–38].

Отдельные авторы (Н.И. Белякова и В.П. Русанова) обращают внимание на то, что при переходе к инклюзивному образованию в Казахстане следует придерживаться преемственности, «с сохранением специальных (коррекционных) учебных заведений» [23, с. 61].

Не остается в стороне и такой вопрос, как создание безбарьерного обучения, приспособление образовательной среды к нуждам детей с особыми образовательными потребностями и оказание необходи-

мой поддержки им в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками, на чем акцентирует внимание Т. С. Сигутина [24].

Основные направления, связанные с появлением и развитием системы инклюзивного образования в Казахстане, а также политикой государства в данной области, с раскрытием основных особенностей работы в части активизации деятельности учителей в системе оказания поддержки детям с ООП, освещаются Р. К. Нурмаганбетовой в работе «Основные направления развития инклюзивного образования в Казахстане» [25].

Таким образом, можно заключить, что система инклюзивного образования Казахстана имеет свои определенные, схожие с Российской Федерацией, трудности и нуждается в совершенствовании.

Одной из таких сложностей выступает подготовка педагогического состава. Как известно, для проведения коррекционных занятий с лицами с ограниченными возможностями здоровья требуются квалифицированные специалисты из числа дефектологов, психологов, социальных педагогов. Следует заметить, что в последние годы наблюдается спад спроса на данные специальности со стороны абитуриентов: ежегодно все меньше выпускников школ желают стать профессионалами по данным направлениям. Но это только одна сторона данной проблемы, другая заключается в переподготовке уже действующих учителей к реализации содержания инклюзивного образования. Решение этих проблем заключается в повышении престижа и статуса педагогов, на что направлен недавно принятый в Казахстане закон «О статусе педагога», а также закрепленный в законе «Об образовании РФ» правовой статус педагога.

Существенные трудности в расширении возможностей инклюзивного образования обусловлены также несовершенством материально-технического оснащения и оборудования в виде методических разработок, диагностического инструмента, сенсорных комнат и т. д. Поиск решения данной проблемы, возможно, требует вмешательства общественных фондов, неправительственных и других организаций.

Ключевой проблемой развития системы инклюзивного образования является неготовность общества к ее реализации: обнаруживается противоречивое отношение со стороны родителей к данному образованию. Семьи детей с нормой в развитии беспокоятся за возможные проблемы в усвоении их детьми школьной программы, поскольку, по их мнению, учителя будут уделять больше времени учащимся с нарушениями в развитии. Родители же последних опасаются за трудности адаптации, за негативное отношение со стороны сверстников к их детям. Отсюда важным моментом в преодолении данных противоречий является сотрудничество семьи и школы. Значение семьи в содействии в социальном развитии личности неоспоримо, так как семья не просто микрофактор социализации. Корректируемое в условиях инклюзивного образования качество (психическая функция, процесс, свойство личности или какой-либо навык социально-бытовой и социально-жизненной ориентации) закрепляется в совместной деятельности со значимым взрослым (родителем). Поэтому семья выступает и специфической реабилитационной средой (микросоциумом), одновременно институтом, микрофактором, агентом и механизмом социализации ребенка с особенностями развития. Решение этой задачи лежит в формировании адекватного отношения к совместному обучению этих детей и нормально развивающихся сверстников, в формировании у родителей, воспитателей, учителей и других членов общества «инклюзивной культуры».

В научной литературе существуют различные трактовки термина «инклюзивная культура», часть из которых сужает ее понимание (уникальный микроклимат, особая атмосфера отношений), а часть определений дается в глобальном смысле (фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, особая философия, ценности и знания об инклюзии которой распространяются среди всех участников) [26, с. 73–74].

Н. В. Старовойт подчеркивает, что обучение может называться инклюзивным лишь тогда, когда ребенок включен в культуру образовательного учреждения [27]. При этом уточняется содержание таких составляющих, как культура обучения, культура ухода (владение нормами поведения), культура сверстников.

Инклюзивная культура, по мнению Е. А. Кирилловой, – это такой уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимаемые инклюзивные ценности [28]. Эту позицию разделяют А. Ю. Шеманов и А. С. Екушевская, включающие инклюзивные ценности в структуру инклюзивной культуры [29].

Ключевым в создании инклюзивной культуры, с точки зрения А. И. Полянского и В. Д. Мартиросяна, является формирование установок на принятие и понимание разнообразия и равноправия [30].

Исходя из различных трактовок инклюзивной культуры, мы определяем ее как совокупность личностных особенностей, позволяющих реализовывать в профессиональной деятельности общечеловеческие и нравственные ценности, направленные на оказание помощи окружающим людям.

Как отмечалось ранее, становление инклюзивного общества предполагает «инклюзивную грамотность» его членов, особенно той части граждан, кто тесно взаимодействует с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Это, прежде всего, педагоги, а также государственные служащие. Им было предложено ответить на вопросы анкеты, которые были направлены на изучение их представлений об особенностях инклюзии как образовательной инновации, ее целесообразности, о личностных особенностях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, о готовности взаимодействовать с этими людьми.

Анализ полученных данных свидетельствовал о низкой инклюзивной грамотности не только государственных служащих, но и педагогов, которые высказывали суждения о трудностях обучения данных лиц, возникающих конфликтах как с родителями, имеющими детей с особыми образовательными потребностями, так и с родителями детей здоровых. Большинство госслужащих не разделяли позицию в отношении целесообразности осуществления инклюзии. У них были слабые представления об особенностях взаимодействия с лицами с нарушениями здоровья.

Исходя из полученных данных, мы разработали программу повышения инклюзивной грамотности наших респондентов. На курсах повышения квалификации педагогов и школьных психологов в Омском государственном педагогическом университете, а также на занятиях слушателей курсов переподготовки и участников семинаров повышения квалификации в филиале Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Северо-Казахстанской области были проведены тренинги, направленные на развитие морально-нравственных ценностей, толерантности участников курсов для понимания нужд людей с особыми потребностями.

В рамках тренингов участникам предлагалось моделирование ситуаций взаимодействия с людьми, имеющими различные нарушения, отрабатывались умения осознавать и понимать их особые нужды. Особенно эффективным оказалось использование «театральных» техник, благодаря чему участники смогли прожить, пережить возможные трудности, которые могут испытывать люди с особыми нуждами при получении, например, государственных услуг. Особенность «театральных» техник заключалась в создании не просто конкретной ситуации, но и возможности проявить свои эмоции и чувства, поделиться ими с аудиторией, прожить и проанализировать их. Одна из «театральных» техник называлась «театр картин». Каждый из участников должен был поэтапно представить конкретную «картину», что позволяло более глубоко погрузиться в обсуждаемую проблему, изнутри понять насущные нужды людей с особыми потребностями и осознать необходимость перехода от интеграции к инклюзии в различных областях социальной сферы. Таким образом, происходило формирование иного отношения к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья на основе развития инклюзивной культуры, формирование которой особенно важно у государственных служащих, которые чаще всего, по долгу своей работы, встречаются с людьми с особыми потребностями при трудоустройстве последних на работу, при оформлении различных документов и т. д.

Другой формой работы по формированию инклюзивной культуры участников курсов стала проектно-исследовательская деятельность. Реализация социально значимых проектов позволила добиваться значительных сдвигов в изменении общественного сознания тех, кто взаимодействует с людьми с ограниченными возможностями здоровья. Слушателям курсов предлагалось представить и защитить проекты безбарьерной среды. Создание такой среды – важный показатель становления инклюзивного общества, общества равных возможностей.

Как уже отмечалось, благоприятное вхождение в общество лиц с особыми потребностями во многом зависит от организации деятельности государственных структур и от работников этих учреждений, их чуткости, толерантности, отзывчивости. Однако не все служащие к этому были готовы, поэтому в Казахстане в апреле 2019 г. по инициативе преподавателей филиала Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Северо-Казахстанской области совместно с региональным Департаментом Агентства по делам государственной службы был реализован проект «Из рук – в уста», участниками которого стали более ста государственных и гражданских служащих. Цель данного проекта – обучение данных специалистов навыкам владения жестовой речью для безбарьерного оказания государственных услуг людям с нарушениями слуха, что позволило расположить последних к себе и более эффективно решать их проблемы.

Данный проект является наглядной демонстрацией возможностей построения безбарьерной среды и создания инклюзивного общества.

Немаловажная роль в оказании помощи людям с особыми потребностями отводится волонтерам, которые активно действуют и в России, и в Казахстане. Ими осуществляются различные мероприятия, касающиеся привлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья к спорту, участию в художественной самодеятельности, театральному искусству. Так, например, студенты ОмГПУ осуществляют

постановку спектаклей, где участвуют дети и взрослые с отклонениями в развитии. Давнее сотрудничество факультета психологии ОмГПУ с Центром инвалидов «ВИЗА» (проведение лекций, семинаров-диспутов, совместных концертов) вызвало желание последних продолжить учебу в нашем вузе.

В Казахстане волонтеры сосредоточивают внимание на проектной деятельности, направленной на решение социально значимых проблем, например проект «INVAволонтер» ориентирован на организацию системы волонтерской деятельности в условиях сельского округа для оказания безвозмездной помощи социально уязвимым категориям населения, в том числе людям с особыми нуждами.

Выводы. Таким образом, современный этап в становлении инклюзивного общества характеризуется наличием продуктивных тенденций в сфере развития включенного образования, организации сопровождения детей и взрослых с особыми нуждами в ходе обучения, относительно развитой сетью коррекционных образовательных учреждений, необходимых как преемственные при переходе к инклюзии. Права людей с особыми нуждами признаются, поддерживаются, что является результатом интеграции их с обществом. Для достижения инклюзии необходимо не только стирание барьеров, но и изменение отношения со стороны членов общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Музыка О. А. Основные посылы использования синергетического подхода для понимания специфики инклюзивных процессов в обществе // *Colloquium-journal*. Голая Пристань. 2020. № 11–4. С. 34–37.
2. Бойков Д. И. Инклюзивное обучение в информационном обществе // *Вестник Герценовского университета*. 2009. № 3. С. 43–46.
3. Бухтиярова И. Н. Информационные технологии как фактор развития современного инклюзивного общества // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. № 6–1. С. 118–121.
4. Собольников В. В. Цифровая трансформация как фактор развития виртуальной личности // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, № 1. С. 3601–3610.
5. Аммосова С. В., Иванова Н. Н. От идеи инклюзии к развитию инклюзивного общества // *Школа XXI века: тенденции и перспективы: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф.* Чебоксары, 2015. С. 60–63.
6. Коневалова Н. Ю., Оленская Т. Л., Наджафова С. Г. Люди с ограниченными возможностями: биоэтические основы создания инклюзивного общества // *Биоэтика и современные проблемы медицинской этики и деонтологии: материалы Респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием*. Витебск, 2016. С. 71–74.
7. Королева И. В. От инклюзивного волонтерства к инклюзивному обществу, или еще раз о толерантности // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2019. Т. 19, № 2. С. 120–125.
8. Афонькина Ю. А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства // *Современные исследования социальных проблем*. 2015. № 11. С. 149–162. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-11-13.
9. Вербицкая А. В., Сазонова Е. С. Проблемы формирования инклюзивного общества в России // *Социальная работа в современном мире: взаимодействие науки, образования и практики: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф.* Белгород, 2015. С. 339–343.
10. Башаев С. В., Горелик В. В. Проблемы социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. Вып. 4, ч. 7. С. 131–134. DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.155.
11. Ахметова Д. З. Инклюзивная культура общества как результат реализации инклюзивной политики и практики // *Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф.* Москва, 2017. С. 15–22.
12. Благирева Е. Н. Социокультурная инклюзия: дефиниции и позитивные отечественные практики // *Вестник культуры и искусств*. 2019. № 3. С. 73–81.
13. Комаричева А. Н. Историко-педагогические предпосылки развития инклюзивного образования // *Молодежная наука: тенденции развития*. 2019. № 4. С. 41–49.
14. Максимова Н. А. Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски // *Педагогическое образование в России*. 2018. № 9. С. 113–120.
15. Воробьева Г. Е., Грищенко Е. Г. Инклюзивное образование: готово ли современное общество принять «особенных» детей? // *Концепт*. 2017. Т. 44. С. 224–226.
16. Шилина С. А., Федорова К. И. Инклюзивное образование в России как одна из форм социализации лиц с ограниченными возможностями // *Дискурс*. 2019. № 10. С. 45–56.

17. Шаповалова Л. И., Шпортова Я. И., Зыкова С. Н. Инклюзивное образование: основополагающие принципы и факторы, мешающие его успешному осуществлению // *The World of Academia: Culture, Education*. 2019. №8. С. 33–39.
18. Зотова Е. В. Путь в толерантное общество через инклюзивное образование // *Профессиональное образование и общество*. 2017. №3. С. 172–175.
19. Чельдиева З. М. Инклюзивное образование как перспектива социального развития общества // *Аллея науки*. 2017. Т. 1, № 16. С. 746–751.
20. Лозовская Е. Г. Социально-педагогический подход в развитии инклюзивного образования в России // *Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки*. 2017. №3 (12). С. 59–61.
21. Нургалиева С., Зейнолла С., Нургалиева А. К вопросу о повышении качества инклюзивного образования в Казахстане // *European Research*. 2017. №2. С. 75–77.
22. Чукотаев М. Н., Нуртазина Е. М. Инклюзивное образование в Казахстане: проблемы и перспективы // *Академия профессионального образования*. 2017. №1. С. 31–38.
23. Беляков Н. И., Русанов В. П. Инклюзивное образование в Республике Казахстан // *Научный альманах Ассоциации France-Kazakhstan*. 2018. №1. С. 59–67.
24. Сигутина Т. С. Актуальные проблемы инклюзивного образования в Республике Казахстан // *Академическая публицистика*. 2018. №7. С. 41–48.
25. Нурмаганбетова Р. К. Основные направления развития инклюзивного образования в Казахстане // *Научный аспект*. 2019. Т. 7, №2. С. 835–842.
26. Сигал Н. Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт // *Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сб. материалов Междунар. науч. конф.* Москва; Киров, 2014. С. 73–79.
27. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // *Концепт*. 2016. Т. 8. С. 31–35.
28. Кириллова Е. А. Инклюзивная культура как фактор развития поликультурного образования в России. URL: http://kpfu.ru/staff_files/F1196477887/Sekciya_2__Kirillova_E._A.pdf (дата обращения: 20.05.2020).
29. Шеманов А. Ю., Екушевская А. С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // *Современная зарубежная психология*. 2018. Т. 7, №1. С. 29–37. DOI: 10.17759/jmfp.2018070103.
30. Полянский А. И., Мартиросян В. Д. Инклюзивная культура в образовательной организации // *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2018. №1. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/682> (дата обращения: 20.05.2020). DOI: 10.17805/trudy.2018.1.7.

REFERENCES

1. Muzyka O. A. The main premises of using a synergetic approach to understand the specifics of inclusive processes in society. *Colloquium-Journal. Naked Marina*, 2020, no. 11–4, pp. 34–37.
2. Boikov D. I. Inclusive education in the information society. *Bulletin of Herzen University*, 2009, no. 3, pp. 43–46.
3. Bukhtiyarova I. N. Information technologies as a factor in the development of a modern inclusive society. *Humanities, Socio-Economic and Social Sciences*, 2015, no. 6–1, pp. 118–121.
4. Sobolnikov V. V. Digital transformation as a factor of virtual personality development. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3601–3610.
5. Ammosova S. V., Ivanova N. N. From the idea of inclusion to the development of an inclusive society. *School of the XXI century: trends and prospects: proc. of the III Intern. sci.-pract. conf.* Cheboksary, 2015. pp. 60–63.
6. Konevalova N. Yu., Olenskaya T. L., Nayafarova S. G. People with disabilities: bioethical foundations for creating an inclusive society. *Bioethics and modern problems of medical ethics and deontology: proc. of the Rep. sci.-pract. conf. with intern. participation*. Vitebsk, 2016. pp. 71–74.
7. Koroleva I. V. From inclusive volunteerism to inclusive society, or once again about tolerance. *Social and Humanitarian Sciences in the Far East*, 2019, vol. 19, no. 2, pp. 120–125.
8. Afon'kina Yu. A. Social inclusion of persons with disabilities and the problem of human dignity. *Modern Research of Social Problems*, 2015, no. 11, pp. 149–162. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-11-13.
9. Verbitskaya A. V., Sazonova E. S. Problems of forming an inclusive society in Russia. *Social work in the modern world: interaction of science, education and practice: proc. of the VII Intern. sci.-pract. conf.* Belgorod, 2015, pp. 339–343.
10. Bashaev S. V., Gorelik V. V. Problems of social adaptation of persons with disabilities in modern society. *International Research Journal*, 2016, no. 4, pt. 7, pp. 131–134. DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.155.

11. Akhmetova D. Z. The society inclusive culture as results of implementing inclusive policy and practice. *Inclusive education: continuity of inclusive culture and practice: proc. of the IV Intern. sci.-pract. conf.* Moscow, 2017, pp. 15–22.
12. Blagireva E. N. Socio-cultural inclusion: definitions and positive domestic practices. *Bulletin of culture and arts*, 2019, no. 3, pp. 73–81.
13. Komaricheva A. N. Historical and pedagogical prerequisites to develop inclusive education. *Youth science: development trends*, 2019, no. 4, pp. 41–49.
14. Maximova N. A. Inclusive education in Russia: history, state and risks. *Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 9, pp. 113–120.
15. Vorobyova G. E., Grishchenko E. G. Inclusive education: is modern society ready to accept «special» children? *Concept*, 2017, vol. 44, pp. 224–226.
16. Shilina S. A., Fedorova K. I. Inclusive education in Russia as a socializing form of persons with disabilities. *Discourse*, 2019, no. 10, pp. 45–56.
17. Shapovalova L. I., Shportova Ya. I., Zykova S. N. Inclusive education: fundamental principles and factors hindered its successful implementation. *The World of Academia: Culture, Education*, 2019, no. 8, pp. 33–39.
18. Zotova E. V. The path to a tolerant society through inclusive education. *Professional Education and Society*, 2017, no. 3, pp. 172–175.
19. Cheldieva Z. M. Inclusive education as a perspective of the society social development. *Alley of Science*, 2017, vol. 1, no. 16, pp. 746–751.
20. Lozovskaya E. G. Socio-pedagogical approach to the inclusive education development in Russia. *Forum. Series. Humanities and Economics*, 2017, no. 3, pp. 59–61.
21. Nurgalieva S., Zeynolla S., Nurgalieva A. On improving the quality of inclusive education in Kazakhstan. *European Research*, 2017, no. 2, pp. 75–77.
22. Chukotaev M. N., Nurtazina E. M. Inclusive education in Kazakhstan: problems and prospects. *Academy of Professional Education*, 2017, no. 1, pp. 31–38.
23. Belyakov N. I., Rusanov V. P. Inclusive education in the Republic of Kazakhstan. *Scientific Almanac of the Association France-Kazakhstan*, 2018, no. 1, pp. 59–67.
24. Sigutina T. S. Actual problems of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. *Academic Journalism*, 2018, no. 7, pp. 41–48.
25. Nurmaganbetova R. K. Main directions of development of inclusive education in Kazakhstan. *Scientific Aspect*, 2019, vol. 7, no. 2, pp. 835–842.
26. Segal N. G. Inclusion as a vector of humanization of education and society: foreign experience. *Questions of Pedagogy and Psychology: Theory and Practice: proc. of the Intern. sci. conf.* Moscow, Kirov, 2014, pp. 73–79.
27. Starovoit N. V. Inclusive culture of educational organizations: approaches to understanding and formation. *Concept*, 2016, vol. 8, pp. 31–35.
28. Kirillova E. A. Inclusive culture as a factor in the development of multicultural education in Russia. URL: http://kpfu.ru/staff_files/F1196477887/Sekciya_2_Kirillova_E._A.pdf. (accessed 20.05.2020).
29. Shemanov A. Yu., Ekushevskaya A. S. Formation of inclusive culture in the implementation of inclusive education: challenges and achievements. *Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 29–37. DOI: 10.17759/jmfp.2018070103.
30. Polyansky A. I., Martirosyan V. D. Inclusive culture in educational organizations. *Scientific works of Moscow University for Humanities*, 2018, no. 1. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/682> (accessed 20.05.2020). DOI: 10.17805/trudy.2018.1.7.

Информация об авторах

Антилогова Лариса Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Общая и педагогическая психология», Омский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 644 099, г. Омск, ул. Партизанская, 4а, e-mail: antilogova@yandex.ru).

Пустовалова Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Специальная и социальная педагогика», Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева (Республика Казахстан, 150 000, г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86, e-mail: nata_pustovalova@mail.ru).

Лазаренко Дмитрий Витальевич – Ph.D по профилю (по специальности «Психология»), доцент филиала, Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан по Северо-Казахстанской области (Республика Казахстан, 150 000, г. Петропавловск, ул. Конституции Казахстана, 38, e-mail: mitya1981-07@inbox.ru).

Статья поступила в редакцию 17.06.20.

После доработки 30.06.20.

Принята к публикации 01.07.20.

Information about the authors

Larisa N. Antilogova – doctor of psychological sciences, professor, head of the Department of General and Pedagogical Psychology, Omsk State Pedagogical University (4A Partizanskaya Str., Omsk, 644 099, Russian Federation, e-mail: antilogova@yandex.ru).

Natalia I. Pustovalova – candidate of pedagogical sciences, professor, head of the Department Special and Social Pedagogy, North Kazakhstan State University named after M. Kozybaev (86, Pushkin Str., Petropavlovsk, 150000, Republic of Kazakhstan, e-mail: nata_pustovalova@mail.ru).

Dmitry V. Lazarenko – PhD, associate professor a branch of the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan in the North Kazakhstan Region (38, Constitution of Kazakhstan Str., Petropavlovsk, 150 000, Republic of Kazakhstan, e-mail: mitya1981-07@inbox.ru).

The paper was submitted 17.06.20.

Received after reworking 30.06.20.

Accepted for publication 01.07.20.

УДК 165.4

ПРАКТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБУЧЕНИЯ АРГУМЕНТАЦИИ И КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ¹

Г. В. Карпов

Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: glebsight@gmail.com

Е. Н. Лисанюк

Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: elenalisanyuk@gmail.com

Аннотация. В статье рассказывается об опыте преподавания курса «Критическая аргументация и дизайн-мышление» в Санкт-Петербургском национальном исследовательском университете информационных технологий, механики и оптики (ИТМО) в 2018–2020 гг. и решения теоретических, методологических и методических задач в ходе его разработки и реализации. Миссия курса состояла в практической имплементации нового направления в философии – философии критического мышления, которую мы реализовали применительно к тексту и речи. Центральное место в статье занимает описание содержания и методик проведения практических занятий, нацеленных на освоение навыков критической и креативной аргументации в трех ракурсах: обнаружение, анализ и оценка аргументов. Мы показываем, каким образом были решены учебно-методические, дидактические и административные задачи: совместить в одном курсе реактивно-аналитические компетенции критического мышления и проективно-созидательные компетенции **креативного**, или дизайн-мышления; выбрать единый учебник для русского и английского треков курса и сформировать корпус задач и упражнений, управляющий содержанием лекций; подчинить материал лекций и практических занятий задачам освоения предусмотренных федеральными стандартами компетенций в соответствии с техническим заданием руководства вуза по формам и объему учебной работы. Приводится структура курса; планы практических занятий сопровождается описанием особенностей их проведения; изложены подробности использования специализированного ПО; представлены план подготовки учебных дебатов, создания банка экзаменационных тестов. Даются рекомендации по организации работы студентов в малых группах на лекциях и семинарах, реализующей принципы активного обучения, проведению учебных дебатов и экзамена.

Ключевые слова: анализ аргументации, дизайн-мышление, схема аргументации, презумптивная схема, цифровое картирование аргументации, активное обучение.

Для цитаты: Карпов Г. В., Лисанюк Е. Н. Практическая философия обучения аргументации и критическому мышлению. // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 3959–3970. DOI: 10.15372/PEMW20200307

DOI: 10.15372/PEMW20200307

PRACTICAL PHILOSOPHY OF TEACHING ARGUMENTATION AND CRITICAL THINKING

Karpov, G. V.

St. Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russian Federation
e-mail: glebsight@gmail.com

¹ Исследования поддержаны РФФИ, проект № 20-011-00485 «Делиберативная аргументация между рассуждением и действием».

Lisanyuk, E. N.

St. Petersburg State University,

Saint Petersburg, Russian Federation

e-mail: elenalisanyuk@gmail.com

Abstract. *The article considers the teaching experience of course «Critical Argumentation and Design-Thinking» at St. Petersburg National Research University of Information Technology, Mechanic and Optic (ITMO) in 2018–2020, and the ways to solve theoretical, methodical, and methodological problems during its development and realization. The course mission is the practical implementation of a new trend in philosophy – the philosophy of critical thinking, which the authors develop related to texts and speeches. The central issue of the article is the description of the teaching approaches and content of practical classes aimed to master the critical and creative argumentation skills in three aspects: identification, analysis and evaluation. The authors show how to solve educational, methodological, didactic and administrative tasks, which are to combine reactive and analytical competencies of critical thinking with projective and creative competences, or design-thinking, in a course; to choose one textbook suitable both English and Russian tracks of the course, and to compile a corpus of tasks and exercises to control the lecture content of the course; to subordinate the content of lectures and practical exercises to the tasks of mastering the competencies established by federal standards according to curricula academic tasks prescribed by the university administration. The article presents the course structure; practical class plans accompanied by a detailed description of their performance; details of using specialized software, and plans to prepare educational debates, and to create a bank of examination tests. It gives recommendations on organizing the students» work in small groups during lectures and practical classes implementing the principles of active peer-to-peer learning, and on organizing educational debates and exams.*

Keywords: *argumentation analysis, design-thinking, argumentation scheme, presumptive scheme, digital argument mapping, active learning.*

For quote: *Karpov, G. V., Lisanyuk, E. N. [Practical philosophy of teaching argumentation and critical thinking]. Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3959–3970. DOI: 10.15372/PEMW20200307*

Введение. Цель статьи – поделиться опытом преподавания критической аргументации и дизайн-мышления в магистратуре инженерно-технического вуза (ИТМО), на русском и английском языках. Актуальность нашего рассказа продиктована обстоятельствами административного характера, а также профессиональными вызовами, учебно-методическим, теоретическим и дидактическим. С административными обстоятельствами сталкиваются многие преподаватели вузов в условиях транзита университета из корпорации учащихся и ученых, нацеленной на воспроизводство знаний и умений, в корпорацию, предоставляющую услуги по освоению тех или иных компетенций [1, с. 222]. Для преподавателей это означает, что из членов университетской корпорации, определяющих чему, как и кого учить во благо сохранения и передачи знания, они становятся персоналом, рекрутируемым корпорацией для оказания определенных услуг, и подразумевает готовность оказывать услуги согласно техническому заданию нанимателя: обеспечить освоение требуемых компетенций за определенное количество часов посредством установленных форм и видов контактной и прочей учебной работы и т.п. [2, с. 43].

Административные обстоятельства вытекают из общепрофессиональной компетенции «способности к абстрактному мышлению, обобщению, анализу, систематизации и прогнозированию» в федеральных госстандартах высшего образования (ФГОС) и универсальной компетенции «способности осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий» в ФГОС 3++. Для нас административные обстоятельства воплотились в предложении создать курс для обучения компетенциям критического и дизайн-мышления для магистратуры Университета ИТМО. Речь шла о курсе на английском и русском языке в блоке «Мышление» гуманитарных элективных дисциплин объемом 50 часов, включая 16 часов лекций и 32 часа семинаров. В этой задаче мы выделили три главных вызова: теоретический и примыкающие к нему учебно-методический и дидактический.

Постановка задачи. Теоретический вызов касался осмысления современных места и роли проблематики критического, абстрактного и системного мышления в структуре философского знания. Еще вчера она была на периферии философских исследований, но сегодня стала актуальным вызовом философии

как современной области знания и философам – как научному сообществу. Как философы мы могли занять охранительную позицию и трактовать критическое мышление как дидактическую задачу в духе американской традиции или эволюционную позицию, рассматривая его как критическое рассуждение против доктринального в духе европейской традиции. В первом случае задача сводится к освоению определенных когнитивных навыков в смысле личностного роста [3, с. 39], и эту дидактическую задачу могут наполнять содержанием и философы, и другие специалисты. Во втором случае задача состоит в научении практической философии [4, с. 16] и предполагает формулирование философского взгляда на критическое, системное и креативное мышление, закрепляя эту проблематику в корпусе философского знания.

Мы попытались найти срединный путь в курсе «Критическая аргументация и дизайн-мышление», разработанном для магистратуры ИТМО. В русле американской традиции был составлен обзор навыков и умений, которым мы надеялись научить наших студентов, исходя из поставленных заказчиком задач; в русле европейской традиции был подобран необходимый для этого теоретический материал с упором на работу с информацией в тексте и речи. Так в центре нашего курса оказались три вещи:

- философия аргументации как совокупность знаний, умений и навыков обнаруживать, анализировать, оценивать, создавать и оптимизировать рассуждение и убеждение в тексте и речи,
- критическая аргументация как теория и практика критического рассуждения,
- дизайн-мышление как креативная аргументация, набор навыков порождения аргументации для решения прикладных задач.

Теоретический вызов заключался в том, что компетенции критического мышления носят аналитический и философский характер, они реактивные и касаются обнаружения, анализа и оценки информации. Критическое мышление – это мышление о мышлении. В пассивном ракурсе оно подразумевает установление логических связей между идеями, умение емко их выражать, выдвигать и оценивать аргументы, обосновывать решения, а также применять для этого умственные способности и осуществлять оценку эффективности результатов их применения, что должно повышать качество производимых когнитивных результатов [5, с. 22]. В активном ракурсе оно предполагает готовность осуществлять их глубокую эпистемологическую проверку, подбирая и прилагая адекватные для этого интеллектуальные усилия [6, с. 62]. В отличие от этого, компетенции дизайн-мышления, или креативной аргументации, взятые применительно к информации и тексту, носят синтезирующий характер, они проактивные и нацелены на порождение текста или информации, их упорядочение, устранение неконсистентной информации в тексте.

Объединяет критическое и креативное мышление идея обоснованности методов познания и их имплементации в глобальном контексте философского знания и в локальных контекстах исследовательских групп и задач [7, с. 293]. Практическим выражением этой идеи выступает аргументация, обеспечивающая процедурный и процессуальный взгляд на мышление в коммуникативной перспективе, вне которых невозможно ни критическое, ни креативное мышление [8, с. 29], поэтому в центре нашего курса мы поместили текст и речь как сферу приложения этих двух режимов работы интеллекта. Философия аргументации локализует критическое и креативное мышление о мышлении, в пространстве диалога и когнитивного многообразия его участников, и создает фундамент для философского осмысления абстрактного и системного мышления [9].

Учебно-методический вызов мы увидели в том, что необходимую практическую направленность курса, нацеленного больше на выработку навыков и умений, чем на усвоение знаний, надлежало реализовывать в больших лекционных потоках (50–120 чел.). Это ограничивало использование интерактивных приемов на лекциях и в семинарских группах, составленных из обучающихся с разным уровнем подготовки в логике, аргументации, философии, информатике и ставило под вопрос скорость освоения учебной программы. Для преодоления этих ограничений мы стремились учитывать обусловленность мышления студентов такими факторами, как образование, политико-экономические, социально-культурные предпочтения, ценностные ориентации и иерархию жизненных смыслов [10], особенно в работе со студентами из разных стран, демонстрировавшими различные паттерны в отношении образования, обусловленные национальными традициями обучения и этническими особенностями. Частью учебно-методического вызова была организация обучения на английском языке, в чем нам помогли курсы ЕМІ в ИТМО.

Дидактический вызов заключался в том, чтобы использовать специализированное ПО для обучения навыкам аргументации и дизайн-мышления, найти учебник, который отвечал бы поставленной задаче по содержанию и подошел бы для обучения на русском и английском языках, и внедрить цифровые платформы взаимодействия со студентами. Мы выбрали программу OVA,² учебник видного канадского исследователя аргументации Д. Уолтона [11] и прошли обучение по использованию цифровых платформ ИТМО.

² OVA – проект Центра технологий аргументации в университете Данди, Великобритания [12]. Помимо OVA мы использовали программы Rationale [13] и AGORA [14].

Методология и методика исследования. В нашем курсе мы широко использовали методики и приемы ведения занятий, которым нас обучили на курсах ЕМІ (English as a Medium of Instruction, то есть английский как средство обучения) Центра изучения иностранных языков ИТМО.³ Эти приемы рассчитаны на повышение эффективности обучения на английском языке студентов, для которых этот язык не является родным, и они отлично работают и в русскоязычных группах.

В основе корпуса приемов ЕМІ лежат две идеи: активного и peer-to-peer обучения. Активное обучение предполагает вовлечение студентов в образовательный процесс, когда они в ходе аудиторной работы переходят от простого восприятия и запоминания информации к непосредственному и самостоятельному использованию полученных сведений. Обучение peer-to-peer заключается в организации аудиторной работы таким образом, чтобы студенты учились друг у друга. Сторонники этих подходов справедливо считают, что научить чему-то быстрее и лучше может тот, кто только недавно сам понял то, чему он учит. Такими «педагогами» оказываются студенты, а не преподаватели, так как именно студентам, только что разобравшимся в какой-то проблеме, лучше, чем преподавателям, известны все сложности, которые мешают пониманию [18].

Методы активного обучения помогают справиться с проблемой вовлечения студентов в аудиторную работу. Один из них заключается в том, что студенты решают предложенные им задачи, работая в группах, формируемых *каждый раз заново* случайным образом или по привходящему основанию (в очках, синей обуви и т.п.). Это делается для того, чтобы студенты не привыкали друг к другу, чтобы в группе не успели возникнуть удобные обычаи, когда одни работают, а другие больше имитируют свое участие. Другая особенность работы в группах заключается в таком способе формулирования задания, когда групповое решение проблемы складывается из работы каждого участника.

Например, цель семинара по схемам аргументации заключается в том, чтобы научиться узнавать, анализировать и оценивать правдоподобные аргументы. Тогда работа в группах из трех человек организуется так, что первый участник определяет схему, второй, воздерживаясь от критики решения первого, ищет посылки и заключение на основе установленной схемы, а третий – формулирует критические вопросы для оценки аргумента, который найден и проанализирован первым и вторым членами группы. Правильный ответ засчитывается группе, только когда каждый из ее членов справился со своей задачей безупречно. Другой вариант формулирования этого задания состоит в ротации участников группы, когда студентам розданы задания и варианты ответов на всех трех уровнях, и они ищут правильный ответ, сравнивая свои задания с ответами на руках у товарищей.

Такой подход в корне отличается от обычных проверочных вопросов преподавателя аудитории, при помощи которых стремятся сформировать навыки поиска, анализа и оценки аргументов, и от выполнения упражнений в качестве заданий для самостоятельной работы на семинаре, потому что студент получает возможность сравнить свою работу с работой товарищей и получить от них комментарии.

Справиться с большой аудиторной нагрузкой, а также с сопутствующей ей физической и эмоциональной усталостью без использования приемов ЕМІ было бы трудно. Они позволяли преподавателю не превращать семинар в лекцию: не говорить все время самому, не решать задачи за студентов и не оставаться безучастным к «молчунам», а сделать так, чтобы большую часть занятий звучали голоса студентов, когда они вместе решают задачи, отвечают на вопросы друг друга, делятся сложностями, с которыми столкнулись, и подходами к их решению, помогают товарищам с ответами у доски. По поводу этих подходов в своей работе мы получали разные отзывы, но, наверное, лучшим был равномерный рабочий шепот студентов аудитории, занятых решением задач, движение студентов в классе, беседующих то с одним, то с другим товарищем в поиске нужных ответов.

Результаты.

Лекции. Общая идея педагогического взаимодействия на лекциях состояла в том, чтобы рассказывать не то, что преподавателям известно о теории и философии аргументации, как мы привыкли делать в корпорации учащихся и ученых, а то, чему можно научить на семинарах для освоения обучающимися компетенций, на которых настаивает заказчик. Это означало подчинить теоретический материал лекций набору навыков, которым мы собирались обучить наших студентов и овладение которыми мы могли проверить на экзамене, а не наоборот. Реализовали это мы следующим образом. На основе учебника Д. Уолтона были сформулированы корпусы типовых заданий и упражнений и подготовлены планы лекций, исходя из того, какие теоретические знания необходимы для решения этих заданий.⁴

³ Авторы выражают благодарность Дине Левиной за практические советы и критические замечания и Джозефу Тейлору за интересные дискуссии на пересечении философии и педагогики.

⁴ В создании его рабочего перевода на русский язык большую помощь оказали магистранты СПбГУ Барышева О.И., Коркин А.М., Чернаткин И.И. Упражнения были переведены, дополнены и реконструированы Лисанюк Е.Н. совместно с доц. ИТМО Елькиной Е.Е. и доц. Ломовой И.О. Мы также использовали [15], [16] и [17].

Чтобы объединить критическую аргументацию с ее реактивно-аналитическим подходом к тексту и креативную аргументацию с ее проективно-синтезирующим подходом к нему, из четырех этапов работы с текстом – создание, анализ, модификация, использование – мы сосредоточились на трех последних. Использование текста и речевые навыки аргументации было решено отрабатывать в ходе дебатов на практических занятиях, что ограничило материал лекций теоретическими вопросами анализа и модификации аргументации в тексте. Этими соображениями был продиктован выбор основного учебника Д. Уолтона, фокусирующегося на трех аспектах критической аргументации: анализе, обнаружении и оценке аргументов. Еще одним основанием в пользу выбора этого учебника с его диалектическим подходом к аргументации была возможность избежать обсуждения прагма-риторических аспектов, традиционных для курсов по теории и практике аргументации, но не вписывающихся в заданные рамки нашего гибридного критического и креативного курса.

На практике обучение критической аргументации сводится к освоению навыков анализа текста, а их верификация – к проверке умений студентов обнаружить ошибки рассуждений и дефекты аргументации в тексте и исправить их. В лекциях техники поиска, анализа и репрезентации аргументов были изложены в терминах критической аргументации в первой части курса, а во второй части – в терминах креативной аргументации. Креативная аргументация, включающая навыки порождения, доработки и использования текста, в лекциях нашла отражение в темах, затрагивающих дополнительный анализ (выявление имплицитных посылок, проверку релевантности) и доработку аргументации, например, с учетом критических вопросов к аргументам. Установленный заказчиком формат письменного экзамена сводился к проверке исключительно компетенций критической аргументации, поэтому экзаменационный тест представлял собой текст и вопросы к нему, нацеленные на верификацию навыков обнаружения и анализа аргументов. Дополнительные к результатам теста баллы обучающиеся могли получить за участие в дебатах, в ходе которых проверялось освоение ими навыков креативной аргументации.

Таблица 1

Структура курса

Table 1

The course structure

Разделы курса	Темы лекций	Разделы содержания
Основные понятия курса	1. Аргумент в диалоге	Критическая аргументация
	2. Логические основы аргументации	
Представление и анализ	3. Схемы аргументации	
	4. Строение аргументации	
	5. Виды диалогов	Креативная аргументация
Оценка аргументов	6. Имплицитные посылки и предубеждения	
	7. Релевантность аргументов	
	8. Практическая аргументация	

Практические занятия. В этом отделе мы познакомим читателя с ходом занятий по нескольким темам, рассказ о которых представляет, на наш взгляд, наибольший интерес.

В ходе практических занятий, следующих за лекциями 1 и 2, мы знакомим студентов с тремя наборами понятий для анализа аргументации на трех уровнях, в зависимости от цели и ситуации.

Первый набор включает в себя понятия *темы диалога*, *точки зрения* и *расхождения во мнениях*. Практическая часть заключается в *поиске* тем, точек зрения и расхождений во мнениях в письменных и устных (то есть звучащих) диалогах. Для этого используется, например, диалог о чаевых из Уолтона или диалог на ту же тему из х/ф «Бешеные псы» режиссера К. Тарантино. Посредством этих заданий мы показываем, что применению аппарата логических теорий предшествует работа, опирающаяся на способности к пониманию и коммуникации. Необходимость тренировать их становится очевидна всякий раз, когда даже в самых простых диалогах возникают разногласия между группами студентов относительно того, *каких* точек зрения на ту или иную тему диалога придерживаются участники, или относительно того, *сколько* в диалоге вообще тем.

На следующем уровне необходимо найти и проанализировать аргументы, выдвинутые сторонами в поддержку точек зрения, и студенты приступают к работе с программой OVA, чтобы представлять

аргументы графически, наподобие блок-схем. При помощи OVA мы тренируем способность различать базовую структуру аргументов сторон. Например, удастся показать чрезвычайную важность слов-маркеров направления рассуждения («так как», «следовательно», «потому что» и т.п.) и навсегда привить внимательное к ним отношение.

Третий набор понятий включает пары конфликт/несогласие и опровержение/вопрос и позволяет углубиться в подробный анализ аргументации в случаях более сложных, чем учебные примеры, с которых начинается курс. Теперь знаний, освоенных студентами к исходу второго блока практических занятий, достаточно, чтобы составлять аргументационные карты текстов, наносить на них связи внутри множества аргументов одной стороны и связи между элементами аргументов разных сторон.

На рис. 1 представлен фрагмент (примерно 1/5 часть) аргументационной карты, составленной в OVA по диалогу Уолтона о генно-модифицированных продуктах.

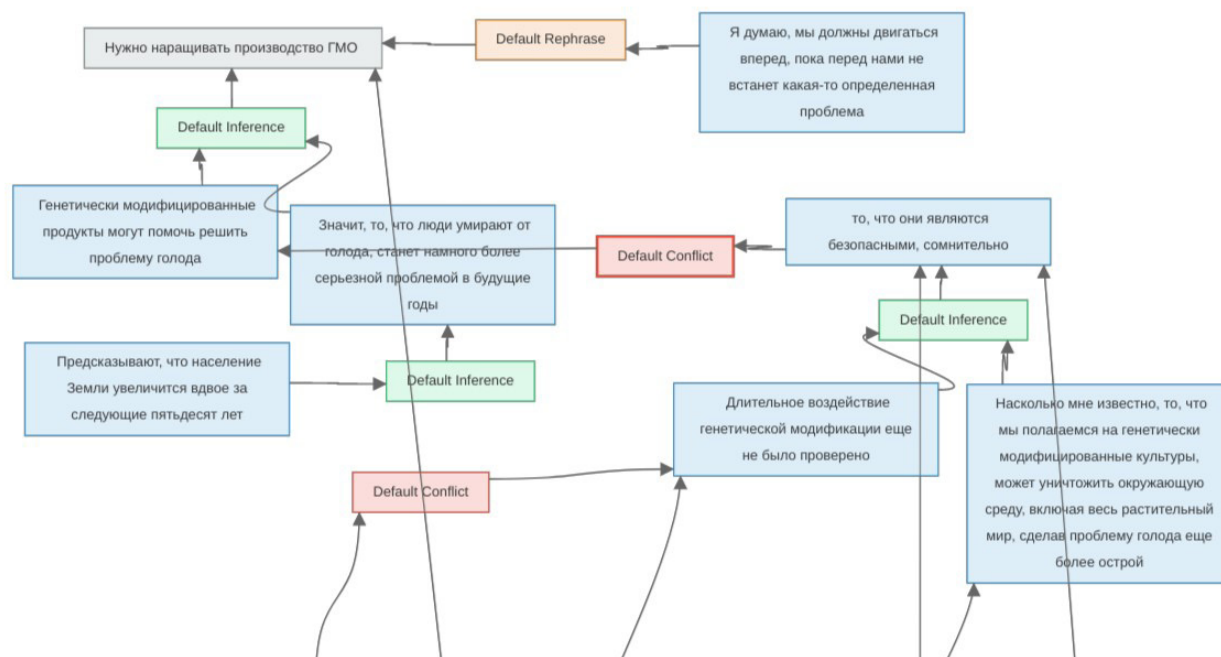


Рис. 1. Фрагмент аргументационной карты в OVA с нанесенными связями внутри аргументов и между аргументами
Fig. 1. A fragment of the argument map in OVA with links inside and between arguments

Наибольшее практическое значение имеют занятия, посвященные схемам аргументации для правдоподобных рассуждений, соответствующие лекции 3. Схемой аргументации называют способ связи главной мысли и доводов к ней в недедуктивном аргументе. В нашем курсе 8 часов отведено изучению так называемых презумптивных или отменяемых схем как наиболее распространенных приемов убеждения.

Из множества отменяемых схем мы выбрали девять наиболее общеупотребимых. Это схемы, основанные на мнениях, на понятии причинности, а также знакомые каждому «звезды-схемы»: аргумент к аналогии, аргумент к человеку, схема «к устной / популярной классификации».

Работая со схемами аргументации, студенты решают все возможные задачи, с которыми имеет дело критическая аргументация: они ищут схемы в текстах и видео, они анализируют найденное, выделяя послышки и заключение схем, наконец, они оценивают корректность схем, используя для этого технику критических вопросов.

Наибольшие затруднения вызывает оценка аргументов, основанных на презумптивных схемах. Оценить такой аргумент – значит проверить, справляется ли используемая в нем схема с критическими вопросами, которые следует задавать к каждой из них. Наборы критических вопросов к некоторым схемам отвечают интуиции большинства слушателей, но не ко всем. Например, требуются усилия по конструированию вопросов к аргументу, обосновывающему по аналогии. Твердое знание списков критических вопросов, умение их формулировать (достигается упражнением) наделяют слушателя курса поистине иезуитскими цепкостью и внимательностью к тому, что говорят и пишут другие и, естественно, к тому, что говорит и пишет он сам.

Как и с предыдущими учебными блоками, работа со схемами не сводится к анализу примеров из учебников, созданных специально для того, чтобы быть проанализированными. Мы предлагаем студентам разнообразный видеоматериал игрового и документального характера, стимулируем умение изобретать свои примеры, что выступает частью подготовки к учебным дебатам, где использование презумптивных схем правдоподобных аргументов является обязательным формальным требованием.

Дебаты. Учебные дебаты проводятся после того, как получено общее представление о теории аргументации, сформированы основные навыки распознавания, анализа и оценки аргументов, изучены их схемы и строение. Дебаты – это способ вовлечь в активную работу сразу всех студентов. За участие в дебатах студенты получали дополнительные баллы к экзаменационной оценке за письменный тест, и такого поощрения оказалось достаточно, чтобы заинтересовать большинство студентов. Посредством дебатов мы демонстрировали практическую направленность нашего курса дисциплины. Темы для дебатов студенты выбирали самостоятельно, что имело важное прикладное значение для области их специализации.

Дебаты были организованы по формату Поппера, позволяющему провести две сессии дебатов в течение двух академических часов и охватить до 18 участников. Это популярный формат, о нем несложно найти сведения, он открывает широкие возможности практического применения полученных в курсе знаний. В частности, формат содержит этапы, когда участники должны задавать критические вопросы друг другу с целью показать несостоятельность только что услышанной аргументации противников. Он подходит для участников с разными психологическими и коммуникативными склонностями. Каждая из четырех ролей (участник №1, №2, №3 или судья) отличается своей функцией, требует от ее исполнителя некоторого соответствия, поэтому студенты могут выбрать подходящую по своему вкусу. Подготовка к дебатам начинается за две-три недели с ознакомления с инструкцией по проведению, включающей общие сведения о формате, описания этапов и ролей участников. Наш опыт показал, что во многом успех дебатов зависит от фиксации того, как распределились роли участников и от наличия санкций за неявку или отказ от участия. Немаловажным фактором является самостоятельный выбор студентами тезисов выступлений.

Удобно фиксировать результаты договоренностей об участниках и темах в общедоступной таблице, см. пример на рис. 2. Здесь учебная группа 2.4 разбита на 4 команды по 3 участника (когда, например, команда А-2.4–1, так называемая команда утверждения, противостоит команде N-2.4–1, или команде отрицания); таблица находится на стадии заполнения, так как сформулированы лишь примерные варианты тезиса и антитезиса.

A-2.4-1	A1 Елена К. A2 Надежда Р. A3 Ксения П.	Прослушанную аудиокнигу нельзя приравнять к прочтенной. Дикторская подача во многом определяет восприятие книги, что сильно ограничивает работу воображение и следствие его развитие от чтения книг.
N-2.4-1	N1 Кирилл К. N2 Данил Ч. N3 Артем А.	Прослушивание аудиокниг может заменить чтение, так как суть остается прежней, ты по-прежнему воспринимаешь текст, только в другой форме. Плохая дикторская подача не делает смысл, заложенный в текст, хуже, а хорошая, наоборот, улучшит восприятие и
A-2.4-2	A1 Анна Р. A2 Карина С. A3 Анастасия М.	Усреднение школьной программы приводит к ее упрощению и потере потенциальных талантов. Нужно больше специализированных школ.
N-2.4-2	N1 Юлия Р. N2 Владислав Т. N3 Дарья П.	
	C-2.4 Артем М. C-2.4 Татьяна М. C-2.4 Лев Г.	

Рис. 2. Участники дебатов по формату Поппера, ИТМО 2019 г.

Fig. 2. Participants in the Popper Format Debate, ITMO 2019

Мы рекомендуем записывать выступления участников и судей на видео, эти записи – едва ли не единственная возможность для студента посмотреть на себя со стороны, оценить свои коммуникативные и риторические навыки. Преподавателю желательно переложить обязанности видеооператора и ведущего дебатов на студентов. Ведущим может выступать один из судей. Победитель определяется на основании трех голосов – от судей и по одному от аудитории и преподавателя, поэтому дать свою оценку услышанному преподаватель должен тут же. Каждый участник команды-победителя, по соглашению, может получить больше баллов, нежели не выигравшие участники, что делает анализ и оценку аргументации сторон в ходе дебатов ключевой задачей каждого участника.

С учетом последующего анализа, объем сведений, поступающих в распоряжение участников хорошо организованных и успешно проведенных дебатов, сопоставим с совокупным объемом информации, получаемой студентами во всех остальных частях курса. На заключительных занятиях, подводя итоги, мы настаиваем, чтобы студенты тщательно взвесили то новое, что они узнали о себе, своих познавательных и психологических особенностях, чтобы развивать положительные качества своего ума и восполнять недостатки.

Экзамен. При планировании экзамена мы столкнулись с рядом трудностей: техническое задание заказчика по объему часов и большое количество студентов (450) не позволяли организовать устный экзамен и не предусматривали возможности в ходе экзамена дать студенту осознание подготовленности к использованию полученных знаний в жизни, на практике. Экзамен проводился в форме письменного теста с автоматической проверкой и был нацелен на верификацию использования навыков критического мышления в практически ориентированных заданиях, приближенных к реальным ситуациям.

При подготовке экзамена в англоязычных группах по запросу «debates on political/social/ecological/philosophical issues» в 2018 г. мы отобрали фрагменты известных споров Shapiro vs Morgan и Peterson vs Lewis; в 2019 г. – дискуссию Zindler vs Craig и дебаты американских политических обозревателей Buckley vs Vidal, предварявших президентскую гонку 1968 г. Мы постарались минимизировать правки стенограммы, чтобы выполняющий задание ощущал себя не столько студентом, обязанным продемонстрировать определенные знания для получения оценки, сколько экспертом по аргументации, заключения которого с нетерпением ждут заинтересованные стороны. Для русскоязычных групп мы воспользовались фрагментами дискуссий Холмса и Ватсона из рассказов А. Конана Дойля, речами известных отечественных деятелей, а также Паттона и Гавела [19], изобилующими правдоподобными аргументами с презумптивными схемами аргументации, как будто специально созданными для разбора.

В 2019 г. часть экзаменационных заданий была предложена студентам в виде теста в цифровой образовательной среде ИТМО «Центр дистанционного обучения» (ЦДО)⁵. Наш опыт показал, что сегодня большинство студентов, которые в будущем составят элиту мировой компьютерной науки и инженерного дела, по-прежнему предпочитают иметь дело с «бумагой». Вероятно, такой способ работы с информацией преимуществен в тех случаях, когда для решения теста приходилось переключаться между окном с текстом для анализа и окном со списком вопросов к нему. По итогам пробного теста в ЦДО мы распространили среди студентов инструкцию с подробным описанием процедуры цифрового тестирования, чтобы свести к минимуму негативное влияние особенностей проведения экзамена, продиктованных используемой технологией. Пример экзаменационного задания 2019–2020 гг. для русскоязычных групп дан в Приложении 1.

Выводы. Совокупность решений теоретических, учебно-методических и дидактических вопросов, которые мы предлагаем, формируют то, что может быть названо современным стандартным курсом по аргументации, критическому и креативному мышлению для вузов. Такой курс удовлетворяет требованиям ФГОС к компетенциям выпускников бакалавриата и магистратуры и является пригодным для эксплуатации в условиях трансформации вузов и роли преподавателей вузов, отмеченных во введении. Как практическое воплощение создающих (дизайн-мышление) и созерцающих (критическое мышление) умственных практик наш курс, хотя и подчиняется требованиям администрации-заказчика, тем не менее не лишает исполнителя возможности и удовольствия творческой работы и того высокого общения, которое всегда составляло содержание интеллектуальной жизни высших учебных заведений. За это особое удовольствие мы благодарны нашим студентам и работникам ИТМО.

В завершение мы предлагаем ряд замечаний, которые советуем принять во внимание всякому, кто будет читать курс по аргументации в будущем. Во-первых, для подготовки занятий и дебатов в англоязычных группах разумно пользоваться пособиями только на английском языке, не прибегая к книгам на других языках. Например, [20] – отличное пособие по проведению дебатов на английском языке и участию в них специально для преподавателей и студентов, для которых английский язык не является родным.

Во-вторых, стоит смириться с положениями ЕМІ о том, что в английских потоках вы успеете на 10–15% меньше, чем в русских. Наш опыт подсказывает, что лучше отказаться от попыток соблюсти одинаковую скорость на разных языках и всерьез рассмотреть идею неодинаковых курсов по одной дисциплине. Открытым остается вопрос об учебном пособии для русскоязычных групп, так как стандартные

⁵ Мы благодарим руководителя ЦДО Михаила Чежина и сотрудницу Александру Петрик за небезразличное отношение к идеям приглашенных преподавателей. Благодаря их мгновенной реакции нам удалось организовать автоматическую проверку экзаменационных заданий в кратчайшие сроки и в непростой период, непосредственно смыкающийся с началом экзаменационной сессии.

учебники по теории и практике аргументации, логике или критическому мышлению и т.п. на русском языке быстро устаревают, особенно в части цифрового картирования аргументов.

В-третьих, к числу находок в ходе чтения курса стоит отнести ведение Телеграмм групп. Это вывело взаимодействие со студентами на новый уровень, за рамки расписания, и привнесло в него свежие элементы. Мессенджер удобен для выдачи домашних заданий: каждую неделю студенты получают письменные инструкции в виде закреплённого вверху беседы сообщения, которое *невозможно не увидеть*; студенты имеют возможность задавать вопросы по заданию, а преподаватель – вносить в него при необходимости уточнения, не дожидаясь следующего семинара. Мы использовали мессенджер для обмена материалами по курсу, слайдами лекций, упражнениями, картами аргументации и как площадку для дискуссий на темы, близкие критической аргументации. Без использования мессенджера нам едва ли удалось бы организовать и провести дебаты на приемлемом уровне и в установленные сроки.

Приложение 1. Заключительный тест 2020.

Джордж Паттон-младший, речь перед Третьей армией США накануне 5 июня 1944 г.

Задание:

1. Для предложенного текста на отдельном листе бумаги составьте аргументационную карту-схему и определите: точки зрения сторон и их пропозициональное содержание; тип расхождения во мнениях; строение аргументации (разновидности аргументов по их строению).

2. Укажите на карте эксплицитные и имплицитные аргументы. В аргументах определите: их вид и схемы аргументации, на которых они основаны; для критических аргументов – вид критики.

3. Используя ответы пп. 1–2, дайте ответы на вопросы теста на обороте.

(1) Вы сегодня находитесь здесь по трем причинам. (2) Первое – вы пришли защищать свои дома и жизни своих близких. (3) Второе – вы не смогли бы себя уважать, если бы были где-либо в другом месте. (4) Третье – вы здесь потому, что вы настоящие мужчины, а любой настоящий мужчина должен драться. (5) Когда вы были детьми, у вас вызывали восхищение и уважение те, кто лучше всех играл в шарики, быстрее всех бегал, лучше всех боксировал. (6) Американцы любят победителей. (7) И еще американцы не уважают неудачников и презирают трусов. (8) Американцы играют для того, чтобы выиграть. (9) Мне нечего сказать тому, кто, проиграв, смеется. (10) Именно поэтому американцы никогда не проигрывали и никогда не проиграют войну, ведь американцы ненавидят саму мысль о поражении.

(11) Смерть рано или поздно приходит к каждому. (12) Но сегодня будут убиты только некоторые из вас. (13) Только два процента из вас встретят в бою свою смерть. (14) Смерти не нужно бояться. (15) Конечно, всем бывает страшно, особенно в первом бою. (16) Когда кто-то говорит вам, что ему не страшно, не верьте ему, этот человек – лжец. (17) Бывают и среди нас трусы. (18) Но и они становятся храбрецами, когда видят, как дерутся их товарищи, которым так же страшно, как и им. (19) Настоящий герой не тот, кто говорит, что ничего не боится, настоящий герой тот, кто дерется, несмотря на свой страх. (20) Кому-то удастся побороть свой страх через минуту после того, как мимо него пролетела первая пуля, кому-то для этого нужен час, а кому-то – несколько дней. (21) Но настоящий мужчина – это тот, кто не допустит, чтобы страх умереть на поле боя возобладал над его честью и чувством долга перед родиной.

(22) Война – это самое увлекательное соревнование из всех, в каких доводится участвовать человеку. (23) Она проявляет все лучшие его качества и заставляет уйти все низменное. (24) Мы гордимся тем, что мы настоящие мужчины, и мы действительно настоящие мужчины. (25) А еще хочу сказать вам: враг боится, ему страшно так же, как и вам, а может, и еще больше. (26) Ваши враги – не супермены, помните об этом.

(27) Каждый из вас, каждый солдат в нашей армии играет свою жизненно важную роль. (28) Не позволяйте сомнениям победить вас, не допускайте мысли, что ваша работа не важна. (29) Каждый из нас – это важное звено одной огромной цепи. (30) Что, если водитель грузовика, везущий подкрепление, вдруг решит, что ему не нравятся пролетающие над его головой снаряды, и сбежит? (31) Эта трусливая мразь может подумать: а ведь я всего лишь один из многих тысяч, они и не заметят, что меня нет. (32) Но представьте, что случится, если бы все вдруг подумали точно так же. (33) Где были бы мы, что случилось бы с нашей страной, нашими близкими, нашими домами и со всем миром? (34) Нет, черт возьми, настоящие американцы никогда так не подумают. (35) Каждый должен заниматься своим делом, каждый отдельный человек должен служить единой цели. (36) Каждый взвод, каждая рота имеет свое, определенное значение для исхода этой войны в целом.

(37) Есть одна замечательная вещь, о которой вы будете говорить, когда война закончится и вы вернетесь домой. (38) Через два десятка лет, когда ваш внук будет сидеть у вас на коленях и спросит вас,

что вы делали во время Второй мировой войны, вам не придется, краснея и покашливая, сказать: «Ну, твой дедушка разгребал дерьмо в Луизиане». (39) Нет, парни, вы сможете, глядя ему прямо в глаза, ответить: «Твой дедушка, малыш, честно воевал вместе с великой Третьей армией США и этим чертовым сукиным сыном Джорджи Паттоном!...»

Вопросы к речи Паттона⁶.

1. Когда Паттон говорит о настоящих героях (предложение 19), мужчинах (29) и американцах (34), то он прибегает к:
презумптивной схеме к устной классификации
 презумптивной схеме по аналогии
 презумптивной схеме к популярному мнению
 дедуктивному обоснованию
2. Из предложений 19 и 21 можно вывести, что:
 Все настоящие герои – настоящие мужчины
 Все настоящие мужчины – настоящие герои
 Ни один не настоящий мужчина не может быть героем
Ни одно из перечисленных
3. Рассуждение 27–36 содержит схему аргументации:
 к негативным последствиям
скользящий склон
 к авторитету
 к популярной практике
4. Положение, согласно которому американцы никогда не проиграют войну (10), отстаивается при помощи аргумента, структура которого
сходящаяся (дизъюнктивная)
 расходящаяся
 связанная (конъюнктивная), но не подчинительная (имплицативная) или расходящаяся
 подчинительная (имплицативная)
5. Вопрос, содержащийся в предложении 33, является:
риторическим вопросом
 сложным вопросом
 нагруженным вопросом
 критическим вопросом
6. Вы собираетесь разбить аргумент Паттона, доказывающий, что смерти не нужно бояться (14). Для этого необходимо:
опровергнуть каждую из его посылок
 опровергнуть хотя бы одну из его посылок
 опровергнуть посылку «Всем бывает страшно, особенно в первом бою».
 опровергнуть посылку «Только два процента из вас встретят в бою свою смерть».
7. Предложение 4 представляет собой силлогизм, в котором отсутствует заключение. Это заключение:
Вы находитесь здесь, потому что вы должны драться.
 Вы находитесь здесь, потому что вы настоящие мужчины.
 Со мной здесь находятся только настоящие мужчины.
 Заключение вывести нельзя.
8. Рассуждение, которое содержится в предложениях 1–4, это:
 индуктивный аргумент
 неклассифицируемая презумптивная схема
объяснение
 дедуктивный аргумент
9. Критическим вопросом к аргументу, изложенному в предложениях 37–39, будет вопрос:
Насколько велика вероятность того, что я увижу своих внуков, и что они по достоинству оценят мое участие в войне?
 Чем работа на ферме в Луизиане хуже той, что делаете вы?
 Американские фермеры не защищают свои дома и семьи, зачем же им воевать?
 Вы сами не ходите в атаку, зачем же вы так легко отправляете на смерть других?

⁶ Курсивом выделены правильные ответы.

10. Предложения 25 и 26 содержат рассуждение, в основе которого лежит
обличающий аргумент к человеку
обстоятельный аргумент к человеку
презумптивная схема, построенная на аналогии
апелляция к толпе

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лисанюк Е. Н., Перова Н. В. Стив Фуллер и его игра в знание в условиях пост-правды // Вестник Томского государственного университета Философия. Социология. Политология. 2020. № 53. С. 221–257. DOI: 10.17223/1998863X/53/24.
2. Черных С. И., Паршиков В. И. Образование как услуга: социально-философский анализ // Профессиональное образование в современном мире. 2015. №2. С. 40–47.
3. Темпл Ч. Развитие критического мышления через чтение и письмо в системе высшего образования: стратегии для использования в любых предметных областях: проект РКМЧП. Нью-Йорк: Ин-т «Открытое общество», 2002. 46 с.
4. Philosophy: A School of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize. Paris: UNESCO Publ., 2007. 279 p.
5. Joe Y., Lau F. An introduction to critical thinking and creativity: think more, think better. Hoboken: Wiley, 2011. 262 p.
6. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. Москва: АСТ, 2017. 653 с.
7. Майданов А. С. Методология научного творчества. Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. 512 с.
8. Боровинская Д. Н. Креативное мышление: основные направления исследования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 40. С. 22–31. DOI: 10.17223/1998863X/40/2.
9. Лисанюк Е. Н., Мигунов А. И. Аргументация в конкуренции современных исследовательских подходов // Вестник РФФИ. 2018. №1. С. 77–87. DOI: 10.22204/2587-8956-2018-090-01-77-87.
10. Барбашина Э. В. Необходимость критического мышления в условиях трансформации образования. // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №2. С. 1777–1787. DOI: 10.15372/PEMW20180205.
11. Walton D. Fundamentals of Critical Argumentation. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2006. 360 p.
12. Online visualisation of argument. Version 2.1. URL: <http://ova.arg-tech.org/> (дата обращения: 20.05.2020).
13. Rationale online mapping. URL: <https://www.rationaleonline.com/> (дата обращения: 20.05.2020).
14. AGORA-net argument mapping. URL: <https://agora-info.spp.gatech.edu/> (дата обращения: 20.05.2020).
15. Еемеерен Ф. Х. ван, Гроотендорст Р., Хенкеманс Ф. С. Аргументация: анализ, проверка, представление. Санкт-Петербург, 2002. 154 с.
16. Лисанюк Е. Н. Правила и ошибки аргументации // Логика: учебник. Москва: Проспект, 2017. С. 588–658.
17. Основы логической культуры: учеб. пособие / под ред. А. С. Милославова, Т. А. Новолодской. Санкт-Петербург: Нац. исслед. ун-т ИТМО, 2011. 131 с.
18. Mazur E. Peer instruction: a user's manual. New Jersey, 1997. 257 p.
19. Речи, которые изменили мир / ред. И. Степачева-Бохенек. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 256 с.
20. Rybold G. Speaking, listening and understanding. Debate for non-native-english speakers. New York, 2006. 180 p.

REFERENCES

1. Lisanyuk E. N., Perova N. V. Steve Fuller and his game of knowledge in the context of post-truth. *Bulletin of Tomsk State University Philosophy. Sociology. Political science*, 2020, no. 53, pp. 221–257. DOI: 10.17223 / 1998863X / 53/24.
2. Chernykh S. I. Parshikov V. I. Education as a service: social and philosophical analysis. *Professional Education in the Modern World*, 2015, no. 2, pp. 40–47.
3. Temple C. *The development of critical thinking through reading and writing in the higher education system: strategies for use in any subject areas*: RCMCHP project. New York, Open Society Inst., 2002, 46 p.
4. *Philosophy: A school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize*. Paris, UNESCO Publ., 2007, 279 p.
5. Joe Y., Lau F. *An introduction to critical thinking and creativity: think more, think better*. Hoboken, Wiley, 2011, 262 p.

6. Kahneman D. *Thinking, fast and slow*. Moscow, AST, 2017, 653 p.
7. Maidanov A. S. *Methodology of scientific creativity*. Moscow, LKI, 2008, 512 p.
8. Borovinskaya D. N. Creative thinking: the main directions of research. *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science*, 2017, no. 40, pp. 22–31.
9. Lisanyuk E. N., Migunov A. I. Argumentation in the competition of modern research approaches. *RFBR Bulletin*, 2018, no. 1, pp. 77–87. DOI: 10.22204 / 2587-8956-2018-090-01-77-87.
10. Barbashina E. V. The need for critical thinking in the education transformation conditions. *Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1777–1787. DOI: 10.15372 / PEMW20180205.
11. Walton D. *Fundamentals of Critical Argumentation*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2006, 360 p.
12. *Online visualisation of argument. Version 2.1*. URL: <http://ova.arg-tech.org/> (accessed 20.05.2020).
13. *Rationale online mapping*. URL: <https://www.rationaleonline.com/> (accessed 20.05.2020).
14. AGORA-net argument mapping. URL: <https://agora-info.spp.gatech.edu/> (accessed 20.05.2020).
15. van Eemeren F. H., Grootendorst R., Henkemans F. S. *Argumentation: analysis, verification, representation*. Saint Petersburg, 2002, 154 p.
16. Lisanyuk E. N. Rules and fallacies of argumentation. *Logic: a textbook*. Moscow, Prospect, 2017, pp. 588–658.
17. Miloslavova A. S., Novolodskaya T. A. (eds.) *The bases of logical culture*. Saint Petersburg, ITMO, 2011, 131 p.
18. Mazur E. *Peer instruction: a user's manual*. New Jersey, 1997, 257 p.
19. Stepacheva-Bohenek I. (ed.) *Speeches that changed the world*. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2016, 256 p.
20. Rybold G. *Speaking, listening and understanding. Debate for non-native-english speakers*. New York, 2006, 180 p.

Информация об авторах

Карпов Глеб Викторович – кандидат философских наук, ассистент кафедры логики Санкт-Петербургского государственного университета, (Российская Федерация, 199034, г. Санкт-Петербург, Менделеевская линия, д. 5, e-mail: glebsight@gmail.com).

Лисанюк Елена Николаевна – доктор философских наук, профессор кафедры логики Санкт-Петербургского государственного университета, (Российская Федерация, 199034, г. Санкт-Петербург, Менделеевская линия, д. 5, e-mail: elenalisanyuk@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 18.06.20.

После доработки 30.06.20.

Принята к публикации 01.07.20.

Information about the authors

Gleb V. Karpov – candidate of philosophical sciences, assistant of the Department of Logic of St.-Petersburg State University (5 Mendelevskaya Line, St.-Petersburg, 199034, Russian Federation, e-mail: glebsight@gmail.com).

Elena N. Lisanyuk – doctor of philosophical sciences, professor of the Department of Logic of St.-Petersburg State University (5 Mendelevskaya Line, St.-Petersburg, 199034, Russian Federation, e-mail: elenalisanyuk@gmail.com).

The paper was submitted 18.06.20.

Received after reworking 30.06.20.

Accepted for publication 01.07.20.

УДК 330.46; 338.27

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМНОГО УПРАВЛЕНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОКРУГА

Ю. И. Молотков

Сибирский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: molotkov@siu.ranepa.ru

Д. П. Ильин

Муниципальное образование «Промышленновский муниципальный округ» Промышленновский,
Кемеровской области, Российская Федерация
e-mail: adm-promishl-rn@ako.ru

Аннотация. В статье рассматривается кибернетическое моделирование системного управления стратегическим развитием муниципальных образований в Российской Федерации. В соответствии с Федеральным законом РФ за № 172-ФЗ от 28.06.2014 г. «О стратегическом планировании в Российской Федерации», с учетом ФЗ 131 органы МСУ принимают решение о формировании Стратегий социально-экономического развития собственной территории, с учетом природно-климатических и социально-экономических особенностей. Они формируют муниципальные программы и проекты по стратегическим направлениям, точкам роста, которые обеспечивают стратегическое развитие муниципального образования, с учетом Стратегии субъекта РФ, Указа Президента 204 от 7.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Проблема моделирования муниципального образования как объекта исследования, представление процесса системного управления стратегическим развитием такого типа объектов позволит органам МСУ прогнозировать состояние объекта, его стратегических направлений и определять уровень его развития. Процесс системного управления объектом, его стратегическими направлениями осуществляется за счет принятия эффективных решений, при анализе двух групп показателей: количественных (сколько мероприятий принято и как выполнено) и качественных (как изменились индикативные показатели при реализации программных мер). Сформированная кибернетическая и математическая модели системного управления объектом позволяют ответственным лицам за конечный результат принять обоснованные управленческие решения, направленные на достижение индикаторов стратегического развития в объекте.

Ключевые слова: стратегическое управление, кибернетическая модель, математическая модель, целевые программы, проекты, точки роста, индикативные показатели, моделирование управления.

Для цитаты: Молотков Ю. И., Ильин Д. П. Моделирование системного управления стратегическим развитием муниципального округа // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 3971–3987. DOI: 10.15372/PEMW20200308

DOI: 10.15372/PEMW20200308

MODELING THE SYSTEMIC MANAGEMENT OF A MUNICIPAL UNIT STRATEGIC DEVELOPMENT

Molotkov, Yu. I. Siberian Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration. Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: molotkov@siu.ranepa.ru

Ilyin, D. P.

«Promyshlennovsky Municipal District» Municipal Unit
Kemerovo Region, Russian Federation
e-mail: adm-pomishl-rn@ako.ru

Abstract. *The article examines cybernetic modeling of the systemic management of the municipality strategic development in the Russian Federation. According to the Federal Law of the Russian Federation No. 172-Fz on 28.06.2014 «On Strategic Planning in the Russian Federation» and Federal Law No. 131-Fz, the local self-government bodies form the Strategies of the socio-economic development of their own territory depending on the natural-climatic and socio-economic features. They create municipal programs and projects in strategic directions, growth points that ensure the strategic development of municipal education, taking into account the Strategy of the subject of the Russian Federation and Presidential Decree 204 dated May 7, 2018 «On the national goals and strategic objectives of the Russian Federation development for the period up to 2024.» The problem of modeling municipal education as a research object, and presenting the process of systemic management of strategic development of this type of objects will allow the local authorities to predict the state of the object and its strategic directions, as well as determine the level of its development. The process of the object and its strategic directions systemic management is carried out by making effective decisions, analyzing two groups of indicators: quantitative (how many activities are approved and how they are executed); and qualitative (how the indicators have changed while implementing program measures). This cybernetic and mathematic model of the object systemic management allows those responsible for the result to make objective managerial decisions to achieve indicators of the object strategic development.*

Keywords: *strategic management, cyber model, mathematical model, target programs and projects, growth points, indicators, management modeling.*

For quote: *Molotkov Y.I., Iljin D.P. [Modeling the systemic management of a municipal unit strategic development]. Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3971–3987. DOI: 10.15372/PEMW20200308*

Введение. Стратегическое планирование и управление развитием территорий муниципальных образований набирает свою силу, опираясь на Федеральный закон № 172-ФЗ от 28.06.2014 г. «О стратегическом планировании в Российской Федерации». Этот процесс получил дальнейшее развитие с выходом Постановления Правительства № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» от 31 октября 2018 года, а также Указа Президента 204 от 7.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». На этом этапе стратегического планирования развития муниципальных образований большинство из них уже разработало свои стратегии социально-экономического развития, но существует проблема системного управления реализацией принятых документов стратегического планирования с учетом территориальных особенностей [1; 3; 14]. В этом контексте главным препятствием реализации стратегических планов является существующий уровень компетенций исполнителей. Исполнителям необходимо понимать, как реализовать намеченные планы, программы и проекты, как обеспечить эффективность использования всех типов ресурсов, что нужно делать, если имеются отклонения от намеченных целей [4; 16]. Специалисты органов МСУ должны владеть компетенциями практического моделирования системного программно-проектного управления объектами социального типа [12; 13]. Формирование таких компетенций возможно в рамках дополнительного профессионального образования по программно-проектному управлению стратегическим развитием муниципального образования [9].

Постановка задачи. В статье обоснована необходимость моделирования системного управления социально-экономическим развитием наиболее распространенной формой организации социальной жизни муниципальными образованиями. В Российской Федерации насчитывается более 22,9 тыс. муниципальных образований, именно они являются основой развития социально-экономической жизни населения страны.

Эту статью необходимо рассматривать в контексте со статьей «Стратегия программно-проектного целевого социально-экономического развития муниципального района» [10], где описано формирование Стратегии развития Промышленновского муниципального района, преобразованного в муниципальный округ (далее по тексту МО).

Основная проблема дальнейшего развития муниципальных образований заключается в способности органов власти системно управлять процессом программно-проектного целевого стратегического планирования и управления социально-экономическим развитием населения конкретной территории.

Стратегическое развитие исследуемого МО обеспечивается за счет реализации целевых муниципальных программ, которые могут быть включены в региональные, федеральные, национальные программы, проекты и соответственно иметь их финансовую поддержку по 12 стратегическим направлениям развития Российской Федерации, субъектов РФ, муниципальных образований, сформированных

в Указе 204 Президента Российской Федерации. В исследуемом МО сформированы муниципальные программы и портфель проектов, реализация этих документов позволит достичь стратегических целей развития округа. Инструменты достижения стратегических целей – это реализация 35 муниципальных программ и подпрограмм, 34 проектов, принятых по стратегическим направлениям развития Промышленновского муниципального округа Кемеровской области на период до 2035 г., что и обеспечит достижение прогнозных показателей.

В этой статье рассматривается *моделирование системного управления* стратегическим социально-экономическим развитием на примере Промышленновского муниципального округа Кемеровской области. Процесс моделирования системного управления исследуемого МО имеет свои территориальные особенности, изложенные в отчете НИР¹, с учетом работы [19]. Особую роль при формировании модели системного управления стратегическим развитием выполняют принятые нормативно-правовые акты, которые обеспечивают регулирование программно-проектного целевого планирования и управления стратегическим развитием исследуемого муниципального округа².

Объектом исследования принят Промышленновский муниципальный округ Кемеровской области с территорией в 3,1 тыс. км², или 3,2% территории Кемеровской области: из них 78,7% – сельхозугодья, в том числе: 50,4% – пашня, 17,3% – леса, 1,4% – воды, 9,4% – прочие земли, с численностью населения 47 844 чел., имеет природные запасы угля на Ушаковском, Солоновском, перспективные для добычи.

Предметом исследования принято состояние и уровень социально-экономического развития Промышленновского муниципального округа за счет реализации действующих целевых программ и инвестиционных проектов на территории МО.

Основная цель исследования: сформировать кибернетическую и математическую модели и описать процесс системного управления развитием Промышленновского муниципального округа по стратегическим направлениям, которые приняты в Стратегии развития округа³.

Основным результатом проведенного исследования является сформированная кибернетическая и математическая модели системного управления развитием Промышленновским муниципальным округом и его стратегическими направлениями развития, а также прогноз стратегических целей, которые могут быть достигнуты за счет реализации муниципальных программ и проектов, принятых в «Стратегии». Достижение результатов обеспечивается внедрением системы мониторинга и дорожной карты по стратегическим направлениям, точкам роста и развития МО.

При формировании кибернетической модели управления стратегическим развитием Промышленновского муниципального округа Кемеровской области были использованы работы [5; 6; 10] и учтено Распоряжение Правительства РФ от 31.01.2017 г. за 147-р Целевые модели упрощения процедур ведения бизнеса и повышения инвестиционной привлекательности субъектов РФ.

Методология, методы и документы исследования. При исследовании муниципального округа была использована методология кибернетического моделирования, а также методы:

Методология кибернетического моделирования системного управления муниципальным образованием, изложенная в работе автора [7, с. 99–105].

Структурно-системный анализ позволил декомпозировать исследуемый объект и определить состав его компонентов и элементов, а также определить модели системного управления МО.

Анализ статистических данных позволил агрегировать статистические данные, сформировать прогноз стратегического развития исследуемого округа.

Результаты исследования.

I. Характеристика объекта моделирования.

1. Промышленновский муниципальный район решением Совета народных депутатов за № 93 от 20.02.2020 года по инициативе населения, органов местного самоуправления, органов государственной власти Кемеровской области, Кузбасса, федеральных органов государственной власти в соответствии с ФЗ 131 от 06.10.2003 г. «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» был преобразован в Промышленновский муниципальный округ, утвержден новый Устав округа.

¹ Отчет НИР. «Моделирование программно-целевого, проектного управления социально-экономическим развитием муниципального образования «Промышленновский район» Кемеровской области». Госрегистрация: РК АААА-А17-117032210037-1 от 22.03.2017.

² Нормативные документы по стратегическому планированию: URL: <http://admprom.ru/стратегическое-планирование>.

³ Отчет НИР «Стратегия социально-экономического развития муниципального образования «Промышленновский муниципальный район» Кемеровской области до 2035 года». Госрегистрация: РК АААА-А17-117032210038-8 от 22.03.2017.

Моделирование *системного управления* стратегическим развитием приведено на примере Промышленновского муниципального округа Кемеровской области, который имеет следующие основные параметры:

Административное устройство: в соответствии с Законом Кемеровской области от 17.12.2004 г. за № 104 – ОЗ Промышленновский район наделен статусом муниципального округа. На его территории образованы 11 муниципальных образований, в том числе: городское – 1, сельских поселений – 10 и 59 населенных пунктов.

Население округа: численность населения Промышленновского округа по состоянию на 1 января 2019 г. составляет 46,6 тыс. чел. или 1,7% населения Кемеровской области, сельского населения 29,1 тыс. чел., плотность населения 15,3 чел. на кв. км. Численность трудовых ресурсов 25 600 чел., в том числе: трудоспособного населения 24 088 чел., работающие лица старше трудоспособного возраста – 1462 человека.

Общая площадь территории округа 3,1 тыс. км², что составляет 3,2% территории Кемеровской области: из них 78,6% – земли сельхозназначения, в том числе 50,4% – пашня, 17,23% – земли лесного фонда, 1,4% – водных ресурсов, 2,8% – земли населенных пунктов.

Структура экономики округа. Структура экономики муниципального округа приведена на рис. 1, базовой отраслью экономического развития является производство сельскохозяйственной продукции [17; 18].

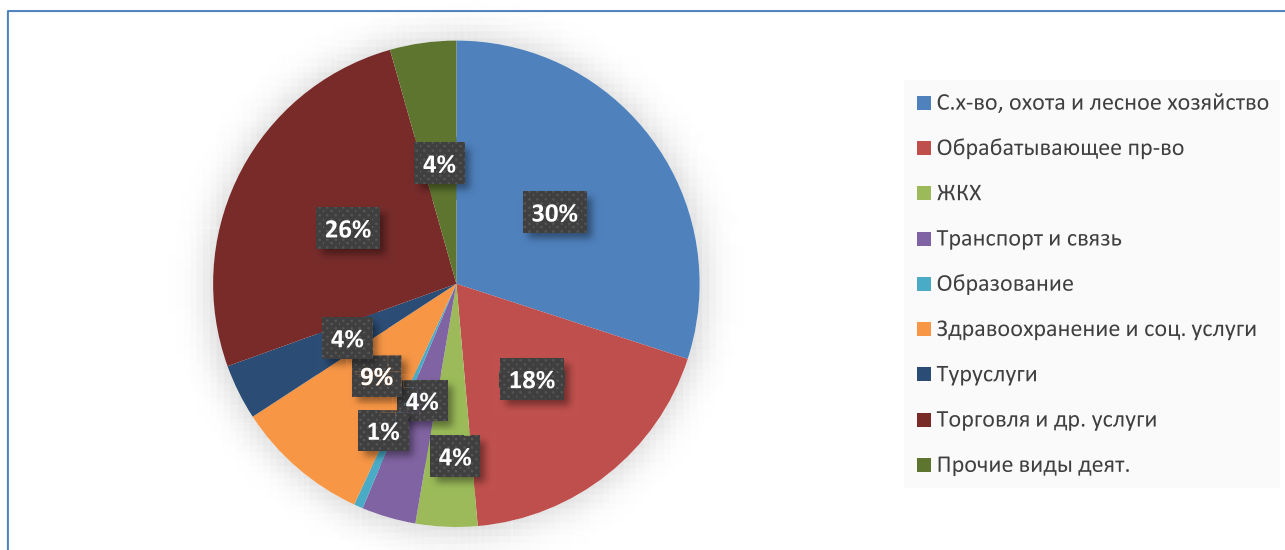


Рис. 1. Структура экономики Промышленновского муниципального округа
Fig. 1. The economy structure of Promyshlennovskiy municipal district

Две трети площадей – это сельхозугодья, округ занимает ведущее место по производству сельскохозяйственной продукции и является зерновой житницей Кемеровской области.

К значимым достижениям в экономике округа можно отнести:

- ✓ Проведена реконструкция ж/д магистрали «бархатный путь»;
- ✓ Запущена первая квазисенсорная АТС на селе;
- ✓ Внедрена автоматизированная система управления электросетями;
- ✓ Запущен завод производства пластиковой посуды ООО «Регион-Упак»;
- ✓ Введен животноводческий комплекс ОАО «Ваганово» на 2100 фуражных коров с селекционно-генетическим циклом голштинской породы;
- ✓ Построен высокотехнологичный молочно-товарный комплекс на 1800 голов дойного стада ООО «Темп» с системой содержания типа «Карусель».
- ✓ Осуществлено развитие туристического комплекса «Танай».

II. Макроэкономические индикаторы стратегического развития

Стратегическое социально-экономическое развитие спланировано в 35 муниципальных программах и подпрограммах, а также в 34 проектах по стратегическим направлениям развития округа. Уровень, динамика и прогноз социально-экономического развития округа приведены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Основные макроэкономические индикаторы стратегического развития «Промышленновский муниципальный округ»

Table 1

The main macroeconomic indicators of strategic development of Promyshlennovsky Municipal District

№ п/п	ПОКАЗАТЕЛИ	Ед. измерения	Отчет (базовый)		Прогноз программно- целевого сценария развития МО			
			2016 г.	2018 г.	2020 г.	2025 г.	2030 г.	2035 г.
I. Население района								
1.	Численность постоянного населения (всего на начало года)	чел.	48 400	47 800	48 200	49 000	49 500	50 000
1.1.	Естественный прирост (+), убыль (-) населения	– « –	– 56	0	10	20	30	50
1.2.	Миграционный прирост (+), убыль (-) населения	– « –	– 500	– 50	30	100	100	100
II. Трудовые ресурсы								
2.	Всего занято в экономике	чел.	16,83	16,88	17,10	17,3	17,3	17,39
3.	Уровень безработицы (по методике МОТ)	%	2,4	2,4	2,4	2,2	2,2	2,2
III. Экономика								
4.	Объем отгрузки пром. продукции, из них	млн руб.	3291,2	3565	2890	4700	5702	6915
4.1	Объем отгрузки по виду деятельности «Добыча полезных ископаемых»	млн руб.	35,01	36	36,7	44,5	53,9	65,4
4.2.	Объем отгрузки по виду деятельности «Обработка древесины и производство изделий из дерева»	млн руб.	2605,9	2840	3100	3725	4510	5465
4.3.	Объем отгрузки по виду деятельности «Производство пищевых продуктов, включая напитки и табак»	млн руб.	1839,6	2036	2195	2647	3199	3870
IV. Строительство и инвестиции								
5.	Выполнено работ и услуг по виду деятельности «строительство», всего	млн руб.	580	739	796	946,8	1130	1355
5.1.	Индекс дефлятор в %	%	101,5	104,7	104,8	104,0	104,0	104,0
6.	Ввод общей площади жилья	млн кв. м	0,0107	0,012	0,012	0,012	0,012	0,012
7.	Обеспеченность общей площадью жилья	кв. м/ чел.	23	23,5	23,8	24,1	25,25	26,5
V. Дороги								
8.	Протяженность автомобильных дорог	км	783	783	783	783	783	783
8.1	в том числе дорог с твердым покрытием	– « –	475	475	475	475	475	475
VI. Образование								
9.	Количество детских дошкольных учреждений (ДДУ)	ед.	18	15	15	15	15	15
10.	Количество дневных общеобразовательных учреждений	ед.	19	15	15	15	15	15
VII. Здравоохранение								
11.	Количество учреждений здравоохранения	ед.	2	2	2	2	2	2
11.1	Число врачей на 1000 населения	чел.	2,27	2,23	2,23	2,23	2,23	2,23
11.2	Число среднего медицинского персонала на 1000 населения	– « –	6,57	6,68	6,68	6,68	6,68	6,68
VIII. Физическая культура и спорт								
12	Всего спортивных сооружений	ед.	107	107	107	107	107	107

1X. Жилищно-коммунальное хозяйство								
13.	Площадь жилищного фонда (всего)	тыс. кв. м	1097	1105	1115,5	1121	1127	1131
13.1	Общая площадь ветхого и аварийного муниципального жилого фонда	кв. м	23,7	7,8	1,1	1,0	1,0	1,0
14.	Число централизованных источников теплоснабжения	ед.	52	52	52	52	52	52
15.	Протяженность водопроводных сетей	– « –	380	380	380	380	380	380
16.	Протяженность канализационных сетей	– « –	13,6	13,6	13,6	13,6	13,6	13,6
X. Денежные доходы населения								
17.	Среднедушевые денежные доходы населения в месяц	т. руб.	13,4	14,2	15,6	16,2	16,8	17,2
18.	Доля населения с денежными доходами ниже прожиточного минимума, процентов	%	-	-	-	-	-	-

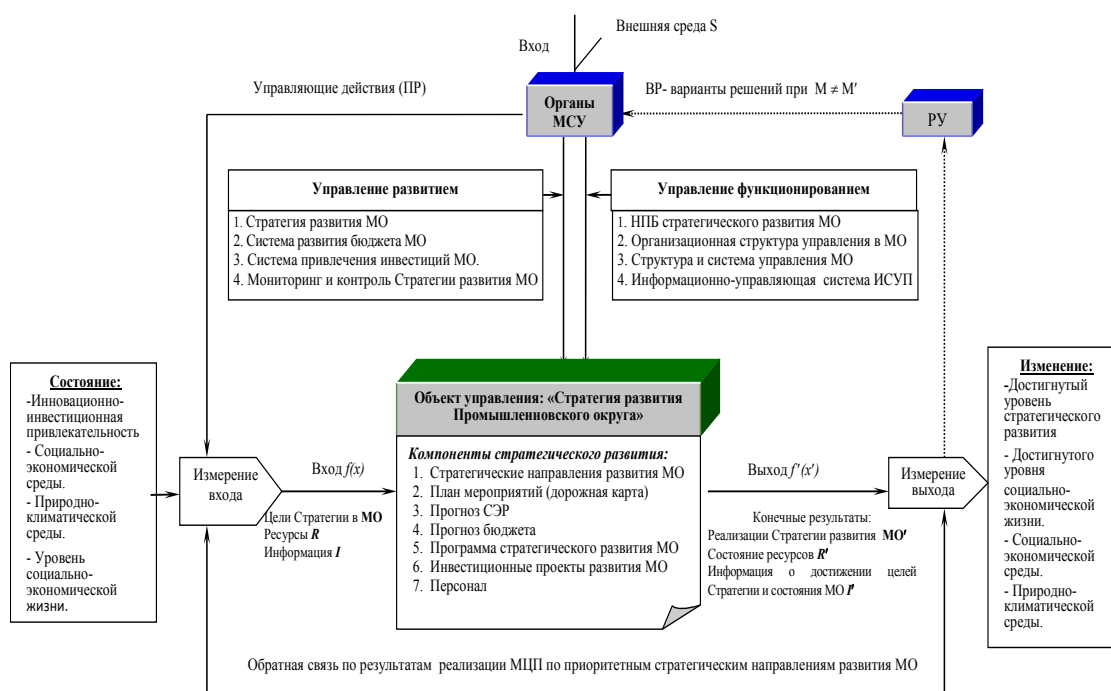
Источник: Отчет НИР.

Прогноз данных, приведенных в таблице 1 (а фактические данные за 2018 г.), позволяет сделать вывод, что социально-экономическое положение муниципального округа имеет положительную динамику развития, а именно:

- Объем инвестиций в основной капитал за 2018 г. – 2074,5 млн руб., или 111,1% к уровню 2017 г.
- Объем инвестиций в основной капитал на душу населения – 42,1 тыс. руб.
- Объем работ, выполненных по виду деятельности «Строительство» за 2018 г. – 847,6 млн руб., что составило 95,4% к уровню 2017 г.
- Обеспеченность жильем на 01.01.2019 г. – 23,4 кв. м на человека.
- В 2018 г. введено 6,6 тыс. кв. м, а в 2017 г. – 12,02 тыс. кв. м жилья.
- Уровень безработицы на 01.01.2019 г. снизился до 1,8%.

III. Формирование кибернетической модели системного управления

Кибернетическая модель управления стратегическим развитием исследуемого Промышленновского округа сформирована по методологии, приведенной в работе [5, с. 145–149].



Основой для формирования кибернетической модели управления являются выделенные структурные компоненты, элементы, приведенные в таблице 2, где дана характеристика компонентов, включенных в эту модель.

Системное управление стратегическим развитием МО базируется на описании кибернетической модели управления округом и предполагает:

1. Формирование кибернетической модели управления МО.
2. Декомпозицию компонентов исследуемого МО.
3. Формирование математической модели управления МО.
4. Описание процесса системного управления МО.

Рассмотрим подробнее значение каждого компонента модели системного управления МО.

IV. Декомпозиция компонентов и элементов, входящих в МО

Декомпозиция компонентов исследуемого объекта. Формирование кибернетической модели системного управления начинается с выделения конструктивных компонентов и элементов, входящих в объект, и его модель управления, с помощью которых можно промоделировать процесс управления исследуемым МО.

Декомпозиция конструктивных компонентов и элементов, входящих в модель стратегического управления развитием Промышленновского муниципального округа, выполнена в соответствии с методологией, описанной в работах [5; 6; 7, с. 105].

Все конструктивные компоненты, входящие в кибернетическую модель исследуемого МО управления, декомпозированы по следующим группам:

- Компоненты входа МО.
- Компоненты объекта исследования МО.
- Компоненты выхода МО.
- Системы и подсистемы управления функционированием МО.
- Системы и подсистемы управления развитием МО.
- Компоненты, влияющие на деятельность МО.

Декомпозированные конструктивные компоненты, входящие в конструкцию исследуемого муниципального округа, приведены в таблице 2.

Таблица 2

Структурные компоненты и элементы объекта исследования «Промышленновский муниципальный округ»

Table 2

Structural components and elements of the research object «Promyshlennovsky Municipal District»

№	Компоненты модели	Обозначение	Характеристика и способ реализации
Компоненты входа исследуемого муниципального округа			
1.	Цели на входе	{Q}	Цели формируются органом управления в соответствии со Стратегией по направлениям социально-экономического развития «Промышленновский муниципальный округ» до 2035 г.
2.	Ресурсы для достижения целей	{R}	По каждому направлению, принятому в Стратегии социально-экономического развития «Промышленновский округ» до 2035 г., обоснованы необходимые ресурсы для достижения целей развития района, а именно: материальные, трудовые, финансовые, временные и привлеченные инновационно-инвестиционные ресурсы по направлениям стратегического развития и бюджет округа, а также средства из внебюджетных источников.
3.	Информация о социально-экономическом состоянии и уровне развития округа	{I}	Информация об НПА, проектах, программах, обеспечивающих целевое развитие Кемеровской обл. и Промышленновского округа, об исполнении бюджета и уровня достижения индикативных показателей социально-экономического развития, выявленных проблемах, данные Федеральной службы государственной статистики по РФ, Кемеровской обл., данные социологических опросов населения.
Компоненты объекта исследования муниципального округа			
4.	Стратегические направления развития округа	{Cnp}	В Стратегии социально-экономического развития округа до 2035 г. выделены следующие стратегические направления развития: • Агропромышленный комплекс – {Папк}. • Минерально-сырьевой комплекс – {Пмск}. • Туристическо-рекреационный кластер – {Птрк}. • Развитие человеческого капитала – {Пчк}.

5.	Прогноз социально-экономического развития округа	{Псэр}	Прогноз формируется для обоснования Стратегии социально-экономического развития Промышленновского округа до 2035 г. Прогноз влияния стратегических направлений развития на индикативные показатели, выделяемые для оценки состояния и уровня развития МО в П. П. от 17.12.2012 г. за № 1317.
6.	Прогноз бюджета	{ПБс}	Дается оценка финансово-экономической деятельности МО в соответствии с формой отчета, утвержденной Постановлением Правительства от 17.12.2012 г. за № 1317. А также формируется Прогноз бюджета до 2035 г.: Доходы бюджета в 2016 г. составили: 552,3 млн руб. Расходы бюджета составили: 1844,1 млн руб. Дефицит бюджета составил: 291,2 млн руб. Увеличить к 2035 г. собственные доходы с 30% до 85,0%.
7.	Программа стратегического развития (МЦП)	{МЦПс}	Формируется целевая программа стратегического развития района, которая включает 19 подпрограмм. Четыре по приоритетным направлениям развития и 5-я по развитию персонала под Стратегию развития округа.
8.	План мероприятий (дорожная карта)	{Дк}	План мероприятий – дорожная карта – должна включать в себя меры по мониторингу выполнения программных мероприятий по приоритетным направлениям развития округа, график Ганте исполнения по срокам, финансам и ответственным за мероприятия в целевых программах и подпрограммах, механизмы реализации программных мер, инвестиционного финансирования и систему мотивации персонала, отвечающего за приоритетные направления развития.
9.	Персонал администрации округа	{Пс}	Численность муниципальных служащих – 113 человек, работники муниципальных учреждений – порядка 2165 человек. Необходимо закрепить ответственных специалистов за реализацию стратегических направлений, принятых в Стратегии развития МО. Постановление от 18.10.18 г. №1173-П.
Компоненты выхода муниципального округа			
10.	Конечный результат на выходе МО	{Q}	Отчет по развитию направлений стратегического развития и изменение индикаторов социально-экономического развития от влияния реализации Стратегии развития МО. Оценка конечного результата выполнения основных мероприятий программы, их мониторинг, контроль, анализ полученных результатов.
11.	Ресурсы после достижения принятых стратегических целей развития МО	{R}	Анализ и оценка состояния всей совокупности материальных, трудовых, финансовых, организационных, временных ресурсов, имеющихся в распоряжении стратегического развития МО.
12.	Информация о достижении принятых целей стратегического развития МО и состоянии ресурсов	{I}	Формируются отчеты по приоритетным направлениям развития Промышленновского округа: об исполнении программных мероприятий целевой муниципальной программы и подпрограмм по направлениям стратегического развития МО.
Системы и подсистемы управления функционированием округа			
13.	НПБ стратегического развития МО	{НПб}	Законодательная база РФ, субъекта РФ и местных представительных органов, которая определяет и регулирует стратегическое развитие Промышленновского округа.
14.	Организационная структура управления в МО		Организационная структура включает органы управления законодательной и исполнительной власти и иные организации, обеспечивающие коллегиальное обсуждение принимаемой Стратегии развития округа.
15.	Структура и система управления МО	{ССУ}	Тип структуры, иерархическую соподчиненность, оптимальную численность персонала, а также выделение персонала, отвечающего за разработку, принятие и реализацию Стратегии развития МО и ее приоритетных направлений.
16.	Информационно-управляющая система	{ИУС}	Обеспечивает достоверной информацией для принятия решений оперативного управления и управления стратегическим развитием и организационное взаимодействие по исполнению программных мероприятий МЦП и координирует принятие решений по реализации Стратегии должностными лицами и органами МСУ.
Системы и подсистемы управления развитием округа			
17.	Стратегия развития МО	{ССР}	Стратегия развития округа включает концепцию социально-экономического развития, приоритетные направления развития, меры по инвестиционной привлекательности, программы и инвестиционные проекты развития муниципального округа.
18.	Система развития бюджета МО	{СРБ}	Целевой план формирования налогооблагаемой базы для исполнения целей и задач МЦП к Стратегии развития МО.

19.	Система привлечения инвестиций МО	{СИП}	Система целенаправленного привлечения инвестиций под Стратегию и стратегические направления развития МО. Принять НПА, снимающие административные барьеры для инвесторов и сформировать инвестиционный портфель округа.
20.	Мониторинг и контроль Стратегии развития МО	{МКС}	Формирование системы мониторинга и контроля реализации Стратегии позволяет обеспечивать контроль исполнения программных мероприятий МЦП, принятых под стратегические направления развития, этот процесс и обеспечивает достижение стратегических целей социально-экономического развития МО.
Компоненты, влияющие на деятельность муниципального округа			
21.	Внешняя среда	{S}	Внешняя среда рассматривается как все внешнее окружение муниципального округа и взаимодействие органов управления, прежде всего, с субъектом Федерации Кемеровской обл., а также с региональными, федеральными органами власти, с соседними МО, предприятиями и организациями и населением.
22.	Управляемые переменные системы по обеспечению функционирования МО	{GI}	Параметры функциональных систем и подсистем, которые выделяются для обеспечения реализации Стратегии развития округа. К ним относят: бюджет, местные нормативно-правовые акты, персонал, инфраструктуру, планы социально-экономического развития, взаимодействие с социально-экономическими объектами на территории района, демографические показатели и др.
23.	Неуправляемые переменные, возникающие в МО и его системах	{Gg}	Этот тип переменных определяется по результатам PEST и SWOT-анализа и статистическим данным. Проявляются отклонения от норм, происходящие от внешних и внутренних факторов, которые влияют на развитие округа (климатические изменения, катаклизмы, экономический кризис, любые другие социальные, организационные или экономические сбои в деятельности хозяйствующих субъектов, а также нарушение процесса управления между подразделениями и внутри ОМСУ.
24.	Управляемые переменные системы по обеспечению развития системы	{GJ}	Параметры систем и подсистем, обеспечивающих развитие инвестируемых объектов, которые влияют на стратегическое развитие МО. Задаются в функциональных обязанностях персонала по приоритетным направлениям Стратегии развития округа.
25.	Оператор связи – функциональная зависимость между входными и выходными параметрами МО	{Ø}	Это вся совокупность руководителей ОМСУ, обеспечивающих реализацию Стратегии округа. Также рассматривается как математическая функциональная зависимость между входными и выходными параметрами Стратегии развития МО: в виде конечных индикативных показателей (зафиксированных результатов) об уровне достижения СЭР, которые обеспечивают руководители по стратегическим направлениям развития округа.
26.	Коэффициент оптимального управления реализацией программных мер в МО	{Kou}	Показатель, оценивающий степень исполнения программных мероприятий, принятых к МЦП, обеспечивающей достижение стратегических целей развития Промышленновского округа, а также показатели, оценивающие деятельность местных органов самоуправления по обеспечению СЭР округа по Указу Президента № 607 и распоряжению Правительства № 1317 от 17.12.2012 г.

На основании выделенных конструктивных компонентов и элементов, входящих в муниципальный округ (табл. 2), формируется математическая модель системного управления исследуемым объектом.

V. Математическая модель системного управления МО

Процесс управления в таком объекте осуществляется по входным целевым значениям, заданным по стратегическим направлениям в виде прогноза индикаторов и после реализации программных и проектных мер стратегического развития, осуществляется оценка состояния индикативных показателей и определяется уровень их развития. Выделим компоненты для математической модели системного управления МО, к ним можно отнести:

- задачу управления;
- процесс управления стратегическими направлениями;
- главную цель управления;
- процесс управления реализацией Стратегии;
- инструменты управления.

Задача управления стратегическим развитием МО заключается в выявлении причин, мешающих достижению целевого конечного результата, спрогнозированного в Стратегии конечного (количественного и качественного) результата развития МО $[F'(Q')]$. Необходимо определить количественный показатель, то есть установить значение $\{Kou\}$ – коэффициента оптимального управления мероприятиями МЦП, которые приняты к Стратегии развития. При этом коэффициент оптимального управления ме-

роприятиями {Коу} не может быть более единицы, так как конечная цель деятельности управленцев в МО – обеспечить исполнение программных мероприятий МЦП (количественно), так как выполнение этих мероприятий позволит обеспечить достижение стратегических прогнозных индикативных показателей по каждому стратегическому направлению Стратегии развития МО.

Количественное исполнение мероприятий МЦП по каждому стратегическому направлению развития МО фиксируется коэффициентом оптимального управления {Коу}, который равен отношению:

$$Ko_y = F'(Q') / F(Q) \leq 1; \quad (1)$$

где: $F(Q)$ – заданная целевая функция (количественная и качественная) в каждом направлении стратегического развития МО;

$F'(Q')$ – факт достижения целевой функции в количественном и качественном отношении по направлениям стратегического развития МО.

Задача системного управления – достичь исполнения программных мер как можно ближе к 100%, тогда коэффициент оптимального управления будет лежать в пределах от 0,9–1,0, что означает, что исполнительность в органах власти находится на высоком уровне. Все отклонения фиксируются и принимаются дополнительные меры по повышению Коу до 0,9 до 1,0.

Процесс управления стратегическими направлениями заключается в достижении целевых значений индикаторов, спрогнозированных в Стратегии, по выделенным показателям [10], а именно:

- Развития «Агропромышленного комплекса» – {Папк}.
- Развития «Минерально-сырьевого комплекса» – {Пмск}.
- Развития «Туристическо-рекреационного кластера» – {Птрк}.
- Развития «Малого и среднего предпринимательства» – {Пмсп}.
- Развития «Развитие человеческого капитала» – {Пчк}.

Оценка развития по показателям {Папк}, {Пмск}, {Птрк}, {Пмсп}, {Пчк} определяется как достижение значений opt, max с учетом имеющихся финансовых и других ограничений.

Главная цель управления – это максимальное достижение конечного результата, запланированного в МЦП по каждому направлению при min затрат ресурсов { R_i }, и влияние персонала на процесс принятия управленческих решений { $Пр_i$ }. Так как все управленческие решения направлены на достижение целевых значений индикативных показателей по направлениям стратегического развития, то профессиональная компетентность персонала является ключевым моментом в достижении конечного результата как по отдельному стратегическому направлению, так и по объекту в целом.

Сам процесс управления осуществляется оператором связи – руководителем (специалистом), отвечающим за стратегическое направление развития МО, который за счет своего профессионализма принимает управленческие решения по выполнению программных мероприятий, предусмотренных в МЦП, а также принимает оперативные решения по отклонениям от заданных стратегических значений индикативных показателей.

Проведение мониторинга для определения состояния и уровня развития стратегического направления является неременным условием контроля исполнения мероприятий в срок. Для этого разрабатываются графики Ганте, чтобы контролировать сроки выполнения программных мер, принятых к Стратегии развития исследуемого МО.

Операционная математика позволяет описать этот процесс в общем виде для понимания, как надо действовать оператору связи. $\emptyset Пр_i$ – Оператор связи (руководитель стратегического направления) устанавливает функциональную зависимость ресурсных возможностей (R) и имеющихся ограничений в МО по времени t при принятии управленческого решения по достижению индикативных показателей развития МО, он будет равен отношению:

$$\emptyset Пр_i = F(Q_{opt}, max) [\{Папк\}, \{Пмск\}, \{Птрк\}, \{Пмсп\}, \{Пчк\} opt, max]; \quad (2)$$

где: $\emptyset Пр_i$ – установленная функциональная зависимость ресурсных возможностей и имеющихся ограничений в МО по времени t при принятии управленческого решения по достижению индикативных показателей [10] по направлениям стратегического развития:

- {Папк} – Показатели «Агропромышленного комплекса» от 1 до n ;
- {Пмск} – Показатели «Минерально-сырьевого комплекса» от 1 до n ;
- {Птрк} – Показатели «Туристическо-рекреационного кластера» от 1 до n ;
- {Пмсп} – Показатели «Малого и среднего предпринимательства» от 1 до n ;
- {Пчк} – Показатели «Развитие персонала (человеческого капитала)» от 1 до n ;

Мониторинг и анализ состояния и уровня изменений индикативных показателей по стратегическим направлениям развития МО является постоянной процедурой оценки состояния и уровня развития, а также сравнения со среднероссийским уровнем развития аналогичных направлений стратегического развития муниципальных образований в Российской Федерации. Такая оценка проводится по Постановлению Правительства № 1317 от 17 декабря 2012 г. № 1317, по принятому перечню индикативных показателей⁴, а именно: экономическое развитие, дошкольное образование, общее и дополнительное образование, культура, физическая культура и спорт, жилищное строительство и обеспечение граждан жильем, жилищно-коммунальное хозяйство, организация муниципального управления.

Процесс управления Стратегией развития округа – это непрерывный процесс воздействия управленческими решениями по выполнению программных мероприятий МЦП, принятых в Стратегии, и оперативных управленческих решений в случае отклонения при выполнении МЦП. Если конечный результат неудовлетворителен и индикативные показатели не соответствуют заданному стратегическому значению развития МО, то процесс системного управления Стратегией корректируется, уточняются целевые индикаторы в модели системного управления объектом.

Системное управление осуществляется за счет принятия операторами связи – руководителями ОМСУ, которые отвечают за стратегическое направление и из всего множества решений руководитель как оператор связи $\emptyset \in \{\text{Пр}\}$ выбирает оптимальные и вводит их в действие. Таким образом он воздействует на объект или отдельный компонент (см. в кибернетической модели) наиболее эффективными управленческими решениями с целью получения более высокого конечного результата. Такие воздействия направлены на мероприятия МЦП, персонал, бюджет, организационный план, инвестиционный проект и т. п. Этот процесс можно представить в виде зависимости:

$$Q_{\text{сп}} = \sum_{t=1}^n \emptyset \in \{\text{Пр}\} \rightarrow \{Q'_{\text{сп}}\}; \quad (3)$$

при условии: $R \rightarrow \text{opt, min, от } \{t_1 - t_n\}$; где:

- $Q'_{\text{сп}}$ – выходные показатели стратегических направлений, которые могут быть получены за счет воздействия управленческими решениями на компоненты в модели системного управления развития МО;
- $\emptyset$ – оператор связи – руководитель направления стратегического развития МО, способный принимать из множества ($\in \{\text{Пр}\}$) эффективные управленческие решения, влияющие на конечный результат развития МО;
- S_i – факторы внешней среды, влияющие на конечный результат реализации мероприятий МЦП, и выделяются руководителем направления стратегического развития при участии экспертов;
- $Q_{\text{сп}}$ – целевые входные прогнозные показатели по направлениям развития МО, которые могут быть получены за счет реализации мероприятий к программам и проектам МО.

VI. Модели и инструменты системного управления объектом

В приведенной кибернетической модели системного управления стратегическим развитием исследуемого округа (рис. 2) управление осуществляется путем индикативной оценки как состояния уровня стратегического развития МО, так и достигнутого уровня развития за счет реализации программных мероприятий МЦП.

Достижение нового состояния Промышленновского округа было оценено по динамике изменений целевых индикаторов социально-экономического развития по 9 направлениям экономического развития и 40 показателям, определенным в Постановлении Правительства⁵.

Процесс системного управления развитием Промышленновского муниципального округа предусматривает две модели управления конечным результатом при реализации целевых программ и проектов, сформированных по направлениям стратегического развития округа.

Модель формирования стратегических документов (рис. 3) предусматривает: использование

⁴ Постановление Правительства РФ от 17 декабря 2012 г. N 1317 «О мерах по реализации Указа Президента Российской Федерации от 28 апреля 2008 г. N 607 «Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов» и подпункта «и» пункта 2 Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. N 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» URL: <https://base.garant.ru/70286210/>.

⁵ Там же.

управленческого цикла при формировании стратегических документов, в том числе и муниципальных целевых программ, и программных мероприятий, разработанных по приоритетным направлениям стратегического развития Промышленновского муниципального округа.

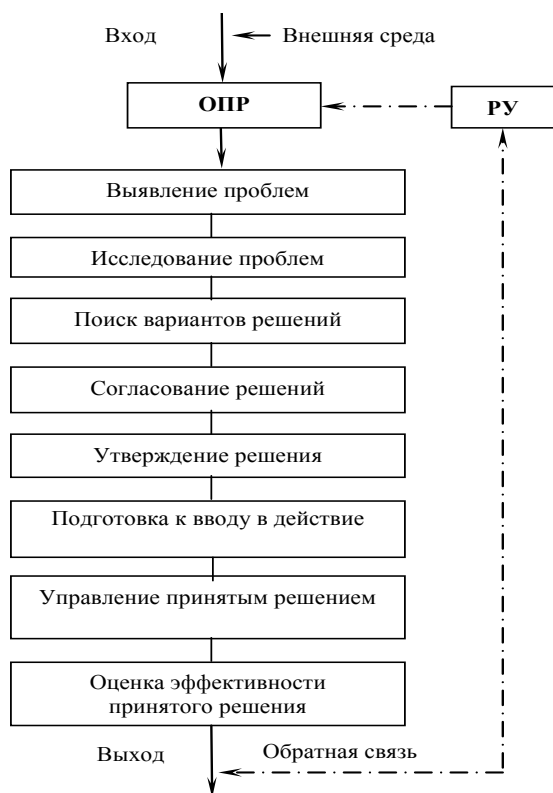


Рис. 3. Модель формирования стратегических документов
Fig. 3. Model for the formation of strategic documents



Рис. 4. Модель формирования управленческих решений
Fig. 4. A Model of forming management decisions

По этой технологии сформированы стратегические документы, муниципальные целевые программы и инвестиционные проекты округа. Для стратегического развития разработаны МЦП по направлениям, а именно:

- программа развития «Агропромышленного комплекса»;
- программа развития «Минерально-сырьевого комплекса»;
- программа развития «Туристическо-рекреационного комплекса»;
- программа развития «Малого и среднего предпринимательства»;
- программа развития «Человеческого капитала».

В сформированных программах предусматривается обеспечение трудовыми ресурсами и финансами. Особое внимание в этом процессе отводится разработке плановых мероприятий по повышению профессионализма и компетентности привлекаемого персонала, который обеспечивает реализацию стратегических направлений, а также контроль исполнения бюджета под мероприятия вышеперечисленных программ.

При реализации Стратегии развития Промышленновского округа осуществляется мониторинг, контроль и мотивация исполнителей, что обеспечивает достижение конечных результатов проведения сравнительного анализа и оценки уровня развития стратегического направления в реализованной программе проекта, позволит оценить динамику развития округа.

Модель формирования управленческих решений (рис. 4) предусматривает использование технологии оперативного управления в случае отклонения от заданных стратегических целей и соответственно принятие оперативных управленческих решений. При отклонении от заданной цели необходимо пройти логическую цепочку от выявления проблемы до оценки результата оперативного воздействия. Принимаемые оперативные решения могут привести к необходимости корректировки муниципальных целевых программ, проектов или программных мероприятий. Такая корректировка может быть осуществлена за счет результатов системы мониторинга и оценки уровня достижения социального и экономического развития МО. При этом мониторинг как инструмент контроля и сопровождения осуществляется по каждой реализуемой МЦП.

Инструменты управления – это принимаемые из множества ({Пр}) управленческие решения, выбор, обоснование, реализация которых и позволяет достичь целей – системных показателей, принятых в муниципальных целевых программах по направлениям стратегического развития МО. Технологически управление Стратегией и ее направлениями осуществляется с помощью регулятора управления, где формируются решения, которые направлены на достижение целевых показателей и их значений в случае их отклонения от заданных параметров. Такое управление называется оперативным управлением по отклонениям. Ниже будет описан процесс оперативного управления по отклонениям исполнения мероприятий МЦП и проектов [10].

Основным инструментом стратегического развития округа является принятая МЦП «Развитие малого и среднего предпринимательства» (МСП), вклад МСП в экономику округа составляет более 42,7%. Число субъектов растет, так на 01.01.2019 зарегистрировано 949 физических лиц, занимающихся предпринимательской деятельностью без образования юридического лица. Оборот малых предприятий на одного жителя составляет 63,3 тыс. руб.

Ниже в таблице 3 приведены основные индикативные показатели стратегического развития по стратегическим направлениям развития Промышленновского округа.

Таблица 3

Индикаторы развития экономики округа за счет малого и среднего предпринимательства

Table 3

Indicators of the district's economy development due to small and medium-sized businesses

Индикаторы	Ед. изм.	Годы							
		2016	2017	2018	2019*	2020	2025	2030	2035
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Агропромышленный комплекс									
Сельское хозяйство									
Количество работающих субъектов и ИП	Ед.	189	193	195	197	197	197	197	197
Валовая продукция сельского хозяйства (в ценах 2014 г.)	млн руб.	1401	1429	1443	1457	1510	1532	1560	1600
Объем инвестиций в основной капитал	млн руб.	210	210	212	214	220	225	225	225
Численность работающих	чел.	1007	985	968	964	949	945	945	945
Среднемесячная заработная плата	тыс. руб.	16,7	17,3	18,1	18,4	18,7	19,6	20,5	21,5
Производительность труда на 1 работающего	млн руб.	1,390	1,45	1,49	1,51	1,59	1,62	1,65	1,69
Производство пищевых продуктов, включая напитки и табак									
Объем отгрузки, млн рублей	млн руб.	1474	1840	1843	1848	1853	1878	1890	1920
Объем инвестиций в основной капитал	млн руб.	20	21	12	12	12	12	12	12
Среднемесячная заработная плата, рублей	тыс. руб.	13,0	14,5	14,8	15,4	16,5	18,0	19,5	22,0
Минерально-сырьевой комплекс									
Количество работающих субъектов	Ед.	3	3	3	3	3	1	1	1
Объем отгрузки	млн руб.	35	35,2	35,5	36,1	36,8	38,0	39,0	40,0
Объем инвестиций в основной капитал	млн руб.	10	17,0	45,0	50,0	55,0	5,0	5,0	5,0
Численность работающих	чел.	20	22	23	25	27	23	23	23
Рекреационно-туристический комплекс									
Количество работающих субъектов и ИП	Ед.	5	6	7	7	7	7	7	7

Количество туристских прибытий	тыс. чел.	84,3	90,5	92,0	93,0	93,5	95	95	100
Объем платных услуг, оказанных туристам	млн руб.	246,0	260,0	270,0	275,0	285,0	290,0	295,0	305,0
Количество мест в коллективных средствах размещения	кой-ко-место	823	823	823	845	845	895	895	895
Объем инвестиций в основной капитал	млн руб.	72,5	75,0	20	25	25	25	25	25
Численность работающих	чел.	333	345	355	355	360	370	370	370
Среднемесячная заработная плата	тыс. руб.	21,8	23,0	23,5	24,5	26,0	26,0	26,0	27,0

Источник: Отчет НИР.

Малое и среднее предпринимательство необходимо рассматривать как один из основных инструментов развития стратегических направлений МО. В таблице 2 дана оценка состояния и сделан прогноз развития стратегических направлений за счет наращивания возможностей МСП в исследуемом муниципальном округе.

Основные результаты исследования. Эта статья рассматривает проблему «Моделирование системного управления стратегическим развитием муниципального округа» исследуемого Промышленновского муниципального округа в контексте статьи «Стратегия программно-проектного целевого социально-экономического развития муниципального района» [10, с. 3702–3717]. В ней показана методология моделирования процесса системного управления исследуемым объектом, его стратегическими направлениями.

К основным результатам исследования можно отнести:

1. Декомпозицию компонентов МО для системного управления (табл. 3), где выделено и описано 26 компонентов, входящих в структуру объекта.
2. Сформированную кибернетическую модель системного управления округом (рис. 2), с помощью которой можно промоделировать процесс управления округом по стратегическим направлениями развития.
3. Разработанную математическую модель управления объектом (формулы: 1; 2; 3), позволяющую рассчитать две группы показателей:
 - количественные – сколько мероприятий принято и как выполнены, за счет расчета $\{K_{ou}\}$ можно определить, как специалисты, отвечающие за стратегическое направление, справились со своей функциональной обязанностью;
 - качественные – как изменились индикативные показатели по стратегическому направлению развития МСП – показатели $\{П_{мсп}\}$ (табл. 3) при реализации программы, проекта и их программных мер.
4. Сформированные модели (рис. 3, 4) процесса разработки и реализации документов стратегического планирования [10, с. 38–39], по которым осуществляется стратегическое развитие МО, с учетом работы.
5. Принятие Администрацией округа Решения от 29.11.2018 г. № 19 «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Промышленновского муниципального района на период до 2035 г.», которая реализуется в настоящее время.

Практическая реализация кибернетической и математической моделей системного управления МО позволит специалистам ОМСУ, ответственным за конечный результат, принимать обоснованные эффективные управленческие решения, направленные на достижение прогнозных индикаторов стратегического развития и в других муниципальных образованиях.

Выводы. Федеральный закон № 172-ФЗ от 28.06.2014 г. «О стратегическом планировании в Российской Федерации» дал толчок к разработке документов стратегического планирования на уровне РФ, субъектов РФ и муниципальных образований, а с выходом Постановления Правительства № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» от 31 октября 2018 года, а также Указа Президента 204 от 7.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и на основании статьи 6 и ст. 39 ФЗ 131 «Полномочия органов местного самоуправления в сфере стратегического планирования» предусмотрены полномочия по стратегическому планированию и управлению, поэтому, как и многие муниципальные образования, исследуемый Промышленновский муниципальный

округ Кемеровской области разработал и утвердил Стратегию социально-экономического развития Промышленновского муниципального района на период до 2035 г.⁶ Основные результаты проведенного исследования приведены в двух отчетах НИР⁷, которые стали базовыми для принятия Стратегии.

С выходом Российской Федерации на программно-проектное целевое развитие всех субъектов экономической деятельности необходимо решить проблему системного мониторинга [8], подготовки и мотивации персонала (специалистов), занимающегося непосредственно разработкой и реализацией программ и проектов [2], а также оценить бюджетную эффективность конечных результатов достижения прогнозных индикативных показателей, сформированных в стратегических документах всех уровней [20].

Учитывая, что Стратегия социально-экономического развития Промышленновского муниципального округа будет обеспечиваться привлечением серьезных инвестиций, здесь необходимо создать институциональные условия ведения инвестиционной и предпринимательской деятельности и принять меры к сокращению административных барьеров и повышению информационной открытости органов власти. А для этого сформировать отдельную целевую программу «Формирование инвестиционной привлекательности Промышленновского муниципального округа».

Специалисты органов МСУ должны пройти персональную подготовку по формированию управленческих, прикладных профессиональных компетенций, которые предъявляются к государственным гражданским и муниципальным служащим в соответствии с Постановлением Правительства за № 1288 от 31.10. 2018 г. «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» и рекомендациями Министерства труда и социальной защиты РФ от 15.02.18⁸, это создаст условия для профессионального системного управления процессом реализации Стратегий, принятых в субъектах экономической деятельности Российской Федерации.

В итоге реализация принятой Стратегии социально-экономического развития Промышленновского муниципального округа должна обеспечить достижение главной стратегической цели: «Повышение уровня и качества жизни населения муниципального образования Промышленновского муниципального округа», и это возможно за счет *моделирования системного управления реализацией* принятых в программах и проектах мероприятий, обеспечивающих социально-экономическое развитие округа и качественного исполнения своих функциональных обязанностей подготовленными специалистами ОМСУ по закрепленным стратегическим направлениям развития округа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головки И. С., Псарева Т. В. Комплексные программы социально-экономического развития муниципальных образований. Опыт, проблемы, рекомендации. Новосибирск, 2006. 544 с.
2. Ильина О. Н. Методология управления проектами: становление, современное состояние и развитие. Москва: Вузский учеб., 2017. 207 с.
3. Литвиненко И. Л. Система управления региональным развитием на основе инновационно-инвестиционной модели. Москва: РИОР: Инфра-М, 2017. 203 с.
4. Псарев В. И., Псарева Т. В., Сушенцева Н. В., Гончаров И. А. Методика формирования и анализа комплексных программ социально-экономического развития муниципальных образований. Новосибирск, 2010. 510 с.
5. Молотков Ю. И., Пухарев И. В. Формирование стратегии социально-экономического развития муниципального образования. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2018. 208 с.
6. Молотков Ю. И., Москвина Н. Н. Моделирование системного управления муниципальным образованием. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. 419 с.
7. Молотков Ю. И. Системное управление социально-экономическими объектами и процессами. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. 509 с.
8. Молотков Ю. И. Мониторинг как инструмент управления антикоррупционным процессом на уровне субъекта РФ и муниципального района // Развитие территорий. 2016. №3/4. С. 41–45.

⁶ Решение от 29.11.2018 № 19. «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Промышленновского муниципального района на период до 2035 года».

⁷ Отчет НИР «Моделирование программно-целевого, проектного управления социально-экономическим развитием муниципального образования «Промышленновский район» Кемеровской области» Госрегистрация: РК АААА-А17-117032210037-1 от 22.03.2017.

Отчет НИР «Стратегия социально-экономического развития муниципального образования «Промышленновский муниципальный район» Кемеровской области до 2035 года» Госрегистрация: РК АААА-А17-117032210038-8 от 22/03/2017

⁸ Подробнее: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/1267>

9. Молотков Ю. И. Система управления проектной деятельностью в органах власти Российской Федерации // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №2. С. 2720–2734.
10. Молотков Ю. И., Ильин Д. П. Стратегия программно-целевого социально-экономического развития муниципального района // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №2. С. 3702–3717.
11. Молотков Ю. И., Радионова Ю. В. Система управления градообразующей сферой в муниципальном образовании // Региональная экономика: теория и практика. 2009. № 30. С. 2–8.
12. Медведев Д. В. Эффективное использование проектного управления при реализации государственных проектов и программ // Вестник МГУУ. 2016. №2. С. 50–54.
13. Москвин В. А. Инвестиционные проекты в мире социальных систем. Москва: Курс: Инфра-М, 2017. 254 с.
14. Нижегородцев Р. М., Пискун Е. И., Кудревич В. В. Прогнозирование показателей социально-экономического развития региона // Экономика региона. 2017. Т. 13, вып. 1. С. 38–48.
15. Новоселов А. С., Маршалова А. С. Инновационный подход к региональному и муниципальному управлению // Регион: экономика и социология. 2015. №1. С. 55–78.
16. Райзберг Б. А. Целевые программы в системе государственного управления экономикой. 2-е изд., испр. Москва: Инфра-М, 2017. 266 с.
17. Самыгин Д. Ю., Барышников Н. Г., Мизюркина Л. А. Проектная модель развития аграрной экономики: продовольственный аспект // Экономика региона. 2017. Т. 13, вып. 2. С. 591–603.
18. Ушачев И. Г. Стратегические направления устойчивого развития агропромышленного комплекса России // АПК. Экономика, управление. 2016. № 11. С. 4–15.
19. Региональное управление и территориальное планирование: учебник и практикум для академического бакалавриата / под. ред. Ю. Н. Шедько. Москва: Юрайт, 2016. 503 с.
20. Шаш Н. Н., Путихин Ю. Е., Петрова И. В. Технология программного бюджетирования: российская практика // Известия Уральского государственного экономического университета. 2016. №3. С. 65–74.

REFERENCES

1. Golovko I. S., Psareva T. V. *Complex programs of social and economic development of municipal units. Experience, problems, recommendations*. Novosibirsk, 2006, 544 p.
2. Il'ina O. N. *Project management methodology: formation, modern state, and development*. Moscow, College textbook, 2017, 207 p.
3. Litvinenko I. L. *The regional development management system based on the innovation and investment model*. Moscow, RIOR, Infra-M, 2017, 203 p.
4. Psarev V. I., Psareva T. V., Sushentseva N. V., Goncharov I. A. *Methodology to form and analyze complex programs of socio-economic development of municipalities*. Novosibirsk, 2010, 510 p.
5. Molotkov Y. I., Pukharev I. V. *Forming the strategy of socio-economic development of municipal education*. Novosibirsk, SB RAS, 2018, 208 p.
6. Molotkov Y. I., Moskvina N. N. *Modeling systemic management of municipal education*. Novosibirsk, Science, 2012, 430 p.
7. Molotkov Y. I. *System management of socio-economic objects and processes*. Novosibirsk, SB RAS Publ. House, 2004, 509 p.
8. Molotkov Y. I. Monitoring as a tool to manage the anti-corruption process at the level of a subject of the Russian Federation and a municipal district. *Development of territories*, 2016, no. 3/4, pp. 41–45.
9. Molotkov Y. I. Project management system in the authorities of the Russian Federation. Molotkov, Yu. I. Project management system in government of the Russian. *Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 2720–2734.
10. Molotkov Y. I., Il'in D. P. The strategy of the program-design target socio-economic development of a municipal region. *Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 3702–3717.
11. Molotkov Y. I., Radionova Y. V. The system for managing the city-forming sphere in the municipality. *Regional economics: theory and practice*, 2009, no. 30, pp. 2–8.
12. Medvedev D. V. Effective use of project management for implementation of state projects and programs. *Herald of Moscow State University of Management*, 2016, no. 2, pp. 50–54.
13. Moskvina V. A. *Investment projects in social systems*. Moscow, Course, Infra-M, 2017, 254 p.
14. Nizhegorodtsev R. M., Piskun E. I., Kudrevitch V. V. Prediction of social and economic development indices for a region. *Regional Economy*, 2017. vol. 13, no. 1, pp. 38–48.
15. Novoselov A. S., Marshalova A. S. Innovation approach to regional and municipal management. *Region: Economics and Sociology*, 2015, no 1, pp. 55–78.

16. Raizberg B. A. *Targeted programs in the economical state management system*. 2nd ed. Moscow, Infra-M, 2017, 266 p.
17. Samygin D. Y., Baryshnikov N. G., Mizurkina L. A. A project model of agricultural economical model: food aspect. *Regional Economy*, 2017, vol. 13, no. 2, pp. 591–603.
18. Ushachev I. G. Strategic directions of sustainable development of the Russian agroindustrial complex. *AIC. Economy, management*, 2016, no. 11, pp. 4–15.
19. Shed'ko Y. N. (ed.) *Regional management and territorial planning: a textbook and workshop for academic bachelor degree*. Moscow, Yurite, 2016, 503 p.
20. Shash N. N., Putikhin Y. E., Petrova I. V. The technology of program budgeting: the Russian practice. *Bulletin of the Ural State University of Economic*, 2016, no. 3, pp. 65–74.

Информация об авторах

Молотков Юрий Иванович – доктор технических наук, профессор кафедры менеджмента Сибирского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, (Российская Федерация, 630 102, Новосибирск, ул. Нижегородская, 6. e-mail: molotkov@siu.ranepa.ru

Ильин Денис Павлович – аспирант Кемеровского государственного сельскохозяйственного института, глава муниципального образования «Промышленновский муниципальный округ» (Российская Федерация, 650 070, г. Кемерово, ул. Тухачевского, д. 47. e-mail: adm-pomishl-rn@ako.ru).

Статья поступила в редакцию 24.03.20.

После доработки 08.07.20.

Принята к публикации 10.07.20.

Information about the author

Yury I. Molotkov – doctor of technical sciences, professor of the Management Department, Siberian Management Institute of RANEPa, Russian Federation (6 Nizhegorodskaya Str., Novosibirsk, 630 102, Russian Federation, e-mail: molotkov@siu.ranepa.ru).

Denis P. Iljin – post-graduate of Kemerovo State Agricultural Institute, head of Promyshlennovsky Municipal District, Kemerovo Region, Russian Federation (47, Tukhachevsky Str., Kemerovo, 650 070, Russian Federation, e-mail: adm-pomishl-rn@ako.ru).

The paper was submitted 24.03.20.

Received after reworking 08.07.20.

Accepted for publication 10.07.20.

УДК 304

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ «НОВЫХ ЛЕВЫХ» КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВНЫХ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ В США

А. А. Костикова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
email: akostikova04@ya.ru

А. П. Сегал

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: segal.alexander@gmail.com

А. В. Смагар

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: antonsmagar@gmail.com

Аннотация. Авторы статьи рассматривают исторический материал, посвященный процессу институционализации новых академических дисциплин в США в период с 1960-х по 1990-е гг. с целью определения факторов возникновения актуальных проблем политики идентичности в США. Они также рассматривают содержание теоретического аппарата этих дисциплин и их политическую роль в формировании самосознания американских граждан. Авторы определяют основные понятия и выделяют проблемы, фигурирующие в дискурсе социальной справедливости. Особое внимание уделено «левым» (в нынешнем восприятии) стратегиям фрагментации сообщества, направленным на решение исторически сложившихся проблем социальной несправедливости. Определен социальный генезис дискурсивных и нарративных практик, задействованных в процессе конструирования новых коллективных идентичностей США и «нового» исторического самосознания. Обозначены комплексные стратегии культурной идентификации и дискурсивные механизмы социальной организации, наглядное функционирование которых артикулируется в американском сообществе посредством риторики «интересов дискриминируемых групп». Определены структурные компоненты политических нарративов, циркулирующих в американской общественной жизни. Помимо этого, политическая корректность была рассмотрена в качестве программы, претендующей на структурирование субъективности через языковую унификацию. Сделан вывод о том, что институционализация дисциплин, посвященных социальной истории (social history) миноритарных и дискриминируемых групп, в американской системе высшего образования в период активности движения «Новых левых» является одним из факторов сегодняшней поляризации общественной жизни США. По мнению авторов, левое движение встало перед необходимостью переоценки своих политико-философских программ, однако вопрос о том, когда будет совершена эта переоценка, остается открытым.

Ключевые слова: социальный проект, дискурс социальной справедливости, «новые левые», политика идентичности, нарративный конструктивизм, нарратив антагонизма.

Для цитаты: Костикова А. А., Сегал А. П., Смагар А. В. Академическая институционализация «новых левых» как фактор формирования коллективных идентичностей в США // Профессиональное образование в современном мире. 2020. №3. С. 3988–3997. DOI: 10.15372/PEMW20200309

DOI: 10.15372/PEMW20200309

ACADEMIC INSTITUTIONALIZATION OF THE NEW LEFT AS A FACTOR OF FORMING COLLECTIVE IDENTITIES IN THE USA

Kostikova, A. A.

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation
email: akostikova04@ya.ru

Segal, A. P.

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation
e-mail: segal.alexander@gmail.com

Smagar, A. V.

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation
e-mail: antonsmagar@gmail.com

Absbstract. *The authors examine historical material devoted to the process of institutionalization of new academic disciplines in the USA in the 1960-90s to identify the factors of emerging relevant problems of identity politics in the USA. They consider the content of the theoretical apparatus of these disciplines and their political role in forming self-consciousness of American citizens. The article defines the basic concepts and reveals the problems appearing at the discourse of social justice. Particular attention is paid to the «left» (in the current perception) strategies of community fragmentation aimed to solve the historically developed problems of social injustice. The paper determines social genesis of discursive and narrative practices involved in the process of constructing new collective identities of the USA and «new» historical self-awareness; outlines the complex strategies of cultural identification and discursive mechanisms of social organization, which the perceptible functioning is articulated in the American community through the rhetoric of «the interests of discriminated groups». The author determine structural components of political narratives circulating in American public life; consider political correctness as a program that claims to structure subjectivity through linguistic unification. They conclude that the institutionalization of disciplines on the social history of minority and discriminated groups in the American higher education system during the period of New Left movement activity is a factor in nowadays polarization of the US public life. According to the authors, the left movement faces the need to re-evaluate its political and philosophical programs, but the question of the time of re-evaluation to be completed remains open.*

Keywords: *social project, social justice discourse, New Left, identity politics, narrative constructionism, narrative of antagonism.*

For quote: *Kostikova, A. A., Segal, A. P., Smagar, A. V. [Academic institutionalization of the New Left as a factor of forming collective identities in the USA]. Professional education in the modern world. 2020. №3. pp. 3988–3997. DOI: 10.15372/PEMW20200309*

Введение. Мощный всплеск социальных протестов в США, а затем и в Европе, вновь заставил исследователей вернуться к рассмотрению целого ряда проблем, которые периодически обостряются, начиная с 60-х, а в особенности – с 1968 г. Почему время от времени вспыхивают бунты, в которых справедливые требования соседствуют с грабежами и погромами? Что требуют участники? И, главное, где и кем формулируются социальные программы и формируются политические взгляды, на которые опираются требования протестующих? Для того чтобы разобраться в сегодняшних процессах, будет нелишним обратиться к весьма интересному периоду протестного движения, к 1960-м, когда в американских и европейских университетах выросло целое поколение, определившее в конечном итоге сегодняшнюю ситуацию в США, Европе, да и в значительной степени во всем мире.

То время не зря называют «бушующими шестидесятыми» (англ. «The Turbulent Sixties»): нация болезненно претерпевала коренные социальные изменения, переопределяла свою идентичность. Новые вопросы о национальном самосознании и национальной истории американцев были обусловлены «от-

крытием» особых «групп памяти», которые прежде были едва различимы на фоне громкого национального исторического повествования. Это заметно по систематичной критике академической среды исследователями того времени, которых объединяют общим названием «The New Left» («новые», или «культурные левые») [1, р. 73], а также по их попыткам понять и объяснить по-новому ряд острейших социальных проблем того времени: «происхождение войны во Вьетнаме, сохранение расизма и сегрегации; распределение власти между гендерами и классами, трудноразрешимую нищету и упадок городов, провал социальных институтов и политики, направленных на работу с психическими заболеваниями, преступлениями, подростковой преступностью и образованием» [2, р. 17]. Одни и те же страницы истории активно прочитывались по-разному: патриотизм, например, начинал ассоциироваться не только с достойной уважением и гордости защитой своей страны, но и с истреблением коренного населения, ввозом африканских рабов, вырубкой старых лесов, государственным оправданием военных преступлений режима и т. д. Действующий национальный нарратив начинал дополняться критической для его дальнейшего обоснования и существования серией новых академических дисциплин: «история женщин¹, история черных², дисциплины о сексуальных меньшинствах³, об испано-американцах и о мигрантах» [1, р. 79] и т. д. Отрицание метанарратива в сочетании с интересом к прагматическому прочтению истории задали для гуманитарного знания известную тенденцию к изучению и защите миноритарных и дискриминируемых групп, являющихся жертвами угнетения и правового произвола. Побуждением, скрывающимся за трансформацией академической среды США того времени, было, прежде всего, желание «сделать что-нибудь для людей униженных – помочь жертвам разнообразных форм социально допускаемого садизма, сделав его более неприемлемым» [1, р. 80].

В период начинавшегося расцвета движений за гражданские права чернокожих, американских индейцев, рабочих и ЛГБТ-групп, успехов феминизма второй волны, экспансии студенческого активизма левого толка [3, р. 10] возникло огромное число вполне обоснованных разногласий в отношении проблем американской культуры, политики, истории, литературы и пр. Однако «чисто» протестные движения, породившие лозунги за радикальную трансформацию Америки, не могли продолжаться вечно. И понявшие это активисты движения «Студенты за демократическое общество» (англ. Students for a Democratic Society, SDS)⁴ в своем известном манифесте 1962 года, «Порт-Гуронской декларации» [4] («Port Huron Statement»), сделали акцент на роли университетов, которые должны были выступить теоретическим полигоном в формировании амбициозных стратегий *продолжительной* борьбы левых движений за социальную справедливость. В результирующем разделе, озаглавленном «Университет и социальные изменения», они писали: «мост к политической власти, однако, будет построен через подлинное сотрудничество на местном, национальном и международном уровнях между новой левой молодежью и пробуждающимся сообществом ее союзников. В каждом сообществе мы должны смотреть внутрь университета и действовать с уверенностью, что можем быть сильными, но мы должны смотреть вовне на менее экзотическую, но более длительную борьбу за справедливость» [4, р. 62].

Иными словами, в начале 60-х речь шла о *долгосрочном* целеполагании с опорой на академическую науку, и субъектами (агентами, акторами) этого целеполагания виделись «повзрослевшие в послевоенном мире» «новые левые», приобретшие в университетах «реальные интеллектуальные навыки» и «распределенные на значительные социальные роли по всей стране» [Там же].

Такая политическая ставка «сняла» бы с университета статус изолированного производителя национальной идентичности, закрепленный за ним со времен влияния интеллектуалов, видевших в университете оплот *общих* американских ценностей и идентичностей, своего рода «национальную церковь» [5, р. 3]. В проекте «новых левых» университет, поскольку там допускается, чтобы «политическая жизнь была дополнением к академической, а действия основываются на разуме», становился «отправной точкой», местом, где происходил рекрутинг более молодых сторонников, – и «более разумным местом, чем политическая партия», позволяющим обсуждать различия и противоречия и «искать политический синтез» [4, р. 62].

Но главная задача университета, по логике Порт-Гуронской декларации, заключалась в том, чтобы формулировать проблемы, «дать форму чувству беспомощности и безразличия, чтобы люди могли увидеть политические, социальные и экономические источники своих личных проблем и организовать для изменения общества» [Там же]. Причем акцент делался на «аргументы в пользу перемен, в пользу альтернатив», а не только «на пустые желудки», тем более что в обществе потребления такие аргументы работать не могут.

¹ Первый аккредитованный курс «Women's studies» в США был организован в 1969 г. в Cornell University.

² Тем же годом была институализирована «Black Studies Program» в UC Berkeley.

³ Годом позже в UC Berkeley возник курс «LGBTQ studies», включавший в себя ранее составленные программы «lesbian studies» и «gay studies».

⁴ Крупнейшая леворадикальная студенческая организация США.

Все это в совокупности делало университет, образно говоря, оплотом «прогрессоров». Заметим, что саму идею «прогрессорства», но в парадигме развития советской модели общества, примерно в то же время (1959–1960 гг.) начали формулировать братья Стругацкие в книге «Полдень, XXII век». Собственно, сама идея была достаточно популярна всегда, и своего рода мысленные эксперименты с участием людей, тем или иным способом несущих прогресс, проводились и прежде. Достаточно вспомнить «Янки при дворе короля Артура» Марка Твена или даже Белого человека из стихов Редьярда Киплинга, не говоря уже о вполне реальных народниках и миссионерах. Однако в 60-е, по итогам крушения колониальных империй и становления Третьего мира, идея приобрела настолько мощное звучание, что началась ее *системная* проработка – от мысленного социального эксперимента Стругацких и Ефремова до практическо-политических деклараций и академических проектов «новых левых». Здесь нужно вспомнить, что и теория конвергенции, предполагающая сближение социалистической и капиталистической систем на базе научно-технического прогресса получила развитие в то же самое время в работах Я. Тинбергена (1960), П. А. Сорокина (1961) и Дж. К. Гэлбрейта (1967).

Постановка задачи. Если вкратце обрисовать **проблемное поле**, то можно сказать, что исходными точками проекта «новых левых» были постановка *целей* социальных реформ, формулирование *аргументов* в их пользу, поиск (рекрутинг) и/или воспитание *тех, кто донесет* эти цели и аргументы до *тех, в чью пользу* предполагались реформы. Иными словами, речь шла о формировании исторического (социального) нарратива, который, собственно, и есть аргументированный рассказ о целесообразных социальных действиях. Проблема лишь в том, что, как заметила Ханна Арендт, кстати, практически в то же время, в 1958 г., – «в отличие от производства, где ясность относительно готовой продукции обеспечивается изображением или моделью, воспринимаемыми заранее глазом ремесленника, ясность относительно процессов действия, а потому и всех исторических процессов, возникает только в их конце, часто, когда все участники мертвы» [6, р. 192]. Пока участники процесса живы и молоды, *трансформация* целей неизбежна, и закономерность ее можно будет осознать *a posteriori*, в будущем, что мы и пытаемся сделать.

Рабочая гипотеза. Институционализация дисциплин, посвященных социальной истории (social history) миноритарных и дискриминируемых групп, в американской системе высшего образования в период активности движения «новых левых» является одним из факторов сегодняшней поляризации общественной жизни США.

Методология и методика исследования. Сложившаяся ситуация в американской общественной жизни в отношении миноритарных и дискриминируемых групп требует социально-философской и социально-исторической интерпретации. Это и определяет методологию, которая строится на историческом материале, отражающем процесс институционализации академических дисциплин в американской системе высшего образования, а также на современной социальной теории, посвященной проблемам коллективной идентичности. Рабочая гипотеза основана на результатах исторического и социально-философского исследования отобранного исторического материала. Путем обращения к историческому материалу мы проведем параллели между процессами, происходившими в американской академической среде, и процессами дискурсивного формирования актуальных коллективных идентичностей США.

Результаты. Итак, в 1960-е и 1970-е гг. американские историки перешли к изучению «истории снизу вверх», сосредоточив свое внимание на вопросах не только уже класса, но и расы, рабства, пола и гендера. Этот период представил собой первый серьезный сдвиг в дискурсе американской академической истории, произошедший со времен эпохи «старых» прогрессистов. Представление последних об истории как «полезной» дисциплине в достижении социальных перемен вернулось к научным дискуссиям. Молодые ученые отстаивали прагматический подход к исторической интерпретации, в которой «правда» рассматривалась в тандеме с практикой. Это был своего рода путь «навстречу новому прошлому»⁵ [7], проложенный изысканиями зачастую разобщенных исследователей, которых объединяют под названием «новые левые».

История афроамериканцев начала трансформироваться во второй половине 1960-х годов под влиянием бурных гражданских протестов вкупе с набирающим академическое признание и завоевывающим общественное внимание движением «новых левых». Несмотря на то что в то время афроамериканские активисты активно критиковали возможность написания объективной истории рабства с «предвзятых позиций белых историков», основная часть афроамериканской истории была выполнена именно белыми исследователями, придерживавшимися левых взглядов. В их число входили Герберт Гутман [8], Лоуренс В. Левин [9], Юджин Дженовезе [10], чьи работы во многом находились под влиянием англий-

⁵ Так назывался сборник трудов «новых левых» историков 1968 г. под редакцией Бартона Бернштейна.

ских историков-марксистов, таких, как, например, Эдвард Палмер Томпсон [11]. Благодаря трудам этих трех исследователей, история рабства оказалась в центре американской историографии того времени. Более того, расовые исследования (race studies) и исследования рабства (slavery studies), в которых начали использовать такие концепты, как «культурная гегемония», выступили фактором трансформации американской социальной истории (social history) периода 1965–1975 гг.

Параллельные события, способствующие прорыву в американской историографии, произошли в связи с развитием женских и гендерных исследований (women studies; gender studies). До 1960-х гг. в американской академической среде было создано относительно немного трудов, посвященных истории женщин, однако в 1970-х гг. в этой области усиливается исследовательская активность, сопряженная с активной реализацией программ и проектов феминизма «второй волны». Одним из ранних проектов в академической среде стал так называемый проект «Herstory» (сочетание her – «ее» и story – «история» в смысле «повествование, сюжет, рассказ»⁶), который противопоставлялся History (сочетание his и story). Подобная игра слов предполагала указание на проблемный характер устоявшейся историографии. Американские «истории женщин» («her story»), как правило, писались женщинами, рассматривавшими себя в качестве автономного субъекта в поле предвзятой «маскулинной» историографии («his story»). К авторам того периода относятся Герда Лернер [12], Луиза Аудино Тилли и Джоан Уоллак Скотт [13]. Через их исследовательскую «призму» история была представлена как созданная мужчинами система нарративов о мужчинах для укрепления доминирования мужчин над женщинами. Под влиянием феминистской теории второй волны, во многом основанной на социальном конструктивизме и пост-структурализме, с 1980-х гг. «гендер» начинает использоваться в исторических исследованиях как аналитическая категория. Релятивистские концепты, переосмысление властных структур, символических репрезентаций и политических практик, проблематизация сексуальности стали важными составными частями этой категории. Гендерный проект позволил по-новому атрибутировать проблему женского угнетения и, как следствие, сформировать иное дискурсивное содержание женской коллективной идентичности в США. По мере возрастания влияния исследований сексуальности (Sexuality Studies), на которые оказала большое влияние фуколдизанская традиция, появлялись все новые работы, посвященные гендерной проблеме в Америке, а к 1990-м гг. начали прочно закрепляться дисциплины, посвященные истории сексуальных меньшинств. Следуя положениям М. Фуко, в этих дисциплинах сексуальность, а также мужские и женские тела, начали рассматриваться прежде всего как социально-исторические конструкты [14].

Следует отметить, что хронологически термин «политика идентичности» начал утверждаться в политическом дискурсе в 70-е гг. за счет активного использования его «новыми левыми» в дебатах, касающихся *социальной справедливости* [15]. Однако в настоящей статье речь идет не об истории вообще, а об *академической институционализации* коллективной памяти конкретных социальных групп, выстраивающих сквозь новую призму свою идентичность в публичной сфере. За этими группами закрепляется особое символическое положение, на основании которого их члены требуют не только признания собственных отличий, но и материальных репараций и реституций [16, р. 18]. Важно отметить, что политика идентичности, направленная на разрешение исторических проблем социальной несправедливости, осуществляется путем *формирования* определенного представления о положении дискриминируемых групп. Это представление опирается на весьма своеобразную интерпретацию национальной истории и культуры: они рассматриваются через конфликт между символической инстанцией «гегемона» (oppressor) и символической инстанцией угнетенных (oppressed). Этот процесс можно условно назвать *нарративным конструированием идентичностей*, где ключевым элементом является *нарратив абстрактного антагонизма*. Проблематичность процесса формирования такой политики в США состоит в специфике стратегий культурной идентификации. Они направлены на фрагментацию общества, и различия разных групп зачастую приобретают категоричную унифицированную форму, делая их членов, тем самым, имманентными субъектами «левого» политического нарратива.

Сегодня американское общество все больше демонстрирует дифференцируемость и плюрализацию коллективных идентичностей в публичном поле, на что указывает разнообразие и множественность конкурирующих нарративов и интерпретаций в отношении тем прошлого, настоящего и будущего внутри этого общества. В качестве одного из примеров можно привести отказ коренных американцев в ряде штатов от Дня Колумба, входящего в список национальных праздников. Активисты групп коренных американцев не раз пытались сорвать праздничные шествия и вступали в конфликт по этому поводу с группами италоамериканцев.

⁶ В английском языке «история» обозначается двумя разными по смыслу терминами: *history* как наука и *story* как повествование, сюжет, рассказ.

В статье «Дискурсивная трансформация мемориальной культуры США» [17] один из авторов настоящей статьи на примере диссонанса между традиционным национальным нарративом и партикулярными нарративами групп, не относящихся к национальному повествованию, показал, что культура традиционного национализма США становится *объектом деконструкции*. С 60-х гг. XX в. она столкнулась с различными вызовами, во многом обусловленными актуализацией левыми активистами тем *политики идентичности* в публичном дискурсе. Прежде *маргинальные* и *угнетенные социальные группы* и связанные с ними движения начинают бороться за признание их *различий* (differences) на основании их положения в обществе и связанного с ним комплекса культурных свойств.

Эта борьба проявляет себя как на теоретическом, так и на практическом уровнях, примером чего выступает переосмысление и обоснование гендерной, сексуальной и расовой идентичностей в институциональном устройстве и социальных практиках американского общества⁷. Обусловленная этим феноменом логика вытеснения определенных содержаний из национальной памяти напрямую связана со спецификой процесса формирования и утверждения новых идентичностей. Важно отметить, что новые формы этой политики «усложняют и усугубляют многовековые противоречия между универсалистскими принципами, объявленными американской, французской и русской революциями, и особенностями, связанными с национальной, этнической, религиозной, гендерной, «расовой» и языковой принадлежностью» [18, р. XXXI].

Из этой ситуации возник ряд дискуссий на тему того, каким образом должно быть организовано сосуществование разных групп, какую политику необходимо проводить в отношении культурных особенностей и *различий* этих групп в перспективе развития *демократического сообщества*. Поводами для дискуссий последних тридцати лет о проблеме идентичности выступали самые разные вопросы: начиная с научных полемик о гражданском национализме и этнической принадлежности, продолжая спорами о политической корректности и заканчивая противопоставлениями «*политики признания*» [19, pp. 25–73] и «*политики распределения*» [20, р. 7]. Быть демократом в Америке сегодня означает понимать всю деликатность этой проблемы и связанной с ней публичной деятельности, в ходе которой постоянно растут чувства отчужденности и враждебности среди населяющих страну или относящихся к ней групп, чье мнение требует все более и более должного внимания при рассмотрении проблем. Чтобы убедиться в этом, достаточно посетить официальный вебсайт демократической партии США, на котором отсутствует текст единого обращения к избирателям, однако, можно найти *семнадцать (!)* обращений к отдельным носителям групповых идентичностей. В их число входят: 1) афроамериканцы; 2) американцы с инвалидностью; 3) американская еврейская община; 4) американцы из Азии и тихоокеанских островов; 5) демократы за рубежом; 6) этнические американцы; 7) сообщество веры; 8) латиноамериканцы; 9) сообщество ЛГБТ; 10) коренные американцы; 11) сельские жители; 12) пожилые люди и пенсионеры; 13) сообщество малого бизнеса; 14) члены профсоюза и семьи; 15) ветераны и военные семьи; 16) женщины; 17) молодежь и студенты^{8 9}.

Приведенный список идентичностей можно разбить на три *формы конструирования идентичностей* в соответствии с классификацией, предложенной М. Кастельсом [21]. А именно: 1) *легитимирующая идентичность* – вводится господствующими институтами общества для расширения и рационализации своего господства над социальными акторами¹⁰; 2) *идентичность сопротивления* – формируется субъектами (акторами), которые находятся в ситуации их недооценки и/или стигматизации¹¹ логикой господства; 3) *проективная идентичность* – социальные акторы на основе доступного им культурного материала строят новую идентичность, которая переопределяет их положение в обществе через преобразование устоявшихся социальных структур [22, pp. 21–38]. Нас в аспекте темы настоящей статьи

⁷ Примером может выступить институциональная реорганизация вооруженных сил в США, традиции и нормы которых долгое время выступали в противоречии с правами женщин, гомосексуалистов и трансгендеров.

⁸ African Americans, Americans with Disabilities, American Jewish Community, Asian Americans and Pacific Islanders, Democrats Abroad, Ethnic Americans, Faith Community, Hispanics, LGBT Community, Native Americans, Rural Americans, Seniors and Retirees, Small Business Community, Union Members and Families, Veterans and Military Families, Women, Young People And Students.

⁹ Причем почти в каждом из них будет упоминание о Дональде Трампе как о негативной фигуре, нарушающей работу демократических институтов.

¹⁰ Здесь примером могут выступить нормативные установки правил принадлежности к сообществу, вводимые через институт гражданства и правила натурализации, а также проведение переписи населения, которые реализуются посредством государственных институтов.

¹¹ От греч. στίγμα – «клеймо, ярлык». В Древней Греции так обозначалось клеймо на теле раба или преступника. В современном либеральном дискурсе – термин, обозначающий навешивание социальных ярлыков, жесткое приписывание человеку или группе определенных (чаще всего негативных) качеств. Термин получил развитие в книге Ирвинга Гофмана «Стигма. Заметки об управлении испорченной идентичностью» (1963) [28].

интересуют две последние формы, которые будут интегрированы в одну под названием «*проективная идентичность сопротивления*». К этому виду могут быть отнесены следующие групповые идентичности: афроамериканцы, женщины, ЛГБТ сообщество и коренные американцы. Конститутивной чертой перечисленных групповых идентификаций в культурном измерении политики выступает стремление использовать общественную сферу с целью деконструкции действующих социальных структур и обретения общественного признания посредством включения субъектов в *дискурс социальной справедливости*. При этом субъектами здесь являются новые общественные движения, группы и их члены, которые отмечены особым положением за счет неустранимой социальной стигмы. Их возникновение, консолидация и самоопределение производятся посредством сопротивления гомогенизирующим, централизующим и унифицирующим функциям действующих режимов. Таким образом, политика идентичности реализуется в контексте отношений власти, господства и подчинения, сопротивления и признания.

Сегодня в США в большинстве случаев выдвигаются требования социальной справедливости двух типов: 1) эгалитарные требования перераспределения ресурсов в обществе; 2) признание культурных различий и особенностей. Отсюда возникают часто обсуждаемые программы «политики распределения»¹² и «политики признания»¹³, которые мы уже упоминали. Некоторые сторонники «распределения», отвергая политику признания, видят в ее претензии на признание *различий* оплот «ложного сознания», препятствующего достижению подлинного социального равенства. В то же время, напротив, некоторые сторонники «политики признания» рассматривают «политику распределения» как неотъемлемую часть «устаревшего материализма», являющегося подспорьем несправедливости, на упразднение которой направлены их силы. Разделение этих политик может быть рассмотрено в тесной связи с общепринятым делением левых политических сил Америки на «старые» и «новые», которое возникло в 60-х гг. XX в. Ричард Рорти, причисливший себя к поколению «старых» левых, в вышедшей в конце прошлого века книге, посвященной трансформации политики левых в Америке [1], пишет, что с тех пор основной акцент новых левых переместился с экономических проблем, которые волновали их предшественников, на культурные, на проблемы, лежащие в мышлении рядового американца, в образах его мыслей, воспроизводящих злокачественные для потенциальной свободы человека «патриархальные и капиталистические институты индустриального Запада» [1, р. 79].

До 60-х гг. в кругах левых реформистов преобладала классическая марксистская парадигма, объясняющая неравенство и нестабильность в американском обществе экономическими причинами. В ней экономические угнетатели выступали главным источником таких вторичных болезней на социальном теле, как нищета, безработица, расизм, ущемление прав женщин и т.д. Затем начался сдвиг в фокусе теоретической и политической активности левых: центром притяжения уже становятся не рабочие кружки и профсоюзы, а различные группы «жертв системы социальной стигматизации». В ходе этого сдвига и происходит становление поколения «новых левых». В ходе этого процесса происходит отход «новых левых» от теорий *экономической* эксплуатации. И речь идет не только о теории прибавочной стоимости К. Маркса, но и о классических анархо-синдикалистских концепциях неэквивалентного обмена по П.-Ж. Прудону и об умеренной идеологии тред-юнионизма АФТ-КПП. Все они сменяются концептами психо-сексуальной мотивации (вроде фрейдовского понятия наслаждения), которые заняли центральную позицию в социальной теории и эмансипационных практиках [23, р. 11].

Для американских «новых левых» характерна постоянная озабоченность продуктивным обновлением концептуального аппарата в отношении острых социальных проблем, так как они видят теорию в качестве «строительного материала» в процессе конструирования субъектов (коллективных идентичностей). Они постоянно критикуют традиционные американские культурные институты как «репрессивные инстанции», но, что интересно, в американо-британской традиции категориальные инструменты такой критики отсутствуют. Поэтому источником философских рассуждений для американских «новых левых» зачастую выступает континентальная философия второй половины XX в., из которой выводится главное положение – необходимости социальной *дифференциации* как пути ниспровержения репрессивного порядка. Традиционным конструктом полагается некоторый «отпечаток системы» на жизни, который активно фиксируется в языке¹⁴. Атрибуты американской «гражданской религии» так-

¹² см. Государство всеобщего благосостояния или государство всеобщего благоденствия (англ. Welfare state).

¹³ см. Политика репараций (англ. Reparations Politics) в США – как пример соединения признания и распределения, – в ходе которой проводилась калькуляция репараций потомкам рабов на основании определенной политики прошлого.

¹⁴ В качестве примера следует выделить критику андроцентризма (от др.-греч. ἀνήρ, ανήρ – мужчина + κέντρον, kéntron – острие (циркуля), средоточие), в программе которой язык рассматривается как одна из главных причин гендерной асимметрии. Отправным пунктом данной критики принято считать положение о том, что языковая картина мира фиксирует и воспроизводит патриархальный порядок в обществе. Также примером может послужить фиксация «белых привилегий» (White Privilege) в повседневном языке американской жизни критической расовой теорией (Critical Race Theory), выступающая основанием для программы «политической корректности».

же зачастую рассматриваются в качестве негативного «отпечатка» доминировавшей прежде культуры WASP – White Anglo-Saxon Protestant (белых англосаксонских протестантов), который наступательно деконструируется в теоретической и практической деятельности. Привычные конструкты традиционной американской жизни, по мнению «новых левых», должны раствориться в ходе их систематической проблематизации в целях создания справедливого общества, где люди будут иметь равные политические, экономические, культурные и правовые возможности вне зависимости от своих идентичностей.

Выводы. Фактически «новые левые» ушли от тезиса «классового единства» к *буржуазной* идее совокупности субъектов (а если еще точнее – изолированных индивидов) внутри микросообществ. Причем пересечение границ этих микросообществ невозможно, то есть нахождение в том или ином сообществе начинает приобретать атрибуты *биологической* предопределенности. Концептуально близка этому и идея реформации языка. Она порождена, в свою очередь, идеей о том, что изменения в языке могут привести к переменам в человеческом мышлении, и тоже не нова. Теоретическим основанием для современных идеологизированных изменений в языке является «жесткая» формулировка принципа лингвистической относительности: «мышление детерминировано языком». Это так называемая гипотеза Сепира – Уорфа, подвергавшаяся жесткой критике со стороны таких авторитетных левых исследователей, как Ноам Хомский [24] и Стивен Пинкер [25]. В сущности, этот неогумбольдтианский подход, разделяющий языки на «развитые» и «отсталые», трансформировался в риторике «новых левых» в разделение на «правильный толерантный» и «неправильный репрессивный» язык, не меняя сути подхода, и это притом, что крайняя форма лингвистического релятивизма была идеологической базой для националистов различных изводов. Разница лишь в том, что националисты превозносят свой язык как образец «правильного» языка (*ergo* мышления), а «новые левые» ругают актуальные формы языка как стигматизирующие и пытаются «правильный» язык *создать*, при этом... «*стигматизируя*» своих *оппонентов*. Таким образом, складывается парадокс: борьба «новых левых» с репрессивностью социального порядка в конечном счете оборачивается новыми формами репрессивности, на смену расизму приходит «прогрессивный расизм», дискриминации – «позитивная дискриминация», на смену личной ответственности – инкорпорированная коллективная вина за давно умерших рабовладельцев, некое подобие «первородного греха». Но ирония истории заключается в том, что «новые левые», а в обыденном сознании и все левые – таким образом сами «стигматизируются», приобретая в порядке «принудительного ассортимента» клеймо (стигму) защитников маргинальных групп и теряя понимание о среде *класса*, с защиты которого левые начинали.

Таким образом, идеи, породившие «новых левых», совершили круг и пришли к собственной противоположности. И теперь перед левым академическим сообществом стоит сложная и серьезная задача *осмысления* прошедших десятилетий и *позитивной критики* их итогов, – если потомки «поколения Порт-Гуруна» хотят переосмыслить современную проблему социального неравенства и социальной справедливости. Новые аспекты этой проблемы кроются уже не столько в атомизации современного общества, сколько в становлении «*цифрового общества*» и «*цифрового неравенства*» [26]. Но это уже тема следующей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Rorty R. Achieving our country: leftist thought in twentieth-century America. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1998. 159 p.
2. Katz M. B. Reconstructing American education. Cambridge; London: Harvard Univ. Press, 1987. VIII, 212 p.
3. Katsiaficas G. N. The imagination of the New Left: a global analysis of 1968. Boston: South End Press, 1987. XV, 323 p.
4. The Port Huron statement / Students for a democratic society. New York, 1964. 65 p.
5. Eisenach E. The lost promise of progressivism. Lawrence: Univ. of Kansas Press, 1994. 291 p.
6. Arendt H. The human condition. 2nd ed. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1998. 349 p.
7. Towards a new past: dissenting essays in American history / ed. B. J. Bernstein. New York: Pantheon Books, 1968. 364 p.
8. Gutman H. G. The black family in slavery and freedom. 1750–1925. New York: Vintage Books, 1977. 774 p.
9. Levine L. W. Black culture and black consciousness: Afro-American folk thought from slavery to freedom. New York: Oxford Univ. Press, 1977. 556 p.
10. Genovese E. D. The political economy of slavery. Studies in the economy and Society of the Slave South, with a new introduction. 2nd ed. Middletown: Wesleyan Univ. Press, 1989. XXXII + 336 p.
11. Thompson E. P. The making of the English working class. London: Open Road Media, 2016. 848 p.
12. Lerner G. The woman in American history. Menlo Park: Addison-Wesley, 1971. 207 p.
13. Tilly L. A., Scott J. W. Women, work and family. [S. l.]: Routledge, 2016. 282 p.

14. Костикова И. В., Костикова А. А. Специфика философии гендерного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №4. С. 1498–1504.
15. Heyes C. Identity politics // Stanford encyclopedia of philosophy. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/identity-politics/> (accessed?).
16. Torpey J. Politics and the past: on repairing historical injustices. Maryland: Rowman & Littlefield, 2004. 328 p.
17. Смагар А. Дискурсивная трансформация мемориальной культуры США // Вестник Московского университета. Серия 7, Философия. 2019. №5. С. 86–95.
18. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. Москва: Логос, 2003. 350 с.
19. Taylor C. The politics of recognition // New Contexts of Canadian Criticism. 1997. Vol. 98. P. 25–73.
20. Palamoutain J. C. The politics of distribution. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1955. 270 p.
21. Castells M. The power of identity. The information age: economy, society, and culture. Vol. 2. Oxford: Blackwell Publ., 1997. 461 p.
22. Миненков Г. Я. Политика идентичности с точки зрения современной социальной теории // Политическая наука. 2005. №. 3. С. 21–38.
23. Marcuse H. The New Left and the 1960s. Vol. 3. London; New York: Routledge, 2005. 210 p.
24. Chomsky N. Syntactic structures. Berlin; New York: Mouton & Co., 1957. 117 p.
25. Pinker S. The language instinct: how the mind creates language. New York: W. Morrow a. Co., 1994. 483 p.
26. Сегал А. П. «Цифра» и «цифровое общество» как симулякры XXI века (о терминологической строгости при описании процессов коммуникации) // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2898–2908.
27. D'Emilio J., Freedman E. B. Intimate matters: a history of sexuality in America. 3rd ed. Chicago: Univ. of Chicago Press, 2012. 536 p.
28. Goffman E. Stigma: notes on the management of the spoiled identity. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1963. 123 p.

REFERENCES

1. Rorty R. *Achieving our country: leftist thought in twentieth-century America*. Cambridge, Cambridge, Harvard Univ. Press, 1999, 159 p.
2. Katz M. B. *Reconstructing American Education*. Cambridge, London, Harvard Univ. Press, 1987. VIII, 212 p.
3. Katsiaficas G. N. *The imagination of the New Left: a global analysis of 1968*. Boston, South End Press, 1987. XV, 323 p.
4. *The Port Huron statement*. Students for a democratic society. New York, 1964. 65 p.
5. Eisenach E. *The lost promise of progressivism*. Lawrence, Kansas, Univ. of Kansas Press, 1994. 291 p.
6. Arendt H. *The human condition*. 2nd ed. Chicago, Univ. of Chicago Press, 1998, 349 p.
7. Bernstein B. J. (ed.) *Towards a new past: dissenting essays in American history*. New York, Pantheon Books, 1968, 364 p.
8. Gutman H. G. *The black family in slavery and freedom. 1750–1925*. New York, Vintage Books, 1977, 774 p.
9. Levine L. W. *Black culture and black consciousness: Afro-American folk thought from slavery to freedom*. New York, Oxford Univ. Press, 1977, 556 p.
10. Genovese E. D. *The political economy of slavery. Studies in the economy & Society of the Slave South, with a new introduction*. 2nd ed. Middletown, Wesleyan Univ. Press, 1989, XXXII, 336 p.
11. Thompson E. P. *The making of the English working class*. London, Open Road Media, 2016, 848 p.
12. Lerner G. *The woman in American history*. Menlo Park, Addison-Wesley, 1971. 207 p.
13. Tilly L. A., Scott J. W. *Women, work and family*. [S. l.], Routledge, 2016, 282 p.
14. Kostikova I. V., Kostikova A. A. Specifics of gender education philosophy. *Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7, no. 4, 1498–1504.
15. Heyes C. Identity politics. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/identity-politics/>.
16. Torpey J. *Politics and the past: on repairing historical injustices*. Maryland, Rowman & Littlefield, 2004, 328 p.
17. Смагар А. В. Discursive transformation of the memorial culture of the United States *Bulletin of Moscow University. Series 7. Philosophy*, 2019, no. 5, pp. 86–95. 18. Benhabib S. *The claims of culture: equality and diversity in the global era*. Moscow, Logos, 2003, 350 p.
19. Taylor C. The politics of recognition. *New Contexts of Canadian Criticism*, 1997, vol. 98, pp. 25–73.
20. Palamoutain J. C. *The politics of distribution*. Csmbridge, Harvard Univ. Press, 1955. 270 p.

21. Castells M. *The power of identity. The information age: economy, society, and culture*. Vol. 2. Oxford, Blackwell, 1997, 461 p.
22. Minenkov G. J. Policy of identity from the point of view of modern social theory. *Political Science*, 2005, no. 3, pp. 21–38.
23. Marcuse H., Kellner D. *The New Left and the 1960s*. Vol. 3. London, New York, Routledge, 2005. 210 p.
24. Chomsky N. *Syntactic structures*. Berlin, New York, Mouton & Co., 1957, 117 p.
25. Pinker S. *The language instinct: how the mind creates language*. New York, W. Morrow a. Co., 1994, 483 p.
26. Segal A. P. «Digit» and «digital society» as simulacra of the XXI century (on the terminological rigor in the description of communication processes). *Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2898–2908.
27. D'Emilio J., Freedman E. B. *Intimate matters: a history of sexuality in America*. 3rd ed. Chicago, Univ. of Chicago Press, 2012, 536 p.
28. Goffman E. *Stigma: notes on the management of the spoiled identity*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1963. 123 p.

Информация об авторах

Костикова Анна Анатольевна – кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, (Российская Федерация, 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М. В. Ломоносова, Учебно-научный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: akostikova04@ya.ru).

Сегал Александр Петрович – (Москва, Россия), кандидат философских наук, старший научный сотрудник кафедры философии языка и коммуникации философского факультета Московского Государственного университета имени М. В. Ломоносова, (Российская Федерация, 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М. В. Ломоносова, Учебно-научный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: segal.alexander@gmail.com).

Смагар Антон Викторович – аспирант кафедры философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, (Российская Федерация, 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М. В. Ломоносова, Учебно-научный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: antonsmagar@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 08.06.20.

После доработки 29.06.20.

Принята к публикации 01.07.20.

Information about the authors

Anna A. Kostikova – candidate of philosophical sciences, associate professor, the head of the Chair of Language Philosophy and Communication, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, («Shuvalov» Corp., 1, Lenin Hills, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: akostikova04@ya.ru).

Alexander P. Segal – candidate of philosophical sciences, senior researcher, Chair of Language Philosophy and Communication, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, («Shuvalov» Corp., 1, Lenin Hills, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: segal.alexander@gmail.com).

Anton V. Smagar – graduate student, Chair of Language Philosophy and Communication, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (Shuvalov» Corp., 1, Lenin Hills, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: antonsmagar@gmail.com).

The paper was submitted 08.06.20.

Received after reworking 29.06.20.

Accepted for publication 01.07.20.

УДК 101.1

УНИВЕРСИТЕТ ГУМБОЛЬДТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ¹

Г. В. Сори́на

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: gsorina@mail.ru

М. А. Шувалова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: mash-shuvalov@yandex.ru

О. Г. Розова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: olia.rozova@yandex.ru

Аннотация. В статье проблемы классического университета Гумбольдта анализируются в контексте современных научных и образовательных технологий, подчеркивается значение данного университета для всей международной системы университетского образования. Среди множества задач и проблем, которые исторически решал этот университет, в статье особое внимание уделяется проблемам классической дисциплинарности университетского образования и проблемам формирования личностной и государственной идентичности. В то же время вопросы дисциплинарности анализируются в их классической и неклассической формах. В частности, рассматриваются особенности новой дисциплинарности. Точно так же в различных контекстах исследуются и проблемы идентичности. Раскрываются разные формы представления данных проблем, в том числе реконструируются некоторые способы формирования идентичности, включая контексты самообразования, общие контексты культуры, контексты формирования городской идентичности. В статье выделяется роль нарратива и нарративной идентичности в процессах формирования личностной и культурной идентичности и передачи социально-культурных смыслов и ценностей. Раскрывается изменчивый, темпоральный характер идентичности. Показывается, что язык связан со структурированием нарративной идентичности человека. Показывается, вслед за Ж. Лиотаром, что нарративное знание выстраивается в рамках своей языковой игры. Подчеркивается роль отчуждения и когнитивного присвоения в процессах создания нарратива. В статье последовательно проводится мысль о том, что современный развитый концептуальный аппарат проблем идентичности и дисциплинарности может быть применен для анализа соответствующих вопросов не только в современных условиях, но и в истории образования и культуры. Более того, такой способ анализа приводит, в свою очередь, к обогащению самого используемого концептуального аппарата. Методология исследования опирается на такие методологические концепции, как методология экспертного анализа текста (МЭАТ), неформальная аналитика текста (НАТ), дискурс-анализ, концептуальный анализ.

Ключевые слова: Гумбольдт, образование, дисциплинарность, идентичность, нарратив.

Для цитаты: Сори́на Г. В., Шувалова М. А., Розова О. Г. Университет Гумбольдта в контексте современных научных и образовательных коммуникаций // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 3998–4008. 3112–3120. DOI: 10.15372/PEMW20200310

¹ Исследование (для одного из авторов: Г. В. Сориной) ведется в рамках проекта РФФИ «Отчужденные формы научной коммуникации (философско-методологический анализ)», № 20-011-00 710 А

DOI: 10.15372/PEMW20200310

HUMBOLDT UNIVERSITY IN A CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL COMMUNICATIONS

Sorina, G. V.

Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: gsorina@mail.ru

Shuvalova, M. A.

Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: mash-shuvalov@yandex.ru

Rozova, O. G.

Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: olia.rozova@yandex.ru

Abstract. *The article analyzes problems of the classical Humboldt University in a context of modern scientific and educational technologies; emphasizes the University significance for the whole international system of university education. Among the multitude tasks historically solved by the university, the authors pay special attention to problems of the classical disciplinarity of university education, and the personal and state identity formation. At the same time, disciplinary issues are analyzed in their classical and non-classical forms. In particular, the new disciplinarity features are considered. Likewise, identity problems are explored in different contexts as well. Various forms of presenting these problems are revealed, including reconstructing ways of identity formation, which contains contexts of self-education, general contexts of culture, urban identity formation. The article highlights the role of narrative and narrative identity in forming personal and cultural identity, and transmitting socio-cultural meanings and values. It reveals the changeable temporal nature of identity. It is shown that language is associated with structuring a person's narrative identity. Following J. Lyotard, the authors show that narrative knowledge is built within its language game frameworks; demonstrate the role of alienation and cognitive appropriation in the narrative creation processes. The paper consistently suggests that modern conceptual apparatus of identity and disciplinarity problems can be applied to analyze relevant issues both in modern conditions, and in the history of education and culture. Moreover, this method of analysis leads, in turn, to enrichment of the used conceptual apparatus itself. The research methodology is based on such concepts as methodology of text expert analysis, text informal analytics, discourse analysis, conceptual analysis.*

Keywords: *Humboldt, education, disciplinarity, identity, narrative.*

For quote: *Sorina, G. V., Shuvalova, M. A., Rozova, O. G. [Humboldt University in a context of modern scientific and educational communications]. Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3998–4008. DOI: 10.15372/PEMW20200310*

Введение. Берлинский университет – это отдельная страница в истории развития культуры и университетского образования Германии. В то же время данный университет оказал большое влияние на европейское университетское образование в целом. В этом смысле он значим для всей международной системы университетского образования. Фактическим основателем Берлинского университета является В. фон Гумбольдт, поэтому университет часто так и называют «Гумбольдтовский университет». У Гумбольдтовского университета было множество целей и задач. В данной статье мы рассмотрим только два элемента этого множества. Университет Гумбольдта задает:

- общезначимую идею классической дисциплинарности университетского образования;
- образ культуры, которая формирует национальную и личностную идентичность.

Постановка задач и цели исследования. Непосредственно проблемы идентичности, которые прочитываются в идеях В. фон Гумбольдта, им самим явным образом никогда не артикулировались. Соответственно, в его работах не используется и само понятие «идентичность». Это не удивительно. Дискурс

идентичности с использованием соответствующего концептуального аппарата и языка формируется лишь в середине XX в. Теоретическая разработка данного дискурса связана в первую очередь с исследованиями Э. Эриксона [15], с его позицией человека, который искал свою идентичность, с одной стороны, в условиях частного семейного бытия и личной истории своего собственного «Я», с другой стороны – в культуре современного ему социума, в условиях личностного отношения к проблемам религиозных конфессий. Кроме того, уже в исследованиях Эриксона проблема идентичности проявилась и как проблема определенной культуры социума и профессионального уровня человека, который находится в поисках собственной идентичности. Важно, что Эриксон задал еще один ориентир проблем идентичности как перманентного, постоянно изменяющегося процесса, в рамках которого невозможно жестко задать свою идентичность раз и навсегда. В результате оказывается, что само понятие «идентичность» является размытым понятием, как, впрочем, и любое другое сложное гуманитарное понятие. В то же время в таких размытых понятиях есть концептуальное ядро, представляющее основные идеи процесса концептуализации, в данном случае понятия «идентичность». Именно на него мы и будем опираться в рамках данной статьи. Основные задачи нашей статьи ориентированы на то, чтобы показать, как современный развитый концептуальный аппарат проблем идентичности и дисциплинарности может быть применен для анализа вопросов из истории образования и культуры. Одна из задач статьи заключается в том, чтобы показать, что отсутствие концептуального аппарата проблем идентичности не мешает самому факту анализа этих проблем в культуре предшествующих эпох. Целью статьи является представление того факта, что применение концептуального аппарата идентичности (в качестве уже сформировавшейся теории) и дисциплинарности к идеям Гумбольдтовского университета позволяет выделить новые грани истории развития классического университета.

Методология и методика исследования. При работе над статьей авторы опирались на несколько методологических установок. В качестве базовой методологии применялась прежде всего методология экспертного анализа текста (МЭАТ), разработанная одним из авторов статьи (за ее разработку Г.В. Сори́на получила патент, авторское свидетельство результатов интеллектуальной деятельности (РИД) [№ гос. регистрации АААА-Г17-617060110019-6 от 01/06/2017]) [11]. Кроме того, авторы статьи опирались на методологические идеи неформальной аналитики текста (НАТ), разработанные Г.В. Сориной и И.Н. Грифцовой [17; 19]. Важнейшие установки НАТ ориентированы на поиск общих, универсальных характеристик исследуемого предмета, включая используемый концептуальный аппарат и методологию. Особое внимание в рамках НАТ уделяется исследованию возможностей выявления философско-методологической составляющей (существующей, как правило, на уровне неявного знания) нефилософских текстов, что, в частности, обеспечивает новизну представленной статьи. Неформальная аналитика текста «оберегает» человека от прямолинейности, категоричности, абсолютизации логической предопределенности в процессах рассуждений, дает возможность для более широких и гибких оценок и выводов, что, как представляется нам, особенно важно при анализе проблем идентичности. Кроме того, в статье использовались методы дискурс-анализа и концептуального анализа при работе с основными понятиями статьи.

Результаты. Классические и неклассические представления о дисциплинарности

Важнейшей особенностью университета Гумбольдта является тот факт, что он сразу начинает выстраиваться по определенному плану, ориентируясь на понимание развития культуры и страны в целом с учетом перспектив взаимодействия между наукой и образованием. Последняя проблема, заданная классическим университетом Гумбольдта (взаимодействие науки и образования), особенно актуальна в условиях современности. Одним из элементов этого плана стала четкая установка на дисциплинарное членение науки и образования. При этом дисциплинарность связывалась не только с вопросами получения знания как такового, но и с системами организации науки и образования.

В то же время, говоря о проблемах дисциплинарности, важно понимать, что дисциплинарность, на которой базировался Берлинский университет, – это отнюдь не изобретение, привнесенное в систему образования, братьями Вильгельмом и Александром фон Гумбольдтами.

В истории культуры проблему дисциплинарности можно проследить по нескольким линиям развития. В первую очередь это античные разработки тривиума и квадравиума, которые представляли семь свободных искусств или семь самостоятельных дисциплин, которые были положены в основание системы образования. В тривиум входили такие три базовые гуманитарные дисциплины, как логика, риторика, грамматика. Квадравиум представлял уже математические дисциплины: арифметику и геометрию, музыку и астрономию. В целом семь свободных искусств позже, в эпоху Средневековья, должны были обеспечивать универсальность средневекового университета. Они фактически стали светским фундаментом средневекового университетского образования. Семь свободных искусств в качестве основы университетского образования сохранились и в последующие века.

Именно дисциплинарность должна была способствовать формированию единого профессионального языка, встроенного в соответствующую систему культуры. Гумбольдт подчеркивает значение дисциплинарного членения как системы образования, так и науки. Вместе с тем в контексте поиска общезначимой культуры он отводил особую роль философии и литературе, которые рассматривались в качестве центральных дисциплин, способствующих осмыслению проблем культурной идентичности.

Постижение результатов развития интеллектуальной культуры становилось возможным на базе дисциплинарного членения науки и образования. Дисциплинарность позволяла субъекту видеть мир сквозь призму соответствующего профессионального языка [14] и вместе с тем осуществлять когнитивное присвоение результатов интеллектуальной деятельности, представленных в конкретных дисциплинарных рамках [10]. Культура в целом, в свою очередь, формировала идею культурной и государственной идентичности. Б. Риддингс в своей знаменитой книге «Университет в руинах» [7] показывает, что знание, в первую очередь дисциплинарное знание, в истории культуры формировало свободных людей и превращало детей во взрослых, способствуя тем самым становлению их идентичности. Институализация в научном и образовательном пространстве всегда была ориентирована на дисциплинарность. С прагматической точки зрения это было важно для каждого конкретного исследователя, для его идентификации в рамках определенного института и, в частности, для решения таких прагматических вопросов, как выплаты зарплаты.

В то же время современный университет, по Риддингу, оказывается не только пространством, в котором утверждается дисциплинарность и воспроизводятся профессиональные компетенции, но и местом, где в настоящее время происходит деконструкция границ дисциплинарности. С этим фактом трудно спорить. В условиях современности в различных контекстах профессиональной деятельности происходит размывание границ дисциплинарности. Человек, например, институционально принадлежащий к одной кафедре, по факту вполне может заниматься тем, что вполне соотносится с деятельностью другой кафедры. В то же время формируется такое явление, которое можно было бы назвать новой дисциплинарностью. Впервые понятие «новая дисциплинарность» вводится в работе Г.В. Сориной [12]. Предпосылки для формирования новой дисциплинарности можно найти в том числе в различных контекстах новых цифровых технологий, то есть в условиях доступности информации, скорости получения новых дополнительных знаний и так далее.

В то же время дисциплинарная форма членения образовательного процесса по-прежнему важна для этого процесса. Она не может быть отменена ни междисциплинарностью, ни трансдисциплинарностью, ни новой дисциплинарностью. Сама идея дисциплинарности, с одной стороны, задает некоторые рамки преподавания и изучения, с другой – позволяет вычленять границы смежных дисциплин, показать взаимосвязь между ними. В этом смысле институт дисциплинарности создает базу университетской преподавательской и научной деятельности. И все-таки даже на этом уровне классическая форма дисциплинарности оказывается недостаточной. Конкретная дисциплина предполагает соответствующий профессиональный язык. Новая дисциплинарность – возможность одновременного существования множества различных языков.

Исследования в области классической методологии науки ориентированы на дисциплинарность. Например, нормальная наука, по Куну, – это конкретная дисциплина, которая находится на определенном уровне своего развития, а затем проходит другие этапы развития. Каталоги библиотек выстраиваются, в частности, по дисциплинарному принципу. Примеры можно умножить. Проблема дисциплинарности – это еще проблема организационного управления системой образования и, соответственно, системой науки. Достаточно вспомнить паспорта ваковских специальностей. Все они представляют конкретные дисциплины. По схеме дисциплинарности выстраивались классические кафедры в целом. В то же время современные кафедры могут и реально выстраиваются по принципу междисциплинарности. Такой, например, является кафедра философии языка и коммуникации Московского университета. Мы хотели бы вновь заметить, что появляющаяся новая дисциплинарность формируется в условиях сохранения классической дисциплинарности. Уже в силу этого идеи дисциплинарности классического университета Гумбольдта не теряют своего значения. Идея дисциплинарного членения науки и образования никуда не уходит.

В чем же в таком случае значение идеи новой дисциплинарности? Особенность идеи новой дисциплинарности заключается в том, что она создает условия для объяснения тех перемен, которые происходят в науке и образовании. В частности, мы можем зафиксировать тот факт, что в образовательном процессе на уровне различных направлений подготовки бакалавров и магистров в качестве новых учебных дисциплин появляются такие дисциплины, которые фактически включают в свой состав проблематику множества других дисциплин. В качестве примеров таких дисциплин мы можем, например, назвать коммуникационный менеджмент и нейрофилософию. Причем в случае коммуникационного

менеджмента объединение в этой дисциплине фактически множества других дисциплин зависит от той образовательной программы, в рамках которой изучается коммуникационный менеджмент (КМ). Так, в рамках подготовки бакалавров в области рекламы и связей с общественностью КМ выступает в качестве такого своеобразного компендиума множества ранее изученных дисциплин. В силу этого он и изучается на 4-м курсе бакалавриата как систематизирующая обобщающая дисциплина, которая в то же время обладает и собственной предметной областью. В то же время в рамках подготовки магистров в области культурологии коммуникационный менеджмент таковым не оказывается (этот вывод делается на основании опыта одного из авторов статьи преподавания и теоретического осмысления данной дисциплины на философском факультете МГУ в рамках разных образовательных программ). Другой характер объединения имеет область нейронаук [12]. Но в обоих случаях происходит объединение языков разных дисциплин в некое единое целое.

Результаты. Проблемы идентичности

Одна из важнейших особенностей гумбольдтовского плана построения университета связана с тем, что он ориентировался на такой дискурс знания, который позволял университету принимать на себя функции важнейшего государственного инструмента формирования и развития культурных смыслов. В то же время он отводил важнейшую роль в системе образования самообразованию, в основе которого лежит развитие индивидуальности каждого человека. В самой идее самообразования, как мы полагаем, особым образом проявляется проблема идентичности. Гумбольдт подчеркивал тесную взаимосвязь между конкретным индивидом и государством, всем человечеством в целом. Он писал о проблемах самовоспитания. Для него «самовоспитание ... может быть продолжено лишь в более широком контексте развития мира» [4, с. 33]. Но человек не только впитывает в себя культуру и опыт общества, он также пытается внести нечто новое в социокультурный дискурс, проявить свою индивидуальность. Ведь довольно сложно определить ту тонкую грань, которая возникает на стыке двустороннего процесса взаимодействия социума и индивидуальности. Человеку, чтобы не потеряться среди других, важно сохранять свое собственное «Я». Гумбольдт отмечает, что «высшим идеалом совместного существования людей» для него является «такое существование, при котором каждый развивался бы только из себя самого и для себя самого» [там же, с. 31]. В то же время задача человека заключается не только в том, чтобы не потерять себя, обрести свою идентичность, но и в том, чтобы внести свой вклад в становление и последующее развитие общекультурного и социального контекстов. Для Гумбольдта «истинная цель человека – не та, которую ставят перед ним изменчивые склонности, а та, которую предписывает ему вечный, неизменный разум». Это, с его точки зрения, и «есть высшее и наиболее пропорциональное формирование его сил в единое целое» [там же, с. 29]. Так, в частности, в гумбольдтовском дискурсе происходит пересечение проблем личностного и общезначимого. В силу этого Гумбольдт формирует идею нравственного воспитания граждан, в которой переплетаются идеи необходимости сохранения своего «Я» и, говоря современным языком, идеи формирования культуры государственной идентичности. «Я» должно быть носителем обеих форм идентичности.

Результаты. Особенности нарративной идентичности

Говоря о принятии и усвоении социокультурного контекста, нельзя не сказать о связи, которая существует между идентичностью и языком. Мы не только общаемся между собой, используя язык, но и с помощью него приобщаемся к культуре общества, в котором мы живем, а также и к общемировому контексту культуры. Через язык мы можем выразить нашу идентичность, построить собственный нарратив, создать и рассказать свою собственную историю. И здесь, на наш взгляд, можно усмотреть особую систему взаимодействия между построением самообразования, предполагающего создание собственной линии развития, собственной идентичности, и языком. Современный подход к проблемам идентичности, в частности, П. К. Гречко выразил следующим образом: «идентичность сегодня – это средство артикуляции своей самости» [3, с. 39]. Артикуляция же не может существовать без языка.

В качестве инструмента, который позволяет артикулировать свою самость, в свою очередь, выступает нарратив. Так формируется современная идея нарративной идентичности. Мы можем говорить о том, что в современных условиях происходит методологический и даже логико-методологический нарративный поворот в культуре в целом. В литературе сложилась точка зрения, в соответствии с которой понятие «нарративный поворот» ввел в научный оборот в 1992 г. Мартин Крейсморт, канадский лингвист и теоретик литературы [18]. Речь идет о статье «Доверяя рассказу. Нарративистский поворот в гуманитарных науках». В статье подчеркивается именно методологический характер нарративного поворота.

Из такого поворота как бы вытекают все другие, условно говоря, повороты уже в конкретных дисциплинах, в частности: истории, социологии, литературоведении, политологии, комплексе когнитивных наук и, конечно, в теории идентичности. Говоря о нарративном повороте, мы сразу же хотели бы ска-

зять о том, что фактически речь идет не о нарративном повороте как таковом, но о риторико-нарративном повороте в современной культуре. Так понятый поворот в способах рассуждений и оценок лишь еще раз подчеркивает значение именно логико-методологического характера данного поворота. Понятие «нарратив» в целом представляет повествовательный текст как таковой. В то же время он представляет текст, в котором фиксируется позиция того, кто повествует, и предполагается взаимосвязь с тем, кто включен в повествование, на кого направлено повествование. Тот момент, когда он произнесен, завершен, написан, оказывается моментом, перешедшим из настоящего (длящийся акт произнесения или написания) в прошлое (завершившийся процесс и уже отчужденный от субъекта, который только что конструировал нарратив). Это касается как устных, так и письменных текстов. Любой письменный текст после его написания приобретает самостоятельное отчужденное существование, независимое от своего создателя.

Важно, что каждому виду знания свойственны свои языковые игры. Нарративное знание не составляет исключение. Вот как об этом пишет Лиотар: «Языковые игры, свойственные нарративному знанию, осуществляются не только тем, кто говорит, но и тем, к кому обращена речь, а также третьим лицом, о котором говорится» [6]. Нарративное знание позволяет получать контекстную информацию, которая оказывается связана не только с научной системой, но и с какими-то дополнительными источниками, которые неявно присутствуют в рассказе. В нарративе проявляется эмпатия. Нарратив создает условия обсуждения для всех участников, включенных в процесс повествования: автора, слушателя или читателя и референта, о котором идет речь. Нарратив определяется не только тем, кто его непосредственно формирует, но и тем, на кого он направлен, тем, кто его воспринимает и интерпретирует. Общность интерпретации может задаваться только заранее сформулированными правилами, общностью системы, внутри которой проводится интерпретация. Но в то же время исторически за этой идеей нарративного поворота скрываются основные направления человеческой коммуникации. В работе Крейсморты вводится понятие «нарративная парадигма» [18]. Фактически речь идет о парадигме, которая утверждает факт обращения человека к множеству частных рассказов взамен «Великих рассказов» или метанарративов, о которых писал Лиотар [6].

С нашей точки зрения, нарративная идентичность может быть рассмотрена как один из коммуникативных приемов, способов конструирования своего собственного нарратива идентичности и языка, которые ориентированы в том числе на другого. Нарративный подход к исследованию проблем идентичности представляется удобным, так как, во-первых, он позволяет проследить темпоральность рассказа, развернутого во времени. В процессе своей жизни и деятельности человек постоянно изменяется: он взрослеет, его взгляды меняются, происходит постоянный процесс уточнения самоопределения, а следовательно, и идентичности. Во-вторых, нарратив открывает доступ к тому многообразию ролей, значений и смыслов, которое приобретает человек, в частности, в процессе получения образования.

Понятие «нарратив», как это следует уже из предыдущего анализа, имеет разнообразные характеристики, которые по-разному принимаются в рамках конкретных дисциплин. В данной статье при рассмотрении проблем нарративной идентичности мы опираемся на определение, которое дают Й. Брокмейер, Р. Харре в своей работе «Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы» [2]. Авторы статьи пишут о том, что «нарратив – это имя некоторого ансамбля лингвистических и психологических структур, передаваемых культурно-исторически, ограниченных уровнем мастерства каждого индивида и смесью его или ее социально-коммуникативных способностей с лингвистическим мастерством» [там же]. В статье Брокмейера и Харре основное внимание уделяется рассмотрению лингвистического и литературного подхода к нарративу. В то же время предложенный ими анализ важнейших характеристик нарратива вполне адекватен и идее представления проблем нарративной идентичности человека. Нарратив помогает выявлять опорные смысловые точки, вокруг которых конструируется идентичность. Рассказывая о себе, человек упорядочивает свой опыт и выстраивает целостную картину своей идентичности. Нарратив как определенный рассказ формирует самосознание человека и позволяет ему определиться с принадлежностью к группе. Профессиональный дисциплинарный язык в том числе задает такую общность в мировидении. Мы смотрим на мир сквозь призму своего профессионального концептуального аппарата [14]. Во-первых, нарратив становится инструментом построения определенных моделей мира, во-вторых, он влияет на личную идентичность человека и, наконец, нарратив, опирающийся на определенный язык, служит своего рода инструментом для интерпретации событий.

Й. Брокмейер, Р. Харре ссылаются на высказывания У. Эко, в которых показывается взаимосвязь между «вымышленными мирами» и человеческой реальностью. «Вымышленные миры» фактически могут представлять особую реальность, в которой описываются способы поведения человека в конкретных ситуациях. То же самое происходит и при формировании идентичности: человек в своем рас-

сказе как бы воплощает в жизнь какую-то иную реальность. Таким образом, он конституирует собственную личность. В то же время нарративный подход позволяет расширить исследование проблем идентичности. Он позволяет особым образом рассматривать индивидуальную идентичность человека в общекультурном контексте. В частности, это проявляется в идеях В. фон Гумбольдта, занимавшегося в том числе поиском культурной идентичности, которая должна была выстраиваться как на общезначимых основаниях системы государственного образования, так и на базе особых профессиональных, дисциплинарных позиций с сохранением идеи личностных позиций в культуре.

Проблемы идентичности сложны, неоднозначны и рассматриваются во многих предметных областях. В то же время есть некоторые общезначимые теоретические установки поиска идентичности. Так, например, формирование человеком своей идентичности предполагает построение определенной модели реальности. Такая модель задается в контексте определенного нарратива. На протяжении всей своей жизни человек обретает собственную идентичность, которая с течением времени может изменяться. Соответственно меняются и рассказы, представляющие искомую идентичность. Она не остается постоянной, так как в ходе развития человека как физиологического, так и интеллектуального формулируются разные ответы на интересующие личность одни и те же экзистенциальные вопросы. Идентичность конструируется человеком на базе внутренней системы вопросно-ответных процедур (ВОП) [17], на стремлении и возможностях человека дать ответы самому себе, оказывать некоторое сопротивление окружающему миру.

Данное явление представляет собой двусторонний процесс, так как личность пытается утвердить свое положение в мире, найти в нем подходящее место. Но в то же время нежелание раствориться, потерять себя в этом мире выражается в отдалении от окружающей среды. Человек обретает себя в процессе поиска самого себя в этом мире, он хочет утвердиться в качестве отдельно существующей личности по отношению к Другому. Он утверждает себя при взаимодействии с Другими (что может подразумевать как другого человека, так и более широкий культурный контекст). Как пишет Вильгельм фон Гумбольдт, «с помощью связей, возникающих из глубин человеческой сущности, один человек должен усвоить богатство другого» [4, с. 30]. Он же пишет и о том, что «первым и самым необходимым условием этого (развитие человека, его формирования) является свобода. Однако, помимо свободы, развитие сил человека требует и другого, тесно связанного со свободой фактора, а именно – многообразия ситуаций. Самый свободный и независимый человек, оказавшись в условиях однообразной жизни, не достигнет должного развития» [там же, с. 29], так как не формируется возможность раскрыть весь свой потенциал. В этих условиях очень важную роль в процессах формирования идентичности играют культура и социум.

В размышлениях Гумбольдта роли личностной и культурной идентичностей все время переплетаются. В силу этого, например, в работе, посвященной анализу определения границ деятельности государства, Гумбольдт разрабатывает и педагогические идеи, формулирует цель воспитания каждого отдельного человека. Эту цель Гумбольдт видит в «пропорциональном формировании» способностей человека [5]. Оказывается, что «границы деятельности государства» определяются решением проблем образования и воспитания.

Воспитание собственного «Я» для Гумбольдта оказывается важнейшим долгом человека, включенного в мир культуры. Свою дружбу с великими современниками, включая Ф. Шиллера и И.В. Гете, он рассматривал в качестве важнейшего «образовательного события» своей жизни [16, с.1]. С точки зрения Гумбольдта, образование – это то, к чему должен стремиться человек. Результаты полученного образования проявляются по-разному в различных областях деятельности человека.

В данном случае для нас важно то, что они способствуют новому «прочтению» проблем идентичности. Так, опираясь на идеи идентичности, можно по-новому «прочитать» современную проблему развития малых российских городов, проблему их идентичности. Мы знаем, что на сегодняшний день российские города испытывают кризис во многих сферах жизнедеятельности общества. После распада СССР многие города оказались предоставленными самим себе. В условиях перестройки 1990-х гг., в ситуации неопределенности и нестабильности российская провинция выживала за счет наработанных ресурсов, которые, как известно, отнюдь не долговечны. При рассмотрении этого контекста, который внешне совсем далек от идей Гумбольдта, мы хотели бы вернуться к его организационно-управленческим идеям и гуманистической идее всестороннего развития личности.

Известно, что человеческий ресурс является главной силой на пути позитивных изменений. По нашим наблюдениям, люди в малых городах ориентированы на свои личные проблемы, они редко интересуются культурой в целом. Разрешение данной ситуации нам видится в просветительской деятельности, о которой писал Гумбольдт. Очевидно, как это следует из нашего предшествующего анализа, что для развития социального пространства, пространства культуры человеку необходимо соответствующее образование, которое способно расширять внутренние и внешние границы существования личности.

На сегодняшний день в большинстве малых российских городов существует некоторое замкнутое плохо организованное социальное пространство. Это пространство, в котором сужается внутренняя свобода, в котором уникальная человеческая личность не может полноценно развиваться из-за отсутствия необходимых культурных сред.

Такие культурные пространства необходимо создавать и развивать. Насущной оказывается необходимость развития городской инфраструктуры, обогащения социальной среды необходимыми площадками (в том числе виртуальными) для различных культурных и общественных взаимодействий. Необходимо вовлекать общественность в решение неотложных для города задач. Возрастает роль системы образования. Именно образование, как и думал об этом Гумбольдт, способствует становлению уникального человека, включенного в контекст культуры. Так, в рамках концептуальной стратегии теории идентичности такое понятие, как «идентичность городского сообщества». Развитие человека всегда обусловлено средой обитания. И если мы рассматриваем малые города России, то необходимо принимать во внимание ряд факторов, влияющих на проблему формирования идентичности личности в конкретном культурном и социальном пространстве. Город может обладать уникальной культурой, которая, в частности, представлена в древней истории, в разнообразных промыслах, в биографии ярких исторических личностей, родившихся на этой земле, и т.д. В зависимости от актуализации культурного пространства города во многом формируется собственное «Я», происходит или, наоборот, не происходит обогащение собственного самосознания за счет когнитивного присвоения им богатства окружающей культуры [10]. Формирование и укрепление идентичности происходит именно в контексте определенной культуры. Такой подход как раз и был свойственен Гумбольдту.

Так, например, в решении проблем возрождения Пруссии Гумбольдт делал ставку на образование. «Отстаивая идею воспитания во всей полноте человеческой личности» для всех членов общества, Гумбольдт призывал дать возможность обучения в ВУЗах всем желающим, создавая для бедных специальный национальный фонд» [16, с. 8]. Для Гумбольдта университет оказывался своеобразным инкубатором личности. Роль университетского пространства для формирования личности актуальна и современна по-прежнему. Путешествуя по миру, мы можем почувствовать, увидеть особый статус университетских городов. Это происходит потому, что «университетский город – не просто место, где есть один или несколько вузов, это более высокий, качественный уровень интеллектуальной, научно-образовательной, культурной жизнедеятельности современного общества. Именно это делает университетские города уникальными» [1, с. 79].

А.В. Богомолов в своей статье «Университетский город как основа бренда территории» приводит пример города Мюнстер, где расположен Вестфальский университет им. Вильгельма Гумбольдта. «В нем обучаются около 55 тыс. студентов при населении порядка 280 тыс. человек. Мюнстер был признан самым успешным с экономической точки зрения городом провинции Северный Рейн-Вестфалия, доказав свое преимущество даже перед столицей федеральной земли – Дюссельдорфом» [там же, с. 78].

В то же время мы хотели бы подчеркнуть, что не только университетские города могут претендовать на роль топовых. Любой город, воодушевленный правильной идеей сохранения и трансляции своей культуры, может способствовать решению существующих экономических проблем. Все это вполне соответствует идеям Гумбольдта о соотношении личной и культурной идентичности.

В нашей стране много прекрасных мест, способных подарить незабываемые впечатления от пребывания в них. Удивительный Север и Дальний Восток, сила Сибири и изобилие красок Юга. В качестве примера развития культурного пространства одного из малых городов России мы хотели бы обратить внимание на г. Балахну Нижегородской области. Балахна расположена вдоль Волги между Городцом и Нижним Новгородом. Этот город богат своим историческим и культурным наследием, в частности можно отметить его уникальный кружевной промысел, другие значимые исторические и культурные особенности. Балахна – родина Козьмы Минина, организатора Нижегородского ополчения 1611–1612 гг. и освобождения Москвы в период смуты начала XVII в. Одним из важных символов города является соль. Именно добыча соли принесла процветание в эти края. Многие жители богатели на этом промысле. В XVI в. балахнинская соль обеспечивала ¼ российской казны (!). В Балахне, когда прославляют достижения земляков, говорят, что это соль земли Балахнинской. Историческое и культурное богатство города представлено, в частности, в городских музеях. 18 мая 2019 г. в рамках Международного дня музеев впервые прошел фестиваль «Кружевная рапсодия», цель которого – сохранение культурного наследия Российской Федерации и популяризация кружевоплетения в Нижегородской области [8].

К сожалению, на сегодняшний день историческая значимость Балахны несправедливо забыта. Бурно развивавшаяся в былые времена местность как будто погрузилась в спячку. Необходимо возрождение этого поистине исторически значимого муниципального округа. Город несет в себе большой

культурно-духовный потенциал для нашей страны. Превращение Балахны в город-бренд, его широкое продвижение в культуре России вполне соответствует идеям формирования личностной и культурной идентичности, представленным, в частности, в работах Гумбольдта.

Выводы. Проведенный анализ свидетельствует о том, что комплекс самих проблем идентичности, явным образом сформированный в XX в., был представлен в культуре предшествующих эпох. Ярким примером поиска условий личностной и культурной идентичности в истории Германии конца XVIII – первой половины XIX в. как раз и были исследования братьев Вильгельма и Александра фон Гумбольдтов. Включение проблем идентичности в проблемное поле Берлинского университета оказалось вполне оправданным. Исследования В. фон Гумбольдта показали, что миропонимание человека, его поиск своего места в этом мире во многом зависит от образовательного уровня того субъекта, который занимается поиском своей идентичности. Концептуализация самого понятия «идентичность» невозможна без соответствующего образовательного уровня. Изменения современных культурно-цивилизационных пространств определяются множеством факторов. Есть своеобразный репертуар идентичности, частным примером которого выступает городская идентичность. Этот аспект проблем идентичности был рассмотрен на примере анализа некоторых проблем городской среды г. Балахны.

Современная культура во многом меняет образ дисциплинарного членения науки и образования, но то, что можно было бы назвать новой, неклассической дисциплинарностью в условиях современности [12], все-таки все равно формируется на базе сложившегося дисциплинарного членения науки и образования. Анализ различных аспектов «Больших прусских реформ», включая гумбольдтовскую реформу системы образования, с современной точки зрения, с использованием современного концептуального аппарата предпринимается не впервые [см., например, 9], что свидетельствует, в частности, о востребованности такого анализа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богомолов А. В. Университетский город как основа бренда территории // Брендинг малых и средних городов России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2014. URL: <https://is.gd/SkB5Hx> (дата обращения: 03.08.20)
2. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. №3. С. 29–42.
3. Гречко П. К. Идентичность – современные перспективы // Ценности и смыслы. 2009 №2. С. 38–52.
4. Гумбольдт В., фон. Язык и философия культуры: пер. с нем. Москва: Прогресс, 1985. 450 с.
5. Гумбольдт В., фон. О пределах государственной деятельности. Москва: Социум, Три квадрата, 2003. 200 с.
6. Лиотар Ж. Состояние постмодерна: пер. с фр. Москва: Алетейя, 1998. 160 с.
7. Ридингс Б. Университет в руинах: пер. с англ. Минск: БГУ, 2009. 248 с.
8. Фестиваль «Кружевная рапсодия» // Балахнинский музейный историко-художественный комплекс. URL: <https://www.bmihk.ru/posetitelyam/festival-kruzevnaya-rapsodiya> (дата обращения: 03.08.2020). алфавит!
9. Сегал А. П. Гумбольдтовская реформа школы как образец социальной стратегии (опыт ретроспективного проектного анализа) // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, №1. С. 3409–3417.
10. Сорина Г. В. Интеллектуальная деятельность: присвоение, отчуждение, способы хранения // Ценности и смыслы. 2020. №4. С. 85–103.
11. Сорина Г. В. Методология экспертного анализа текста (МЭАТ) в образовательном процессе // ЛитРес. URL: <https://www.litres.ru/g-v-sorina/metodologiya-ekspertnogo-analiza-teksta-meat-v-obrazovatelnom-processe/> (дата обращения: 04.08.2020).
12. Сорина Г. В. Бажанов В. А. Мозг – Культура – Социум. Кантианская программа в когнитивных исследованиях // Вопросы философии. 2020. №2. С. 211–213. DOI: 10.21146/0042–8744–2020–2–211-213.
13. Сорина Г. В. Принятие решений как интеллектуальная деятельность. Москва: Канон +, 2009. 272 с.
14. Хейне П. Экономический образ мышления. Москва: Дело, 1993. 702 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1996. 342 с.
16. Южанинова Е. В. Гуманистическая концепция Вильгельма фон Гумбольдта: к 250-летию со дня рождения // Историко-педагогический журнал. 2017. №2. С. 36–50.
17. Grifsova I., Sorina G. Question-answer procedures: informal text analytics and argumentation // SGEM 2018: 5th Intern. Multidiscipline. sci. conf. on soc. sciences & arts (19–22 March). Vienna, 2018. P. 303–310. DOI: 10.5593/sgemsocial2018H/21/S06.038/.
18. Kreiswirth M. Trusting the tale: the narrativist turn in the human sciences // New Literary History. 1992. Vol. 23, №3. P. 629–657.

19. Sorina G. V. Informal text analytics at the interface of theoretical research and education // *International Journal of Engineering and Technology*. 2018. Vol. 7, №3.15. P. 314–320. DOI: 10.14419/ijet.v7i3.15.18696.

REFERENCES

1. Bogomolov A. V. University city as the basis of the territory brand. *Brending malykh i srednikh gorodov Rossii: opyt, problemy, perspektivy* = *Branding of small and medium-sized cities of Russia: experience, problems, prospects: proc. of All-Russ. sci.-pract. conf. Ekaterinburg*, 2014. URL: <https://is.gd/SkB5Hx> (accessed 03.08. 2020).
2. Brockmeier J., Harre R. Narrative: problems and promises of one alternative paradigm. *Voprosy filosofii* = *Questions of Philosophy*, 2000, no. 3, pp. 29–42.
3. Grechko P. K. Identity – modern perspectives. *Tsennosti i smysly* = *Values and meanings*, 2009, no. 2, pp. 38–52. (in Russ.)
4. Von Humboldt W. *Language and philosophy of culture*. Moscow, Progress, 1985, 450 p.
5. Von Humboldt W. *On the limits of state activity*. Moscow, Socium, Three squares, 2003, 200 p.
6. Léotard J. *The state of postmodernity*. Moscow, Saint-Petersburg, Aleteya, 1998, 160 p.
7. Ridings B. *University in ruins*. Minsk, BSU, 2009, 248 p.
8. Festival «Lace Rhapsody». *Balakhninskii muzeinyi istoriko-khudozhestvennyi kompleks* = *Balakhnin Museum Historical and Artistic Complex*. URL: <https://www.bmihk.ru/posetitelyam/festival-kruzhavnaya-rapsodiya> (accessed 03.08.2020).
9. Segal A. P. Humboldt school reform as an example of social strategy (the experience of retrospective project analysis). *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 3409–3417. DOI: 10.15372/PEMW20200103.
10. Sorina G. V. Intellectual activity: appropriation, alienation, storage methods. *Tsennosti i smysly* = *Values and meanings*, 2020, no. 4, pp. 85–103.
11. Sorina G. V. Methodology of expert analysis of the text (MEAT) in the educational process. *LitRes*. URL: <https://www.litres.ru/g-v-sorina/metodologiya-ekspertnogo-analiza-teksta-meat-v-obrazovatel-nom-processe/> (accessed 08.04.2020).
12. Sorina G. V., Bazhanov V. A. Brain – Culture – Society. Kantian program in cognitive research. *Voprosy filosofii* = *Questions of Philosophy*, 2020, no. 2, pp. 211–213. DOI: 10.21146/0042-8744-2020-2-211-213.
13. Sorina G. V. *Decision making as an intellectual activity*. Moscow, Kanon+, 2009, 272 p.
14. Heyne P. *Economic way of thinking*. Moscow, Business, 1993. 702 p.
15. Erikson E. *Identity: youth and crisis*. Moscow, Progress, 2006. 342 p.
16. Yuzhaninova E. V. Humanistic concept of V. Humboldt: to the 250th anniversary of his birth. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal* = *Historical and Pedagogical Journal*, 2017, no. 2, pp. 26–50.
17. Gritsova I., Sorina G. Question-answer procedures: informal text analytics and argumentation. *SGEM 2018: 5th Intern. multidisciplin. sci. conf. on soc. sciences & arts (19–22 March)*. Vienna, 2018, pp. 303–310. DOI: 10.5593/sgemsocial2018H/21/S06.038/.
18. Kreiswirth M. Trusting the tale: the narrativist turn in the human sciences. *New Literary History*, 1992, vol. 23, no. 3, pp. 629–657.
19. Sorina G. V. Informal text analytics at the interface of theoretical research and education. *International Journal of Engineering and Technology*, 2018, vol. 7, no. 3.15, pp. 314–320. DOI: 10.14419/ijet.v7i3.15.18696.

Информация об авторах

Сорина Галина Вениаминовна – доктор философских наук, профессор кафедры философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, научный руководитель Научно-образовательного центра (НОЦ) философского факультета «Философско-методологическое проектирование и принятие решений» (119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М.В. Ломоносова, Учебно-научный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: gsorina@mail.ru).

Шувалова Мария Александровна – аспирант 1-го курса кафедры философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М.В. Ломоносова, Учебно-научный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: mash-shuvalov@yandex.ru).

Розова Ольга Геннадьевна – аспирант кафедры философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М.В. Ломоносова, Учебно-научный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: olia.rozova@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 05.08.20.

После доработки 11.08.20.

Принята к публикации 14.08.20.

Information about the authors

Galina V. Sorina – doctor of philosophical sciences, professor of the Department of Philosophy of Language and Communication at the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, scientific director of the Science-Educational Center of the Faculty of Philosophy (SEC) «Philosophic-methodological Design and Decision-Making» (Shuvalov»s Corps, 1, Lenin Hills, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: gsorina@mail.ru).

Maria A. Shuvalova – post-graduate student of the Department of Philosophy of Language and Communication at the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (Shuvalov»s Corps, 1, Lenin Hills, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: mash-shuvalov@yandex.ru).

Olga G. Rozova – postgraduate student of the Department of Philosophy of Language and Communication, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (Shuvalov»s Corps, 1, Lenin Hills, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: olia.rozova@yandex.ru).

The paper was submitted 05.08.20.

Received after reworking 11.08.20.

Accepted for publication 14.08.20.

УДК 378.1:347:342.9

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВНЕДРЕНИЯ МЕХАНИЗМА «РЕГУЛЯТОРНОЙ ГИЛЬОТИНЫ» В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В. М. Филиппов

*Омский государственный университет путей сообщения
Омск, Российская Федерация
e-mail: fvm-omgups@mail.ru*

Н. Я. Гарафутдинова

*Омский государственный университет путей сообщения
Омск, Российская Федерация
e-mail: natali_27omsk@mail.ru*

И. Ю. Гольяпина

*Омский государственный университет путей сообщения
Омск, Российская Федерация
e-mail: goltyaripainiu@mail.ru*

Аннотация. Государственная политика в сфере образования предполагает обязательный переход на новые актуализированные федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования, разработанные с учетом требований профессиональных стандартов. Однако чрезмерная перегруженность многих стандартов компетенциями влечет за собой значительное разрастание количества разнонаправленных дисциплин в учебном плане. Снизить указанную перегруженность призвана академическая свобода, которой обладают образовательные организации высшего образования, разработка новых стандартов четвертого поколения, а также пересмотр действующих требований и норм в рамках процедуры обновления законодательной и нормативно-правовой базы. За прошедшее время в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» было внесено более 60 изменений и дополнений, призванных повысить качество предоставляемых образовательных услуг, эффективность проводимых проверок соблюдения образовательного законодательства, восполнить пробелы законодательства. Постоянно вносятся изменения в подзаконные нормативно-правовые акты Минобрнауки и Минпросвещения России. В связи с этим возникает насущная необходимость в проведении масштабного анализа, пересмотре и переработке большинства действующих нормативно-правовых актов в образовательной сфере, которые принимались давно и сегодня тормозят развитие образования. Необходимо исключить избыточные требования и нормы из образовательного права в рамках применения механизма «регуляторной гильотины», снизить надзорную нагрузку на образовательные организации, перейти регулятору от роли «карателя» к роли «помощника», задающего вузам вектор правильной трактовки и исполнения законодательства. В статье приведены примеры несоответствий в действующих нормативно-правовых актах, изложены существующие проблемы, возникающие вследствие чрезмерной надзорной нагрузки на образовательные организации. Описаны планируемые изменения в образовательном законодательстве.

Ключевые слова: регуляторная гильотина, государственный контроль качества образования, контрольно-надзорные мероприятия в сфере образования, государственная аккредитация образовательной деятельности.

Для цитаты: Филиппов В. М., Гарафутдинова Н. Я., Гольяпина И. Ю. Актуальные вопросы внедрения механизма «регуляторной гильотины» в системе образования // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4009–4021. DOI: 10.15372/PEMW20200311

DOI: 10.15372/PEMW20200311

TOPICAL ISSUES OF IMPLEMENTING «REGULATORY GUILLOTINE» MECHANISM IN THE EDUCATION SYSTEM

Philippov, V. M.

Omsk State Transport University
Omsk, Russian Federation
e-mail: fvm-omgups@mail.ru

Garafutdinova, N. Ya.

Omsk State Transport University
Omsk, Russian Federation
e-mail: natali_27omsk@mail.ru

Goltyapina, I. Yu.

Omsk State Transport University
Omsk, Russian Federation
e-mail: goltyapinaiu@mail.ru

Abstract. *The state policy in the education sphere requires a mandatory transition to the new updated federal state educational standards of secondary vocational and higher education, developed taking into account the professional standard requirements. However, excessive overload of many standards with competencies entails a significant increase in the number of multidirectional disciplines in the curriculum. To reduce this congestion, it's demanded the academic freedom of higher education organizations, the development of new standards of the fourth generation, and the revision of existing requirements and norms within the framework of updating the legislative and regulatory framework. More than 60 changes and additions have been made to the federal law «On Education in the Russian Federation» designed to improve the quality of educational services, the inspection effectiveness of compliance with educational legislation, and fill in the gaps in legislation. Changes are constantly being made to by-laws of the Ministry of Education and Science and the Ministry of Public Education of Russia. In this regard, the urgent question arises of conducting a large-scale analysis, revision and verification of generally accepted normative legal acts in the educational sphere, which they have been adopting long ago and hinder the education development nowadays. It is necessary to exclude excessive requirements and norms associated with applying the «regulatory guillotine» the mechanism, reduce the supervisory burden on educational organizations, move the regulator from the «punisher» role to the «assistant» one that define the vector of correct interpretation and implementation of legislation for universities. The article provides cases of inconsistencies with the current regulatory legal acts, outlines existing problems arising from the excessive load on educational organizations. It describes the planned changes in educational legislation.*

Keywords: *regulatory guillotine, state control of education quality, control and supervision measures in education sphere, state accreditation of educational activities.*

For quote: *Philippov, V. M., Garafutdinova, N. Ya., Goltyapina, I. Yu. [Topical issues of implementation of the mechanism «regulatory guillotine» in the education system]. Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4009–4021. DOI: 10.15372/PEMW20200311*

Введение. В настоящее время постоянно изменяются нормативные требования к содержанию и качеству подготовки выпускников образовательных организаций, устанавливаемые различными органами государственной власти, регулярно пересматриваются и актуализируются требования со стороны работодателей с учетом развития отраслей экономики. Реализуемая государственная политика в области образования предполагает обязательный переход на новые актуализированные федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования, разработанные с учетом требований профессиональных стандартов. Работодатель, со своей стороны, желает получить специалиста широкого профиля, не только обладающего «узкими» теоретическими знаниями в профессиональной сфере, но и имеющего достаточные практические навыки, а также прошедшего дополнительную управленческую подготовку в области экономики, менеджмента и юриспруденции.

В этой связи многие федеральные государственные образовательные стандарты чрезмерно перегружены компетенциями и, как следствие, учебные планы содержат значительное количество разнонаправленных дисциплин. Снижению указанной перегруженности частично способствуют академические свободы, которыми обладают образовательные организации высшего образования, разработка новых стандартов четвертого поколения, а также пересмотр действующих требований и норм в рамках процедуры обновления законодательной и нормативно-правовой базы. Однако при анализе возможностей образовательной организации в области использования академических свобод становится очевидным, что данная сфера требует совершенствования действующего образовательного законодательства, поскольку при разработке образовательных программ образовательная организация сталкивается с необходимостью учесть разнородность компетенций, которые невозможно закрепить лишь за одной дисциплиной, проверить методическое обеспечение дисциплины и при этом выполнить правовые предписания значительного количества нормативных актов. В свою очередь, становится затруднительным обеспечить качество реализуемых образовательных услуг.

Необходимость модернизации применяемых в сфере образования методов правового воздействия обусловлена и тем, что компетенции, закрепленные в современных федеральных государственных образовательных стандартах (далее – образовательные стандарты), признаются центральной составляющей всей системы образования. К компетенционной концепции Россия шла последовательно со времен Болонского процесса, именно тогда впервые начали обсуждаться проблемы включения в образовательные программы конкретных знаний, умений, навыков, способностей выполнять определенную деятельность, которые обеспечивают приобретение именно профессиональных навыков и способствуют обеспечению качества образования. Вопрос об эффективности данной концепции является достаточно дискуссионным, однако с проблемами реализации подзаконных нормативно-правовых актов на практике соглашаются многие исследователи.

В рамках вводных рассуждений следует отметить, что и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (далее – закон об образовании), и образовательные стандарты предусматривают разные механизмы оценки качества образования: как внутренние, проводимые в рамках образовательной организации, так и внешние. При этом основной целью оценки качества образования является уровень освоения компетенций, приобретенных обучающимися по образовательной программе. Правовые последствия несоблюдения нормативных требований к качеству образования являются достаточно серьезными для образовательных организаций, к числу таковых относят отказ в государственной аккредитации либо лишение ее, вынесение предписания о необходимости устранения допущенных нарушений, привлечение к административной ответственности по фактам выявленных административных правонарушений [1].

В этой связи на законодателя ложится огромная ответственность при разработке федеральных государственных образовательных стандартов, поскольку от формулировок компетенций зависит возможность выполнения образовательными организациями нормативных предписаний на практике.

Сказанное обуславливает актуальность темы исследования и необходимость выработки предложений по совершенствованию действующего порядка осуществления контроля и надзора за деятельностью образовательных организаций в рамках внедряемого механизма «регуляторной гильотины».

Постановка задачи. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [2], признаваемый фундаментальным системообразующим законом, регулирующий отношения в сфере образования, действует с 1 сентября 2013 г. Несмотря на непродолжительный период его применения, за прошедшее время в него было внесено более 60 изменений и дополнений, призванных повысить качество предоставляемых образовательных услуг, эффективность проводимых проверок соблюдения образовательного законодательства, восполнить пробелы правового регулирования образовательных правоотношений. Кроме того, необходимо отметить и динамичность образовательного законодательства в целом: в настоящее время постоянно вносятся изменения в подзаконные нормативно-правовые акты министерств, курирующих область образования, вступают в силу вновь принятые документы, утрачивают силу ранее принятые. При этом далеко не всегда вносимые изменения способствуют упорядочению правового массива. Как показывает практика, внесенные изменения в закон об образовании вызывают много вопросов и не могут быть истолкованы однозначно. Ситуация непрерывных изменений существенно снижает системность образовательного законодательства, затрудняет возможность применения академических свобод, поскольку вузам остается лишь строго следовать предписаниям принятых нормативно-правовых актов, для которых характерна избыточность правового регулирования, а следовательно, возникают проблемы правореализации.

Принятый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» свидетельствует об особой государственной значимости регулируемых правоотношений. По словам авторов комментария к рас-

смаатриваемому закону, законопроект разрабатывался с целью создания необходимых правовых условий, которые будут способствовать движению и развитию образовательной сферы, формированию ресурса социально-экономического развития, позволят аккумулировать экономический потенциал сферы образования, удовлетворить образовательные потребности личности, сформируют необходимый арсенал юридических гарантий прав и свобод различных участников образовательных правоотношений [3].

Как представляется, механизм «регуляторной гильотины» внедряется с целью систематизации имеющегося массива нормативно-правовых актов, регулирующих отношения в области образования и предусматривающих обязательные требования, что и будет способствовать эффективности правореализации.

Проблемы множественности правовых актов многократно обсуждались научной общественностью, однако их количество не сокращается, несмотря на реформу образовательного законодательства. Как следствие, на практике у образовательных организаций возникают проблемы выполнения предписаний действующих нормативно-правовых актов, что особенно проявляется при проведении государственного контроля (надзора) в сфере образования.

Вопросы разработки списка нормативно-правовых актов, содержащих обязательные требования, обеспечения их учета, а также необходимости какой-либо систематизации обсуждались с 2016 г. На заседании Правительственной комиссии по проведению административной реформы от 18 августа 2016 г. рассматривались «Методические рекомендации по составлению перечня правовых актов и их отдельных частей (положений), содержащих обязательные требования, соблюдение которых оценивается при проведении мероприятий по контролю в рамках отдельного вида государственного контроля (надзора)» [4]. Исследователями обращается внимание, что именно в этом документе появился термин «обязательные требования» [5]. Впоследствии перечни нормативно-правовых актов были составлены всеми органами власти, реализующими контрольно-надзорные полномочия. Подобная работа свидетельствует об определенной систематизации, однако ее недостаточно, поскольку полный перечень нормативно-правовых актов, в которых содержатся обязательные требования в сфере образования, чрезвычайно велик.

В рамках механизма «регуляторной гильотины» должна проводиться работа в направлении сокращения обязательных требований, модернизации системы оценки качества образования с целью снижения административной нагрузки на образовательные организации. Однако пока мы имеем ситуацию замены ранее действующих нормативно-правовых актов новыми, практика применения которых во многих случаях не вполне понятна. Как следствие, нет четкого понимания и при проведении проверок соблюдения вновь принятых требований.

В этой связи полагаем целесообразным проанализировать имеющийся массив нормативно-правовых актов, которые содержат наряду с другими требованиями и обязательные требования, отметить проблемы их реализации и сформулировать предложения по совершенствованию проводимой административной реформы в образовательной сфере.

Методология и методика исследования. Полученные результаты и выводы сформулированы при использовании совокупности научных методов как теоретических, так и эмпирических. Правовой анализ исследуемых нормативно-правовых актов позволил сделать выводы о необходимости корректировки механизма «регуляторной гильотины». Кроме того, использование данного метода позволило обосновать необходимость внесения изменений в действующие нормативно-правовые акты.

Использование правовой аналогии и правового сравнения позволило заметить, что вновь принимаемые изменения образовательного законодательства не всегда способствуют эффективной правореализации.

Метод правового абстрагирования позволил рассмотреть проблемы с позиции ученых-административистов, сделать выводы о сущности механизма «регуляторной гильотины» в современных условиях модернизации российского образования.

Все сформулированные выводы дополнялись аргументами, полученными эмпирическим путем, при исследовании практики преподавания в образовательной организации, а также практики участия в мероприятиях, проводимых в рамках мероприятий по контролю (надзору) в сфере образования и государственной аккредитации образовательной деятельности.

Результаты исследования. Даже внесение изменений и установление новых правил не всегда способствует устранению правовых коллизий и различий в формулировках. Так, например, в соответствии с пунктом 9 статьи 2 закона об образовании, а также порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – бакалавриата, специалитета, магистратуры [6], образовательная программа должна содержать оценочные и методические материалы по дисциплинам и практикам, а в положении о практике обучающихся, осваивающих основ-

ные профессиональные образовательные программы высшего образования [7], оценочные материалы названы фондом оценочных средств. Причем именно в отмеченном положении о практике, которое также содержит обязательные требования, имеются требования к содержанию программы практики.

Также возникали вопросы и по практике применения профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [8]. Так, отмеченный профстандарт не разрешал преподавание по образовательным программам специалитета и магистратуры преподавателям и старшим преподавателям дисциплин, реализующих профессиональные и профессионально-специализированные компетенции. Многие негосударственные образовательные организации высшего образования получали отказ в государственной аккредитации по причине несоответствия квалификации профессорско-преподавательского состава требованиям указанного профессионального стандарта. Кроме того, вузам пришлось проводить масштабное обучение и переобучение педагогических работников, планировать перераспределение учебной нагрузки по программам специалитета и магистратуры. В результате всеобщего недовольства содержанием нормативных предписаний профессионального стандарта 5 декабря 2019 г. на заседании Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям рассматривался вопрос о целесообразности применения такого профстандарта и руководителем рабочей группы по развитию профессионального образования и обучения в национальной системе квалификаций Я. И. Кузьминовым был инициирован процесс его отмены [9]. В настоящее время действие профессионального стандарта отменено и образовательные организации обязаны учитывать только квалификационные характеристики в соответствии с приказом Минздравсоцразвития 2001 г. [10]. Следует заметить, что отмена данного профстандарта не связана с внедрением механизма «регуляторной гильотины», хотя в факте его отмены можно указать множество положительных моментов.

Вообще говоря, на сегодняшний день назрела необходимость проведения масштабного анализа и пересмотра большинства действующих нормативно-правовых актов в образовательной сфере, которые принимались давно и тормозят развитие образования.

Такой процесс пересмотра действующих нормативно-правовых актов получил название «регуляторная гильотина». Отмеченный термин был предложен международной консалтинговой компанией Jacobs, Cordova & Associates, которая и занималась разработкой концепции рассматриваемого механизма [11].

Если изучать мировую практику организации и применения государственного контроля за деятельностью различных организаций, то механизм «регуляторной гильотины» применяется во многих странах Европы, Азии, Америки и способствует исключению «различных точек торможения в законодательстве на основе доказательного регулирования» [12].

Применительно к области образования целью реализации механизма «регуляторной гильотины» является создание соответствующей сложившимся общественным отношениям системы государственной регламентации, обновление механизма государственного контроля (надзора) в сфере образования, выработка системы значимых рисков и организация их использования при выборе объекта контроля, оптимизация порядка взаимодействия между участниками образовательных отношений.

Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин в своем Послании Федеральному Собранию 20 февраля 2019 г. отметил, что необходимо серьезно проанализировать и пересмотреть нормативную основу контрольно-надзорной деятельности во всех сферах государственного управления, обеспечить отмену действующих нормативно-правовых актов, различных ведомственных писем, инструкций, относящихся к области контроля (надзора). Срок для проведения озвученных президентом РФ мероприятий ограничен 1 января 2021 г.

Решением Правительства РФ «регуляторная гильотина» затронет 21 ведомство и 33 федеральных органа исполнительной власти, которыми осуществляется правовое регулирование общественных правоотношений, складывающихся в процессе реализации контрольно-надзорной функции органами власти [13].

В соответствии с пунктом 3 методики этапами реализации механизма «регуляторной гильотины» являются [14]:

признание утратившими силу и отмена не позднее 1 января 2021 г. всех нормативно-правовых актов Правительства Российской Федерации, федеральных органов исполнительной власти, нормативных документов федеральных органов исполнительной власти, нормативных правовых актов РСФСР, а также признание не действующими на территории Российской Федерации нормативных правовых актов СССР, устанавливающих обязательные требования, соблюдение которых подлежит проверке при осуществлении государственного контроля (надзора) в соответствующих сфере образования;

внесение изменений в законодательство Российской Федерации, направленных на переработку существующих федеральных законов или принятие новых законов, обеспечивающих систематизацию обязательных требований и исключение установления изъятий из гражданских прав на подзаконном уровне;

вступление в силу до 1 января 2021 г. новых норм, содержащих актуализированные требования, разработанные с учетом риск-ориентированного подхода и современного уровня технологического развития.

Новая система регулирования в сфере образования будет основана на следующих принципах: наименьшего регуляторного воздействия, одного контролирующего органа, научно-технической обоснованности, риск-ориентированности, открытости и консенсуса с подконтрольными субъектами, выполнимости, борьбы с внешними рисками, приоритета законодательного уровня регулирования и соразмерности. Кроме того, «регуляторная гильотина», как планируется, позволит сократить общее число обязательных к исполнению требований вдвое.

Так, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) в рамках механизма «регуляторной гильотины» будет осуществлять вместо четырех видов контроля и надзора только три: государственный контроль качества образования; государственный надзор за соблюдением законодательства Российской Федерации в сфере защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию, к используемой в образовательном процессе информационной продукции; лицензионный контроль за образовательной деятельностью.

Первым этапом действия механизма «гильотины» является принятый Федеральный закон от 2 декабря 2019 г., которым внесены изменения и дополнения в закон об образовании. Данным законом устанавливается, что с 1 июля 2020 г. практика организуется в форме практической подготовки. Фактически это должно было привести к тому, что с указанной даты прекратит свое действие приказ Минобрнауки России, которым было утверждено положение о практике, и на смену ему будет разработан новый нормативно-правовой акт. Необходимо отметить, что пока соответствующей правовой базы, разъясняющей образовательным организациям, что из себя представляет практическая подготовка, как она реализуется, как соотносится с практикой обучающихся, не принято и вузы работают по старой нормативной базе.

Проблема организации практической подготовки (именно такой термин вводится названным выше Федеральным законом № 403-ФЗ) особо актуальна. Это связано в том числе с вопросами формирования квазипрофессиональной среды в вузе. Ее создание и внедрение с неизбежностью предполагает использование ресурсов иных организаций – например, органов власти, коммерческих и некоммерческих организаций. Как представляется, именно в рамках такого организационного взаимодействия становится возможным «погрузить» студента в профессиональную среду, обеспечить постановку и решение задач именно в рамках профессиональной деятельности. При наличии нескольких договоров с различными органами и организациями обеспечивается так называемая профильность образовательных программ в соответствии с требованиями образовательных стандартов и достигается требуемый уровень качества образования. Н. В. Бородина и О. В. Костина отмечают, что обеспечение высокого уровня сформированности профессиональных компетенций выпускника возможно при активном внедрении профессионально-ориентированных технологий, а также при достаточном объеме практических занятий, проведении таких занятий в «квазипрофессиональной образовательной среде» [15].

Также организация практической подготовки может способствовать решению проблем трудоустройства выпускников при отсутствии профессионального опыта. Подобный вопрос можно решить именно посредством организации практической подготовки обучающихся на базе иных организаций, деятельность которых связана с образовательной программой. Отметим, что указанная подготовка не должна быть периодической и кратковременной, а высокая эффективность будет достигаться исключительно при условии ее проведения в течение всего семестра. Как раз такая деятельность имитирует будущую профессиональную среду студентов и формирует их практические навыки и способности.

Анализ положений закона об образовании, посвященных практической подготовке, позволяет заметить, что законодатель оперирует двумя терминами – и практическая подготовка, и практика, причем соотносятся они как целое и часть соответственно. При этом определение практики, действовавшее до 1 июля 2020 г., заменено на практическую подготовку. Также в статье 13 «Общие требования к реализации основных образовательных программ» законодателем предусмотрено, что освоение основных профессиональных образовательных программ предусматривает проведение практики обучающихся, а образовательная деятельность при освоении таких программ или отдельных компонентов организуется в форме практической подготовки.

Как видно из приведенных положений, без официального толкования Минобрнауки России вузам не разобраться, что подразумевает законодатель под уже вступившими в силу определениями, какие изменения необходимо вносить в образовательные программы и локальные нормативные акты, как должна быть организована практическая подготовка.

В законе имеется общее направление – предполагается, что практическая подготовка может быть реализована как в самой образовательной организации, в том числе в соответствующем структурном

подразделении, так и в организации, осуществляющей деятельность, связанную с содержанием образовательной программы, в том числе ее структурном подразделении, предназначенном для проведения практической подготовки. Если сравнить действовавшие ранее требования, то можно заметить, что практика также могла быть реализована в структурных подразделениях образовательной организации и в профильных организациях. В этой связи не вполне ясно, какова цель внедрения такого вида учебной деятельности, как практическая подготовка, и можно ли ограничиться практикой.

Кроме того, из определения, предложенного законодателем, не вполне ясно, может ли практическая подготовка проводиться в рамках контактной работы, предусмотренной учебным планом, например, в форме практических занятий по конкретной дисциплине, необходимо ли для этого создавать особое структурное подразделение (не берем в рассмотрение проект положения о практической подготовке, ведь, как правило, проект и итоговый вариант нормативно-правового акта имеют отличия, иногда существенные). Каких-либо нормативных требований к содержанию договора о практической подготовке обучающихся в настоящее время также не предусмотрено.

В литературе отмечается, что особое внимание при формировании компетенций в процессе обучения следует уделять профессионально-ориентированным технологиям обучения [16]. Это становится возможным при формировании эффективной профессиональной среды и организации практической подготовки.

Учитывая значимость наличия практической составляющей в образовательном процессе, отметим необходимость принятия нормативно-правового акта, посвященного рассматриваемым вопросам. Представляется необходимым в рамках такого акта предусмотреть возможность вузам самостоятельно выбирать порядок организации практической подготовки обучающихся и тем самым реализовать провозглашенные академические права и свободы, обеспечить права обучающихся и защитить их будущие профессиональные интересы.

Также изменения коснутся и порядка организации и проведения зачета результатов освоения обучающимися учебных дисциплин (модулей), практики, дополнительных образовательных программ, иных составляющих в других образовательных организациях. В пункт 7 части 1 статьи 34 внесены изменения, которые нивелируют самостоятельность вуза в разработке порядка зачета: этот локальный акт необходимо будет привести в соответствие установленному принятому Минобрнауки России порядку зачета. В этой связи представляется необходимым учесть компетенционный подход при применении порядка зачета дисциплин, практик, иных составляющих. Как уже отмечалось, компетенции обучающихся как совокупный результат освоения образовательной программы являются центральным звеном системы образования, однако эта направленность теряется при проведении зачета. Как правило, образовательные организации перезачитывают дисциплину (с учетом ее объема) независимо от компетенции, которая была приобретена при освоении исходной дисциплины. При этом достаточно часто не перезачитывают дисциплины, имеющие разные названия, несмотря на то что обучающийся приобретает одну и ту же компетенцию (еще один казус). В свете изложенной проблемы представляется необходимым предусмотреть в порядке зачета дисциплин возможность проведения зачета именно по приобретенной компетенции. Такое правило будет соответствовать общей направленности федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов при реализации отдельных положений образовательного законодательства.

В планируемом к принятию порядке зачета хотелось бы видеть официальное разграничение между перезачетом и переаттестацией. В настоящее время данные вопросы решаются на уровне вуза, в связи с чем нет единообразного понимания данных категорий. На соответствующие различия обращается внимание в комментариях [3].

На сегодняшний день Правительство Российской Федерации подготовило проект постановления о признании утратившими силу актов и отдельных положений актов Правительства РФ, а также об отмене нормативно-правовых актов федеральных органов исполнительной власти. Отмене подлежат следующие документы: постановления Правительства РФ от 10 июля 2013 г. № 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации», от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования», от 15 августа 2013 г. № 706 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг»; приказы Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», от 19 ноября 2013 г. № 1259 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)», от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации

и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», от 22 сентября 2017 г. № 955 «Об утверждении показателей мониторинга системы образования»; приказы Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 15 апреля 2019 г. № 30н «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования» и № 31н «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам» и ряд других.

Часть нормативно-правовых актов из указанного перечня (Постановление Правительства от 15 августа 2013 г. № 706, приказы Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 15 апреля 2019 г. № 30н и № 31н) уже попала в названное Постановление Правительства Российской Федерации [17], которое вступает в силу с 1 января 2020 г. Также в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 20 июня 2020 г. № 897 [18] с 1 января 2020 г. теряют силу Постановление Правительства от 28 октября 2013 г. № 966 «О лицензировании образовательной деятельности» и приказы Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, регламентирующие требования к структуре официального сайта образовательной организации. Кроме того, Министерством науки и высшего образования Российской Федерации планируется разработка и внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов взамен существующих.

Действительно, если внимательно изучить каждый из приведенных нормативно-правовых актов, можно обратить внимание на ужесточение обязательных норм, критериев и показателей, невыполнение образовательной организацией которых повлечет за собой административные правонарушения. Если сравнить приказы Минобрнауки России, посвященные Порядку организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования 2013 и 2017 гг., то очевидным становится установление нового запрета о прохождении повторной промежуточной аттестации в период практики, также введены ограничения по общей продолжительности каникул, которые могут быть предоставлены обучающимся в течение учебного года.

На сегодняшний день механизм «регуляторной гильотины» уже заработал. Так, вступивший в силу с 1 июля 2020 г. Федеральный закон, которым внесены изменения и дополнения в закон об образовании [19], предусматривает издание федеральными органами исполнительной власти, курирующими сферу образования, новых нормативно-правовых актов, касающихся сетевой формы обучения, практической подготовки обучающихся и порядка зачета результатов освоения обучающимися предметов, курсов, дисциплин, модулей, практик, дополнительных образовательных программ в других образовательных организациях.

В проекте совместного приказа Минобрнауки России и Минпросвещения России «О практической подготовке обучающихся» отмечается, что нормативно-правовые акты, регулирующие вопросы практики обучающихся и действующие до принятия соответствующего нормативно-правового акта, утрачивают силу с 1 июля 2020 г. Кроме того, в документе предусмотрено, что в соответствии с пунктом 24 статьи 2 закона об образовании под практической подготовкой понимается «форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы» [20]. При этом практическая подготовка организуется не только в период практики (учебной и (или) производственной), но и при реализации учебных предметов, курсов, дисциплин, модулей путем проведения практических занятий, практикумов, лабораторных работ (занятий семинарского типа), предусматривающих участие обучающихся в выполнении отдельных элементов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

В рассматриваемом проекте также появляется послабление в части предоставления возможности обучающимся, совмещающим обучение с трудовой деятельностью, в случаях соответствия профессиональной деятельности, к которой они готовятся в рамках освоения образовательной программы, деятельности, определенной трудовым договором, проходить практику в той организации, где обучающийся осуществляет трудовую деятельность.

Некоторые послабления можно обнаружить и в проекте приказа Минобрнауки России и Минпросвещения России «Об утверждении Порядка зачета организацией, осуществляющей образовательную деятельность, результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики,

дополнительных образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [21]. Кроме того, в документе четко указано, что если обучающемуся произведен зачет, то он должен быть переведен на индивидуальный учебный план, в необходимых случаях следует предусмотреть ускоренное обучение. Подробная процедура зачета и перевода на индивидуальный учебный план должна быть предусмотрена локальным нормативным актом образовательной организации. Следует отметить, что подобный порядок должен способствовать оптимизации порядка получения образовательных услуг и легализации сокращения срока получения образования для обучающегося.

Образовательным организациям предстоит большая работа по приведению в соответствие своих локальных нормативных актов по практике, порядку зачета и сетевой форме обучения федеральному законодательству и подзаконным актам органов исполнительной власти. Хотелось бы надеяться, что модернизация нормативной составляющей сферы образования придет к завершению и в дальнейшем не будет настолько динамично изменяться.

Отметим, что с 2013 по 2019 г. Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, перед которой руководством страны была поставлена задача по минимизации в образовательной среде недобросовестных организаций, торгующих дипломами, было проведено более полутора тысяч выездных контрольно-надзорных мероприятий, причем только в 2017 г. – более пятисот проверок. За это же время получили отказ по всем реализуемым укрупненным группам специальностей и направлений подготовки более ста восьмидесяти образовательных организаций высшего образования, по части отдельных образовательных программ – более двухсот.

В 2019 г. Постановлением Правительства РФ [22] был утвержден ряд изменений, допускающих отдельные упрощения для вузов при проведении процедуры государственной аккредитации с выездом в организацию. Так, в случае выявления экспертной комиссией несоответствий требованиям образовательных стандартов, руководитель образовательной организации ставится в известность о нарушении обязательных требований, и в течение пяти дней со дня обнаружения вуз имеет возможность выполнить мероприятия по устранению замечаний. Кроме того, легализован порядок электронного взаимодействия при проведении процедуры государственной аккредитации без выезда в образовательную организацию.

Однако остается открытым вопрос о необходимости отмены процедуры государственной аккредитации. Первый шаг в этом направлении уже сделан в части обучения по программам подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре. В информационно-коммуникационной сети «Интернет» размещен проект постановления Правительства РФ об отмене государственной аккредитации программ аспирантуры и переводе их на федеральные государственные требования. Изменения в этой части вносятся не только в закон об образовании, но и в другие федеральные законы и нормативные документы для сохранения статуса аспиранта. Тем не менее на сегодняшний момент вопросов по изменению законодательства в сфере образования больше, чем ответов. Будет ли аспирантура полностью выведена из абсолютно чуждой ей сферы высшего образования в сферу науки? Каким образом будет осуществлена корреляция обязательной защиты кандидатской диссертации и присвоения квалификации? Пока нормативного решения указанных проблем не представлено.

В планах Правительства Российской Федерации принять два базовых закона – контрольно-процессуальный и материально-правовой, в рамках которых будет осуществляться вся контрольно-надзорная деятельность.

Выводы. Таким образом, принципы, заложенные в механизм «регуляторной гильотины», применительно к сфере образования направлены на изменение и систематизацию нормативно-правовой базы, трансформацию процедуры осуществления контроля (надзора) за качеством образовательной деятельности, совершенствование организационной основы государственного управления сферой образования в России. Насколько поставленные Президентом Российской Федерации задачи будут выполнены, покажет время. В настоящий период можно говорить лишь о перспективах проводимых реформ и имеющихся проблемах, требующих своего решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ящук Т. Ф. Оценка юридического образования: аккредитация, мониторинг, рейтинги // Российская юстиция. 2013. № 7. С. 58–60.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53. Ст. 7598.
3. Барабанова С. В., Пешкова (Белогорцева) Х. В., Баранов И. В., Менкенов А. В., Селезнева А. Х., Чернущ Н. Ю., Беляев М. А., Зенков М. Ю., Котухов С. А. Комментарий к Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=CMB&n=18887#0373666571901063> (дата обращения: 05.06.2020).

4. Методические рекомендации по составлению перечня правовых актов и их отдельных частей (положений), содержащих обязательные требования, соблюдение которых оценивается при проведении мероприятий по контролю в рамках отдельного вида государственного контроля (надзора) (вместе с типовой формой перечня правовых актов, содержащих обязательные требования, соблюдение которых оценивается при проведении мероприятий по контролю): утв. протоколом заседания Правительств. комис. по проведению административ. реформы от 18 авг. 2016 г. №6 // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_213118/ (дата обращения: 05.06.2020).
5. Право и экономическое развитие: проблемы государственного регулирования экономики / отв. ред. В. А. Вайпан, М. А. Егорова. Москва: Юстицинформ, 2017. 432 с.
6. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ М-ва образования и науки РФ от 5 апр. 2017 г. № 301 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 05.06.2020).
7. Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 27 ноября 2015 г. № 1383 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 05.06.2020).
8. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ М-ва труда и соц. защиты РФ от 8 сент. 2015 г. № 608н // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 05.06.2020).
9. Итоги заседания Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям 5 декабря 2019 года // Национальный совет при Президенте РФ по профессиональным квалификациям. URL: <http://nspkrf.ru/news-nspk/item/177-itogi.html> (дата обращения: 05.06.2020).
10. О признании утратившим силу Приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ М-ва труда и соц. защиты РФ от 26 дек. 2019 г. № 832н // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 05.06.2020).
11. What is the regulatory guillotine // Jacobs, Cordova & Associates: international leaders in regulatory reforms. URL: <http://regulatoryreform.com/regulatory-guillotine> (дата обращения: 05.06.2020).
12. Фейнберг А. Гильотина от правительства: как власти хотят снизить требования к бизнесу // Деловой портал РБК. URL: <https://www.rbc.ru/economics/15/01/2019/5c3df76f9a7947214d11adcf> (дата обращения: 05.06.2020).
13. Ключевская Н. Утвержден список госорганов и видов контроля, которых коснется «регуляторная гильотина» // Гарант.ру: информ.-правовой портал. URL: <http://www.garant.ru/news/1281439> (дата обращения: 05.06.2020).
14. Методика исполнения плана мероприятий («Дорожной карты») по реализации механизма «регуляторной гильотины» // Кодификация РФ: действующее законодательство Рос. Федерации. URL: [https://rulaws.ru/acts/Metodika-ispolneniya-plana-meropriyatiy-\(Dorozhnoy-karty\)-po-realizatsii-mehanizma](https://rulaws.ru/acts/Metodika-ispolneniya-plana-meropriyatiy-(Dorozhnoy-karty)-po-realizatsii-mehanizma) (дата обращения: 05.06.2020).
15. Бородин Н. В., Костина О. В. Интеграция высшего и рабочего образования в подготовке бакалавров профессионального обучения // Инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании: теоретический и компетентностный аспект: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. Первоуральск, 2013. С. 16–18.
16. Кандинов В. Е., Ускова Е. О. Проблемы и перспективы юридического образования в России и за рубежом // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: материалы XIII науч.-метод. конф. с междунар. участием. Ярославль, 2018. С. 89–92.
17. О признании утратившими силу некоторых актов и отдельных положений некоторых актов Правительства Российской Федерации, об отмене некоторых актов федеральных органов исполнительной власти, содержащих обязательные требования в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования: постановление Правительства Рос. Федерации от 16 июля 2020 г. № 1050 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 05.06.2020).

18. О признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации и отдельных положений некоторых актов Правительства Российской Федерации и отмене некоторых нормативных правовых актов Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, содержащих обязательные требования, соблюдение которых оценивается при проведении мероприятий по контролю при осуществлении федерального государственного контроля (надзора) в сфере образования: постановление Правительства Рос Федерации от 20 июня 2020 г. № 897 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 05.06.2020).
19. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федер. закон от 2 дек. 2019 г. № 403-ФЗ // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_339097 (дата обращения: 05.06.2020).
20. О практической подготовке обучающихся: проект приказа М-ва науки и высш. образования РФ и М-ва просвещения РФ // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/law/review/207644410.html> (дата обращения: 23.06.2020).
21. Об утверждении Порядка зачета организацией, осуществляющей образовательную деятельность, результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, дополнительных образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность: проект приказа М-ва науки и высш. образования РФ и М-ва просвещения РФ // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=59477#04183900992138432> (дата обращения: 23.06.2020).
22. О внесении изменений в положение о государственной аккредитации образовательной деятельности: постановление Правительства РФ от 15 авг. 2019 г. № 1052 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: www.pravo.gov.ru (дата обращения: 05.06.2020).

REFERENCES

1. Yaschuk T. F. Assessment of legal education: accreditation, monitoring, ratings. *Rossiiskaya yustitsiya = Russian justice*, 2013, no. 7, pp. 58–60.
2. On education in the Russian Federation: Federal Law of Dec. 29, 2012 no. 273-FZ. *Sobraniye zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii = Legislation Collection of the Russian Federation*, 2012, no. 53, pt. 1, art. 7598.
3. Barabanova S. V., Peshkova (Belogortseva) Kh. V., Baranov I. V., Menkenov A. V., Selezneva A. Kh., Chernus' N. Yu., Belyaev M. A., Zenkov M. Yu., Kotukhov S. A. A commentary on the Federal Law of December 29, 2012 no. 273-FZ «On education in the Russian Federation». *Konsul'tant-Plyus = ConsultantPlus*. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=CM-B&n=18887#0373666571901063> (accessed 05.06.2020).
4. Methodological recommendations for compiling a list of legal acts and their individual parts (provisions) containing mandatory requirements, which compliance is assessed when carrying out control measures within a separate type of state control (supervision) (together with a standard form of the list of legal acts containing mandatory requirements, compliance which is assessed when carrying out control measures): approved minutes of the meet. of the Gov. Commiss. on Administrative Reform on 18.08.2016 no.
6. *Konsul'tantPlyus = ConsultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_213118/ (accessed 05.06.2020).
5. Vaipan V. A., Egorova M. A. (eds.) *Law and economic development: problems of the economy state regulation*. Moscow, Justice Inform, 2017, 432 p.
6. The procedure for organizing and implementing educational activities for educational programs of higher education – bachelor's, specialist's, master's programs: order of the Min. of Education a. Science of the Russ. Federation on Apr. 5, 2017 no. 301. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii = Official Internet portal of legal information*. URL: www.pravo.gov.ru (accessed 05.06.2020).
7. The regulation on the practice of students mastering the main professional educational programs of higher education: order of the Min. of Education a. Science of the Russ. Federation on Nov. 27, 2015 no. 1383. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii = Official Internet portal of legal information*. URL: www.pravo.gov.ru (accessed 05.06.2020).
8. Professional standard «The teacher of vocational training, professional education and additional professional education»: order of the Min. of Labor a. Soc. Protection of the Russ. Federation on Sept. 8, 2015 no. 608n. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii = Official Internet portal of legal information*. URL: www.pravo.gov.ru (accessed 05.06.2020).

9. Results of the meeting of the National Council under the President of the Russian Federation for professional qualifications on December 5, 2019. *Natsional'nyi sovet pri Prezidente RF po professional'nyim kvalifikatsiyam* = *National Council for Professional Qualifications under the President of the Russian Federation*. URL: <http://nspkrf.ru/news-nspk/item/177-itogi.html> (accessed 05.06.2020).
10. On recognizing as invalid the order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated September 8, 2015 no. 608n «On approval of the professional standard» Teacher of vocational training, vocational education and additional vocational education: order of the Min. of Labor a. Soc. Protection of the Russ. Federation on Dec. 26, 2019 no. 832n. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii* = *Official Internet portal of legal information*. URL: www.pravo.gov.ru (accessed 05.06.2020).
11. What Is the Regulatory Guillotine. Jacobs, Cordova & Associates: international leaders in regulatory reforms. URL: <http://regulatoryreform.com/regulatory-guillotine> (accessed 05.06.2020).
12. Feinberg A. Guillotine from the government: how the authorities want to reduce business requirements. *Delovoi portal RBK* = *RBC business portal*. URL: <https://www.rbc.ru/economics/15/01/2019/5c3df76f9a7947214d11adcf> (accessed 05.06.2020).
13. Klyuchevskaya N. The list of government agencies and types of control that will be affected by the «regulatory guillotine» is approved. *Garant.ru: inform.-pravovoi portal* = *Garant.ru: inform. a. legal portal*. URL: <http://www.garant.ru/news/1281439> (accessed 05.06.2020).
14. Methodology to implement the action plan («Roadmap») for realizing the mechanism of the «regulatory guillotine»: approved by the Gov. of the Russ. Federation on May 29, 2019. *Kodifikatsiya RF: deistvuyushchee zakonodatel'stvo Ros. Federatsii* = *Codification of the Russian Federation: current legislation of Russ. Federation*. URL: [https://rulaws.ru/acts/Metodika-ispolneniya-plana-meropriyatiy-\(Dorozhnoy-karty\)-po-realizatsii-mehanizma](https://rulaws.ru/acts/Metodika-ispolneniya-plana-meropriyatiy-(Dorozhnoy-karty)-po-realizatsii-mehanizma) (accessed 05.06.2020).
15. Borodina N. V., Kostina O. V. Integration of higher and working education to prepare bachelors of vocational training. *Innovatsionnyye protsessy na proizvodstve i v professional'nom obrazovanii: teoreticheskiy i kompetentnostnyy aspekt: sb. materialov VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* = *Innovative processes in production and vocational education: theoretical and competence aspects: proc. of VII Intern. sci.-pract. conf.* Pervouralsk, 2013, pp. 16–18.
16. Kandinov V. E., Uskova E. O. Problems and prospects of legal education in Russia and abroad. *Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya vysshego obrazovaniya: materialy XIII nauch.-metod. konf. s mezhdunar. uchastiyem* = *Actual problems of improving higher education: proc. of XIII sci.-method. conf. with intern. participation*. Yaroslavl, 2018, pp. 89–92.
17. On recognizing as invalid some acts and certain provisions of some acts of the Government of the Russian Federation, on abolition of some acts of federal executive bodies containing mandatory requirements in the field of higher education and the corresponding additional professional education: resolution of the Gov. of the Russ. Federation on July 16, 2020 no. 1050. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii* = *Official Internet portal of legal information*. URL: www.pravo.gov.ru (accessed 05.06.2020).
18. On recognizing as invalid some acts of the Government of the Russian Federation and certain provisions of some acts of the Government of the Russian Federation and cancellation of some regulatory legal acts of the Federal Service for Supervision in Education and Science, containing mandatory requirements, which compliance is assessed when carrying out control measures to implement federal state control (supervision) in the field of education: decree of the Gov. of the Russ. Federation on June 20, 2020 no. 897. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii* = *Official Internet portal of legal information*. URL: www.pravo.gov.ru (accessed 05.06.2020).
19. On amendments to the Federal Law «On education in the Russian Federation» and certain legislative acts of the Russian Federation: Federal Law dated 02.12.2019 no. 403-FZ. *Konsul'tantPlyus* = *ConsultantPlus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_339097 (accessed 05.06.2020).
20. On practical training of students: draft order of the Min. of Science a. Higher Education of the Russ. Federation a. the Min. of Public Education of the Russ. Federation. *Konsul'tantPlyus* = *ConsultantPlus*. URL: <http://www.consultant.ru/law/review/207644410.html> (accessed 23.06.2020).
21. On the approval of the Procedure for offsetting by the organization carrying out educational activities, results of mastering by students of academic subjects, courses, disciplines (modules), practice, additional educational programs in other organizations carrying out educational activities: draft order of the Min. of Science a. Higher Education of the Russ. Federation a. the Min. of Public Education of the Russ. Federation. *Konsul'tantPlyus* = *ConsultantPlus*. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=59477#04183900992138432> (accessed 23.06.2020).
22. On amendments to the provision on state accreditation of educational activities: decree of the Gov. of the Russ. Federation on Aug. 15, 2019 no. 1052. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii* = *Official Internet portal of legal information*. URL: www.pravo.gov.ru (accessed 05.06.2020).

Информация об авторах

Филиппов Виктор Михайлович – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Электро-снабжение железнодорожного транспорта» Омского государственного университета путей сообщения (Российская Федерация, 644 046, г. Омск, пр. Маркса, д. 35, e-mail: fvm-omgups@mail.ru).

Гарафутдинова Наталья Яковлевна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Таможенное дело и право» Омского государственного университета путей сообщения (Российская Федерация, 644 046, г. Омск, пр. Маркса, д. 35, e-mail: natali_27omsk@mail.ru).

Гольяпина Ирина Юрьевна – доцент, заведующий кафедрой «Таможенное дело и право» Омского государственного университета путей сообщения (Российская Федерация, 644 046, г. Омск, пр. Маркса, д. 35, e-mail: golyapinaiu@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 10.07.20.

После доработки 22.07.20.

Принята к публикации 14.08.20.

Information about the authors

Victor M. Philippov – candidate of technical sciences, docent, associate professor of the Department «Railway Power Supply», Omsk State Transport University (35 Marx Ave., Omsk, 644 046, Russian Federation, e-mail: fvm-omgups@mail.ru).

Natalia Ya. Garafutdinova – candidate of economic sciences, docent, Associate Professor of the Department «Customs and Law», Omsk State Transport University (35 Marx Ave., Omsk, 644 046, Russian Federation, e-mail: natali_27omsk@mail.ru).

Irina Y. Golyapina – candidate of legal sciences, docent, Head of the Department «Customs and Law», Omsk, State Transport University (35 Marx Ave., Omsk, 644 046, Russian Federation, e-mail: golyapinaiu@mail.ru).

The paper was submitted 10.07.20.

Received after reworking 22.07.20.

Accepted for publication 14.08.20.

УДК 378.036

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ¹

М. И. Алдошина

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

Орел, Российская Федерация

e-mail: maraldo57@mail.ru

Аннотация. В ситуации современного этапа цифрового развития общества и профессионального образования особенно актуальна проблема формирования предпринимательских компетенций в университетском образовании. Широкое распространение техники в быту и профессиональной деятельности современного человека повлекло вытеснение цифровыми информационными носителями иных видов коммуникации. Термин «цифровизация» из специальной литературы вошел в повседневный частный и профессиональный лексикон. Автором рассматриваются теоретические и технологические аспекты формирования предпринимательских компетенций и их особенности в современном университете в условиях цифровизации профессионального образования. Методологическими основаниями данной статьи выступают компетентностный и технологический подходы. Анализируя традиционные пути и механизмы формирования предпринимательских компетенций в современном классическом университете, автор рассматривает сущность и особенности применения в университетском образовании *peer-teaching* и кейс-технологий. Основная проблема статьи – рассмотрение эффективных технологий формирования предпринимательских компетенций студентов в условиях цифровизации университетского образования. Актуализируются особенности применения онлайн-контента и электронные современные технологии в условиях объективных вызовов 1-ой четверти XXI в. Объектом данной статьи являются технологии формирования предпринимательских компетенций в университете. Предметом – эффективные технологии университетского образования в условиях его цифровизации. Особое внимание уделяется автором рассмотрению аспектов технологий эффективного формирования предпринимательских компетенций студентов в современном университете и методическим условиям их реализации.

Ключевые слова: предпринимательские компетенции, эффективные педагогические технологии, *peer-teaching*, STEAM-образование и кейс-технологии.

Для цитаты: Алдошина М. И. Эффективные технологии формирования компетенций в современном университетском образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4022–4030. DOI: 10.15372/PEMW20200312

DOI: 10.15372/PEMW20200312

EFFECTIVE COMPETENCY-BUILDING TECHNOLOGIES IN MODERN UNIVERSITY EDUCATION

Aldoshina, M. I.

Orel State University named after I. S. Turgenev

Orel, Russian Federation

e-mail: maraldo57@mail.ru

¹ Публикация подготовлена в рамках реализации проекта «Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства», при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) по результатам конкурсного отбора научных проектов в качестве победителя конкурса А-Конкурс проектов 2018 г., договор № 18-013-00845\20 о предоставлении гранта победителю конкурса и реализации научного проекта.

Abstract. *The problem of forming entrepreneurial competencies in university education is especially relevant at the modern stage of the society digital development and professional education advancement. The widespread use of technology in the life and professional activities of modern people has led to displacing other types of communication by digital information carriers. The term «digitalization» has entered the everyday private and professional vocabulary from specialized literature. The author examines the theoretical and technological aspects of forming entrepreneurial competencies and their features in a modern university in the vocational education digitalization context. The article methodological bases are competency-based and technological approaches. Analyzing the traditional ways and mechanisms to form entrepreneurial competencies in a modern classical university, the author studies the essence and features of applying peer-teaching and case technology in university education. The main paper issue is to consider effective technologies of forming student entrepreneurial competencies under conditions of the university education digitalization. The features of using online content and electronic modern technologies in the objective challenges of the 1st quarter of the XXI century are updated. The work object is the technology of forming entrepreneurial competencies at the university. The subject is effective technologies of university education in the context of its digitalization. The author pays particular attention to consider aspects of technologies for the effective formation of student entrepreneurial competencies in a modern university and the methodological conditions of their implementation.*

Key words: *entrepreneurial competencies, effective pedagogical technologies, peer-teaching, STEAM-education, case technologies.*

For quote: *Aldoshina M. I. [Effective competency-building technologies in modern university education]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no.3, pp. 4022–4030. DOI: 10.15372/PEMW20200312*

Введение. Широкое внедрение техники в быт и профессиональную деятельность современного человека повлекли вытеснение цифровыми информационными носителями иных видов коммуникации. Термин «цифровизация» из специальной литературы вошел в повседневный частный и профессиональный лексикон. Специальные и популярные дискуссии об эффективности цифровых носителей насыщают все виды информационных каналов, однако многие сферы жизнедеятельности не мыслят своего развития вне цифровизации, что отражается в обновлении понятийного ряда современного науковедения – цифровая экономика, цифровая педагогика, цифровая дидактика. В данной ситуации важной проблемой является определение эффективных педагогических технологий формирования предпринимательских и иных видов ключевых и профессиональных компетенций в условиях цифровизации современного университетского образования.

Постановка задачи. Не претендуя на авторскую теорию рассмотрения истоков и потенциала цифровизации, мы солидаризируемся с позицией, согласно которой ускорителем цифровой фазы научно-технической революции можно определить развитие полупроводников и электронно-вычислительных машин, персональных компьютеров в 1960–1970-е гг. и интернет-пространства – в 1990–2000-х гг. Исследователи предсказывают четвертый этап промышленной революции, детерминированный актуализацией цифровизации и искусственного интеллекта и дефиницией его актуализации.

Цифровизация современной экономики впечатляет своими темпами, масштабами и ареалом. Смена информационно-коммуникационных носителей информации не только характеризует изменения технологической обеспеченности отраслей экономики, но и влияет на сущность технологических процессов. Замена больших ЭВМ персональными компьютерами потребовала большого объема времени, а внедрение информационно-коммуникационных инноваций происходит в значительно более краткие сроки. Современники ежедневно в быту сталкиваются с большим количеством гаджетов, что стимулирует их внедрение и в производственную и профессиональную деятельность. Реальный и виртуальный мир взаимосвязаны, но самостоятельны, по-своему идентифицируют конкретного человека. Растущая личность формируется гибридно, соединяя в себе черты реальности и виртуальности. Цифровизация стимулирует изменения мышления, коммуникации, взаимодействия, рефлексии человека и аспектов его развития и социализации. Диджитализация проникает в образование, определяя трансформацию не только рынков, отраслей производства и сфер взаимодействия, но и стимулирует возникновение новейших компетенций. Это иллюстрирует не только модификацию образовательной системы. Цифровизация экономики, экосистемы, среды формирует человека нового типа, настроенного на поиск и анализ соответствующего контента, трансформацию средств актуализации и техник модификации информации, ее интерпретации и рефлексии. Это влечет и переориентировку системы профессиональ-

ного образования педагогов, готовых применять, оценивать, анализировать, классифицировать иные технологические инструменты и разносторонние информационные ресурсы.

Это влечет за собой модификацию современной системы формирования предпринимательских компетенций современных студентов в контексте взаимодействия экономики, образования и науки [1; 2; 5].

Речь идет не только о переоснащении IT-ресурсов современных университетов, но и о специфичной перестройке человеческого и профессионального багажа, корпоративной культуры, средств коммуникации и актуализации индивидуализации и социализации современного студента.

В отечественном науковедении вопрос сути и миссии университетского образования традиционно поднимается в периоды интенсивного реформирования образования. М.В. Богуславский и Е.В. Неборский выделяют «в системе российского высшего образования наиболее значимые современные тенденции модификации обучения: 1) виртуализация, открытость субъектов современного высшего образования, их делокализация (выход за рамки одного отдельно взятого региона, страны, континента); 2) дигитализация (цифрование) высшего образования как порождение электронного образования нового формата, цифрового образовательного контента, погружение образовательного сообщества в виртуальную среду; 3) геймификация (игровизация) процесса образования и личностного становления как один из наиболее современных и перспективных методов обучения; 4) превращение современных университетов в своеобразную «станцию социального обслуживания», быстро и результативно реагирующую на запросы общества; 5) формирование феномена, который маркируют как «поп-образование» по аналогии с феноменом «поп-науки», обладающего близкими социальными функциями; 6) кооперация и сетевые подходы в университетском образовании, позволяющие ему развиваться в русле конвергентного развития экономической, политической и культурной сфер жизни общества; 7) противопоставление традиционного высшего образования и обучения профессиональным компетенциям в корпоративном образовании; 8) трансформация социальных и профессиональных ролей, в первую очередь, руководителей и преподавателей вузов; 9) возвращение в сферу университетов научно-исследовательской деятельности, создание в российской университетской инфраструктуре успешно апробированных на Западе форм соединения образования, науки, бизнеса и производства» [3, с. 172].

В современной педагогике выделяется большой объем исследований по проблеме цифровизации образовательного пространства, обоснования цифровой педагогики. Авторы известного «Манифеста о цифровой образовательной среде», заявляя, что «происходит фундаментальный сдвиг и отход от условий, при которых были разработаны наши нынешние системы образования – формируется новая образовательная среда» [9], признают, что преобразования касаются основ образовательных технологий, средовых характеристик и механизмов взаимодействия. Выделяемые принципы цифровизации образовательного пространства подтверждают данную мысль. Провозглашаемый принцип «Новой организации образовательного содержания» реализуется в правилах «от неделимых курсов – к микроформатам», «от пассивного слушания – к активному действию», «от белых пятен – к картам знаний», «от единых учебников – к персонализированным траекториям». При детальном анализе выдвинутых положений мы понимаем, что данные дефиниции не преобразуют традиционные теории содержания образования, а меняют пути его организации на конкретном образовательном уровне, провозглашая смену механизмов его реализации (о необходимости чего уже более сорока лет говорит отечественная дидактика). Подобный же итог получается при анализе иных выдвинутых принципов:

- мотивации в цифровых образовательных средах («от предопределенности – к свободному выбору», «от совместного слушания – к коллаборативным проектам», «от повторения – к творчеству», «от формальных экзаменов – к мгновенной обратной связи», «от единой системы аттестации – к многомерной»);
- новой архитектуры образования («от хаоса – к архитектуре взаимодействия», «от контроля – к выбору», «от автономности – к технологической экосистеме и экосистеме»);
- новой педагогики («от монополии – к медиапространству», «от педагогики-философии и педагогики-искусства – к цифровой педагогике», «электронный учебник & цифровая образовательная среда») [9].

Методология и методика исследования. Нам представляется необходимым обоснование эффективных педагогических технологий (М.И. Алдошина, Н.С. Гедулянова, Н. Лежнева, П.И. Образцов, Э.Г. Скибицкий, А.И. Уман) для формирования предпринимательских компетенций анализа (В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Р.П. Мильруд, L.F. Bachman, M. Celce-Murcia и др.) [13–20] студентов в образовательном процессе университета в цифровую эпоху. Педагогическая технология обычно трактуется неким алгоритмом образовательной деятельности. Технология формирования предпринимательских компетенций студентов в образовательном процессе университета в цифровую эпоху основывается на соответствующих концептуальных положениях.

Это актуализирует переход российского образования на иную ступень организации образовательного процесса на основе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Ста-

тья 16 Закона «Об образовании в Российской Федерации» трактует следующие исходные дефиниции. «Электронное обучение – организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [12].

Результаты. Важнейшей характеристикой применяемых в цифровую эпоху педагогических технологий является, кроме их педагогических особенностей, возможность организации образовательного процесса дистантно, на удалении, опосредованной средствами обучения (традиционными (классические учебники печатного вида) и инновационными (электронные учебники, мультимедийные пособия, адаптивные обучающие системы и т.п.) и каналами их доставки (скайп, онлайн-конференция, электронная почта и т.п.)), при обеспечении реализации всех процессуальных элементов: целей, задач, содержательного контента, методов, средств и форм организации и управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Подобная организация образовательного взаимодействия практически организуется синхронно, асинхронно или по смешанному типу взаимодействия.

Потенциал дистанционного образования заключается в индивидуализации образовательного процесса в университете и создает возможность:

- моделировать предметные, модульные или тематические объекты усвоения контента;
- выбирать удобный и перспективный способ действия;
- актуализировать адекватный способ горизонтальной, вертикальной или смешанной коммуникации;
- контролировать образовательный процесс и межличностное взаимодействие;
- создавать личностно-значимое образовательное пространство и самостоятельные способы усвоения, интериоризации, актуализации значимых и востребованных учебных действий и формируемых компетенций [4, с. 89].

Эффективность применения в образовательном процессе университета неких педагогических технологий определяется приносимым эффектом, значимым приростом результата по сравнению с другими технологиями. Эффективность технологий формирования предпринимательских компетенций студентов в образовательном процессе университета в цифровую эпоху определяется реализацией следующих возможностей:

- управляемости, то есть связи с управлением образовательным процессом;
- проблемности, то есть возможности решения системы учебно-профессиональных задач различного уровня сложности на основе выделенной учебной или научной профессиональной проблемы;
- междисциплинарности, то есть обеспечения междисциплинарных связей разного уровня (между дисциплинами, модулями, темами, предметными областями, блоками учебного плана) при решении конкретных задач.

Эффективной технологией формирования предпринимательских компетенций студентов в образовательном процессе университета в цифровую эпоху является метод peer-teacher, различно переводимый педагогический феномен в разные времена разными педагогами (совместное обучение, обучение равных, обучение в парах, метод взаимного обучения).

Peer-teaching – это метод обучения студентами одного возраста и одинакового уровня подготовленности друг друга. Важнейшей проблемой использования этой технологии в университетском образовании выступает сложность отбора студентов-помощников преподавателя, так как необходимо не только выявить педагогически ориентированных студентов в непедагогических группах, но и не помешать им продолжить профильное образование. В западной педагогической теории и практике это рассматривается как эффективная альтернатива традиционной системе высшего образования, особенно в случае нехватки компетентных педагогических кадров. Этим актуализируется наш интерес к анализируемой технологии в условиях профессионально-педагогического кадрового дефицита в России.

Peer-teaching является выгодной педагогической технологией в связи со своей малой финансовой затратностью, что особенно важно в случае формирования предпринимательских компетенций студентов, когда преподаватель подспудно иллюстрирует скрытые возможности и экономические эффекты любой деятельности. При использовании peer-teaching успешные студенты, отобранные и проинструктированные преподавателем, помогают в учебной деятельности более слабым сокурсникам или студентам младших курсов. «Первую успешную попытку формализовать этот тип образования предпринял в 1798 г. Джозеф Ланкастер, руководивший школой для бедных. На уровне университетов peer-teaching

был традиционен для Англии и особенно распространен в Оксфорде и Кембридже, где группы студентов, состоящие из 3–6 человек, вел ассистент профессора или аспирант. Кроме того, каждый студент мог иметь тьютора (tutor), например, университетского преподавателя. Обучение друг друга студентами примерно одного возраста стало применяться в высшем образовании не так давно (например, в Свободном Университете Берлина в 1951 г.) [7, с. 137]».

Педагогический потенциал этой технологии для формирования предпринимательских компетенций в университетском образовании определяется возможностью свободного общения, взаимовлияния, командообразования, обмена позитивным профессиональным и предпринимательским опытом, удовлетворения социально-психологических потребностей. Важнейшей характеристикой peer-teaching-технологии выступает активное вовлечение студентов в образовательный процесс, в противовес пассивному усвоению при традиционной лекционно-семинарской системе. Peer-teaching существует в различных моделях. Разные виды дискуссионной площадки эффективны для формирования предпринимательских компетенций студентов в университете (сильные студенты организуют разбор ситуаций остальными студентами в группе по возможностям «выживания» в налоговой ситуации региона, округа, страны; образовательные тренинги студенческой активности (ETSI) организуются поэтапно: контент-анализ, например ситуации рынка услуг в регионе, критика материала (интернет-источников, печати, отчетов региональных налоговых органов), интеграция (формулировка предпринимательских предложений) и применение (построение бизнес-плана); система персонализированных инструкций).

Интересной техникой в технологии peer-teaching по формированию предпринимательских компетенций студентов в университетском образовании выступает использование прокторов. Проктор (успешный студент) индивидуально прикрепляется к студенту для адресной помощи – выполнения проекта, подготовки (подчас натаскивания) к тестированию, публичному выступлению, разработки программного продукта, аргументации принятого бизнес-решения.

Еще одной успешной техникой peer-teaching является патронаж, в рамках которого к каждому успешному студенту-старшекурснику прикрепляется группа (4–5 человек) первокурсников. Выступая волонтером, студент не только помогает адаптироваться к университетскому режиму, но и знакомит новичков с традиционными научными темами, бизнес-проектами, направлениями деятельности бизнес-инкубатора и т.п.

В современном образовании распространяются идеи STEAM-образования, применимые в университете для формирования предпринимательских компетенций у студентов.

Идеи STEAM-образования заимствованы из набора современных общеобразовательных технологий и хорошо вписываются в реалии университета. STEAM-образование – одна из модификаций возрождающегося в начале XXI в. метода проектов и проектного обучения, соединенных с идеями интеграции и междисциплинарности, что имплицитно его актуальное использование и определенную новизну.

Само название феномена включает набор механизмов достижения результата – science, technology, engineering, arts, math, что в переводе с английского означает синтезирование данных науки, технологий, инженерии, искусства и математики – в процессе образования для эффективного использования полученной информации естественнонаучной, технологической, инженерной, математической и искусствоведческой сфер посредством проектных технологий. Исследователями выделяются три основные причины современного распространения STEAM-образования:

- глобализация, повлекшая через стимулирование роботизации и цифровизации преобразование индустриальной экономики в экономику знаний;
- изменение рынка труда и растущая потребность в новом поколении инженеров и программистов;
- обострение проблемы безопасности техногенного и экологического генезиса требуют формирования нелинейного мышления, креативности, широкой эрудированности и инсайт-готовности.

Эти примеры в полной мере отражают специфические характеристики формируемых предпринимательских компетенций студентов в университетском образовании, чем и объясняется применение преподавателями идей и технологий STEAM-образования на практике. Идеи STEAM-образования широко используются в практике школьного образования в Японии, Китае, Сингапуре, Финляндии, Канаде. Образовательным результатом становится совместная деятельность разновозрастной команды по подготовке итогового образовательного проекта с предложением своего варианта решения на стыке разных дисциплин, крайне актуального и практически востребованного (проблемы экологии, пандемий, безопасности жизни, существования, питания). Необходимо не только задумать и изготовить проект, но и продвинуть готовый продукт в реальном или виртуальном пространстве, продать его. STEAM-образование активно внедряется в дополнительное образование с 2010-х гг. при поддержке президента РФ, а с 2014 г. для достижения таких целей создаются кванториумы, фаблабы при вузах, ЦМИТы, работает Образовательный центр «Сириус».

В университетском образовании по формированию предпринимательских компетенций студентов проектная междисциплинарная деятельность стимулирует инициативу, самостоятельность и критичность мышления, творческий подход и деловую успешность» [1, с. 2490]. В образовательной практике обычно используются следующие виды проектов:

- 1) информационные – по переработке и интерпретации больших массивов информации;
- 2) имитационные, предполагающие распределение ролей в конкретной профессиональной ситуации (учебной, квазипрофессиональной, профессиональной);
- 3) специализированные практико-ориентированные, в которых результат проекта – обоснование, разработка плана реализации конкретного социального проекта, например системный анализ инвестиционной образовательной стратегии в конкретном регионе, а также обязательное получение внешней экспертной оценки качества образования.

Именно последний вид, специализированные практико-ориентированные проекты, являются базой для реализации идей и технологий STEAM-образования, формируя готовность обучающегося ориентироваться в электронно-цифровом и реальном пространстве, проектировать, моделировать и планировать свои теоретические и прикладные проявления и характеристики предпринимательских компетенций. Примерами подобного вида проектов в университете могут стать междисциплинарная научно-исследовательская работа студентов с непересекающимися руководителями (например, методистом соответствующей предметной области, педагогом-психологом, педиатром); сетевые online-проекты разного вида, направленности и практического приложения; реализация междисциплинарного регионального социально-образовательного проектирования или по заявкам работодателей.

Важнейшей педагогической технологией формирования предпринимательских технологий студентов в университетском образовании выступает кейс-технология или метод ситуационного обучения, имеющий широкий вариативный ряд описаний практического использования в современной печати. Кейс-технология базируется на разборе студентами конкретных квазипрофессиональных и профессиональных ситуаций, специально разработанных преподавателем в целях формирования и развития навыков и опыта выявления, отбора и решения проблемы; анализа и оценки информации; разработки аргументации, гипотетирования, оценки и альтернативы принятого решения; командообразования и работы в группе.

Первое использование кейс-метода в школах Гарвардского университета отмечено в 1870 г., когда преподаватели Гарвардской бизнес-школы, осознав проблему нехватки учебников, подходящих для аспирантской программы в сфере бизнеса, решили брать интервью с ведущими практиками бизнеса и писать подробные отчеты о предпринимательской деятельности менеджеров и о факторах, влияющих на нее. Слушателям программ давались описания определенной ситуации для ознакомления с ней и предложения решения, полученного самостоятельно или в ходе коллективного обсуждения. В зарубежной науке сосуществуют две классические школы case-study, предполагающие альтернативные технологические решения: поиск единственно верного решения или предположение многовариантности. Традиционно американские кейсы включают 20–25 страниц текста плюс 8–10 страниц иллюстраций. Российским аналогом является метод казусов, известный преподавателям экономических дисциплин с 20-х гг. XX в.

Кейс как средство обучения студентов должен соответствовать следующим требованиям:

- проблемности,
- субъектности,
- иллюстративности,
- структурированности,
- прикладной направленности,
- актуальности,
- вариативности.

Учебные кейсы, используемые преподавателями в образовательном процессе университета для формирования предпринимательских компетенций, классифицируются по разным основаниям:

по степени сложности – выделяются иллюстративные учебные (для обучения алгоритму решения проблемы, составления бизнес-плана, решения кризисной ситуации), кейсы с четкой формулировкой проблемы (для выработки навыка диагностики ситуации, риск-факторов и самостоятельности принятия решения) и без формулировки проблемы (большие массивы статистических данных, документов оценок ситуации, обзоры критической прессы стимулируют выделение проблемы, альтернативы путей ее решения и ресурсное обеспечение);

по субъектам – условно подразделяются на личностные (для исполнителя, работодателя, менеджера, начинающего или опытного предпринимателя); организационно-институциональные (большая или ма-

ленькая компания, центральный офис или подразделение) и многосубъектные, включающие совокупность участников;

по целевому назначению – выделяют кейсы, ориентированные преподавателем на нахождение студентами проблемы (понимание сути ситуации, выделение проблемы и ее формулировка), поиск решения ситуации (конкретизация пути поиска решения, граничные условия – временные, пространственные, субъектные); поиск информации определенного типа (например, для учреждения предприятия подготовить нормативную, разрешительную, налоговую и санитарно-эпидемическую информацию); создание массива разнонаправленной информации (например, для принятия управленческого решения вместо заболевшего руководителя фирмы); формулировку критической оценки (для выработки веера альтернативных мнений и выработки единого оценочного суждения) и реального тренинга (консультирования в условиях реальной фирмы, предприятия или бизнес-проекта).

«Использование кейс-технологии ориентировано на формирование у студентов оптимистического прогнозирования, аналитических умений и проектирования элементов будущей профессиональной деятельности. В полной мере раскрытие потенциала кейс-технологии в формировании предпринимательских технологий студентов в университетском образовании реализуется в рамках университетского Бизнес-парка, основная цель функционирования которого – увеличить количество молодежи, вовлеченной в предпринимательскую деятельность и реализацию реальных бизнес-проектов. Например, в Орловском государственном университете имени И. С. Тургенева в 2017 г. стартовал проект «Бизнес-парк – центр инновационного, технологического и социального развития региона», к окончанию которого существовало 38 инновационно-технологических, социальных и бизнес-проектов, а услугами сервисов Бизнес-парка воспользовались около 1000 студентов и 200 предпринимателей. Особенно значимыми и перспективными для взаимовыгодного сотрудничества являются удаленные сервисы и информационно-коммуникационные платформы, удобные для использования и студентами, и преподавателями, и работодателями» [1, с. 2489].

Выводы. Важнейшей педагогической задачей является оценка качества сформированности предпринимательских компетенций в университете. В практике высшего образования наблюдается многообразие подходов к оцениванию качества сформированных компетенций как результатов освоения образовательных программ – от традиционных знаниево-ориентированных зачетно-экзаменационных систем до сложных комплексных технологий мониторинга результатов обучения. Деятельностная природа компетенции предполагает использование в качестве инструментов диагностики уровня ее сформированности у студентов такой системы оценочных средств, которая обеспечивает создание ситуаций, имитирующих максимальное приближение обучающихся к будущей профессиональной деятельности. Именно этим объясняются большие возможности описанных дистанционных peer-teaching и кейс-технологий в формировании предпринимательских компетенций у студентов современного университета в эпоху цифровизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алдошина М. И. Инновационные практики формирования предпринимательских компетенций в опорном университете // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №1. С. 2484–2492.
2. Алдошина М. И. Основы процесса формирования предпринимательских компетенций студентов в университете // Образование и общество. 2019. №2. С. 3–8.
3. Богуславский М. В., Неборский Е. В. Стратификация системы высшего образования: новые смыслы, потенциал и риски // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург. 2017. Вып. 10. С. 172–181.
4. Быкадорова К. С., Скибицкий Э. Г. Средства информатизации как педагогический инструмент подготовки компетентных выпускников транспортного вуза // Сибирский педагогический журнал. 2009. №3. С. 85–95.
5. Гедулянова Н. С., Забелина Г. А., Забелина С. А., Алдошина М. И. Формирование предпринимательских компетенций обучающихся в системе колледж/вуз при взаимодействии образования, науки и организаций, действующих в реальном секторе экономики. Москва: МИСИ-МИТУ, 2018. 224 с.
6. Гладилина И. П., Гришакина О. П., Трусова Л. А. Формирование предпринимательских компетенций у школьников в условиях социального партнерства. Москва: Коллаж, 2011. 120 с.
7. Курышева А. Ю. Использование метода peer-teaching в высшем образовании: основные модели // Историческая и социально-образовательная мысль. 2020. Т. 12, №1. С. 136–144.
8. Лаптев В. В. Методология визуализации. Москва: Мир, 2011. 304 с.

9. Манифест о цифровой образовательной среде. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/> (дата обращения: 22.04.2020).
10. Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов // Молодой ученый. 2011. №5, т. 2. С. 155–157.
11. Сериков В.В. От знания к деятельности: стратегия развития современного образования и подготовки // Вестник Калмыцкого университета. 2012. №2. С. 72–78.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2020) // Законодательство Российской Федерации. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz> (дата обращения: 04.06.2020).
13. Dzhurinsky A.N. School policy in Russia and the challenges of a multicultural society // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 186. P. 811–814.
14. Hart J.L. Interpreting cultures: literature, religion and the human sciences. New York; Basingstoke Hants, 2006. 340 p.
15. History of the university in Europe. Vol. 1 / ed. H. De Ridder-Symoens. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. 506 p.
16. Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values. Newbury Park [etc.]: SAGE, 1991. 327 p.
17. Nikandrov N.D. Values as the basis of the goals of upbringing // Russian Education and Society. 1999. Vol. 41. P. 50–66.
18. Orlov A.A. Today's teacher: social prestige and profession status // Russian Education and Society. 2000. Vol. 42, №8. P. 18–34.
19. Pelikan J. The idea of University (a reexamination). New Haven; London: Yale Univ. Press, 1992. X, 238 p.
20. Rothenberg J.J. Cassant S. Teaching and learning in multicultural classrooms // The Educational Forum. 1996. Vol. 61, №1. P. 77–83.

REFERENCES

1. Aldoshina M.I. Innovative practices to form entrepreneurial competencies in a supporting university. Professional Education in the Modern World, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2484–2492.
2. Aldoshina M.I. Fundamentals of forming entrepreneurial competencies of students at the university. Education and society, 2019, no. 2, pp. 3–8.
3. Boguslavskiy M. V., Neborskiy Ye. V. The higher education system stratification: new meanings, potential and risks. The conceptual apparatus of pedagogy and education. Ekaterinburg, 2017, iss. 10, pp. 172–181.
4. Bykadorova K. S., Skibitskiy E. G. Means of informatization as a pedagogical tool to train competent graduates of a transport university. Siberian Pedagogical Journal, 2009, no. 3, pp. 85–95.
5. Gedulyanova N. S., Zabelina G. A., Zabelina S. A., Aldoshina M. I. Forming entrepreneurial competencies of students in the college/university system under interaction of education, science and organizations working in the economy real sector. Moscow, MISI–MITU, 2018, 224 p.
6. Gladilina I. P., Grishakina O. P., Trusova L. A. Entrepreneurial competencies formation in schoolchildren under conditions of social partnership. Moscow, Collage, 2011, 120 p.
7. Kuryшева A. Yu. Using the re-teaching method in higher education: basic models. Historical and Socio-Educational Thought, 2020, vol. 12, no. 1, pp. 136–144.
8. Laptev V. V. Methodology of visualization. Moscow, World, 2011, 304 p.
9. The manifesto on the digital educational environment. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/> (accessed 04.04.2020).
10. Pokushalova L. V. The case-study method as a modern technology of professionally oriented student teaching. Young Scientist, 2011, no. 5, vol. 2, pp. 155–157.
11. Serikov V. V. From knowledge to activity: the development strategy of modern education and training. Bulletin of Kalmyk University, 2012, no. 2, pp. 72–78.
12. The Federal Law «On education in the Russian Federation» adopted 29.12.2012 no. 273-FZ (amended on 24.04.2020). The legislation of the Russian Federation. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz> (accessed 04.06.2020).
13. Dzhurinsky A.N. School policy in Russia and the challenges of a multicultural society. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015, vol. 186, pp. 811–814.
14. Hart J.L. Interpreting cultures: literature, religion and the human sciences. New York, Basingstoke Hants, 2006, 340 p.
15. De Ridder-Symoens H. (ed.) History of the university in Europe. Vol. 1. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1992, 506 p.

16. Hofstede G. Culture's consequences: international differences in work-related values. Newbury Park etc., SAGE, 1991, 327 p.
17. Nikandrov N. D. Values as the basis of the goals of upbringing. Russian Education and Society, 1999, vol. 41, pp. 50–66.
18. Orlov A. A. Nowadays teacher: social prestige and profession status. Russian Education and Society, 2000, vol. 42, no. 8, pp. 18–34.
19. Pelikan J. The idea of university (a reexamination). New Haven, London, Yale Univ. Press, 1992, X, 238 p.
20. Rothenberg, J. J. Cassant, S. Teaching and learning in multicultural classrooms. Educational Forum, 1996, vol. 61, no. 1, pp. 77–83.

Информация об авторе

Алдошина Марина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, директор Центра по взаимодействию с Российской академией образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (Российская Федерация, 302 026, Орел, ул. Комсомольская, 95, maraldo57@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 10.04.20.

После доработки 23.06.20.

Принята к публикации 25.06.20.

Marina I. Aldoshina – doctor of pedagogical sciences (PhD), professor, the Director of the Center for Cooperation with the Russian Academy of Education, Orel State University named after I. S. Turgenev (95 Komsomolskya Str., Orel, 302 026, Russian Federation, maraldo57@mail.ru).

The paper was submitted 10.04.20.

Received after reworking 23.06.20.

Accepted for publication 25.06.20.

УДК 378.1

СИСТЕМНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

Р. В. Орлов

*Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии России
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: vivv@mvd.ru*

Т. В. Сидорина

*Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии России
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: vivv@mvd.ru*

Аннотация. Проблема формирования научно-исследовательской культуры курсантов как ведущего фактора всей научно-исследовательской работы в военном институте усиливает аспект управления этим процессом в логике систем «человек – научно-техническая информация», «человек – знаковая система» и «человек – техника». Это предопределяет выбор специализированного подхода в управлении, обостряет предпочтение партнеров и определение участников такой работы. Выбор подхода оцениваем сочетанием позитивных аспектов традиционных подходов, движущей силой которых является достижение прогнозируемого конечного результата с учетом специфики образовательного учреждения, выпускники которого должны иметь высокую техническую компетентность. Поэтому таким подходом избран системно-технологический. Партнерами военной образовательной организации могут стать только те, которые в своей технологической линии имеют предложения, совпадающие с военно-профессиональной подготовкой курсантов военного института. Такими партнерами выбраны производственные учреждения, имеющие высокий технический и наукоемкий статус и находящиеся на территории области, что позволяет курсантам военного института присутствовать и участвовать в научно-исследовательской работе инженеров технических направлений. Военный институт обладает достаточным количеством постоянно пополняющегося корпуса остепененных офицеров-преподавателей, способных, включившись в пятилетний цикл формирования научно-исследовательской культуры курсантов, подготовить выпускника военного института, обладающего значимым научно-техническим потенциалом. Предлагаемая проблема исследования носит практико-ориентированный характер. В статье выявляются структурные компоненты научно-исследовательской культуры, основы интеграции образовательной, профессионально-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: системно-технологический подход, управление процессом, научно-исследовательская культура, научный потенциал военного института.

Для цитаты: Орлов Р. В., Сидорина Т. В. Системно-технологический подход в управлении процессом формирования научно-исследовательской культуры курсантов военного института // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4031–4040. DOI: 10.15372/PEMW20200313

DOI: 10.15372/PEMW20200313

A SYSTEM-TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE PROCESS MANAGEMENT OF FORMING THE RESEARCH CULTURE OF THE MILITARY INSTITUTE CADETS

Orlov, R. V.

*Novosibirsk Military Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the Russian National Guard
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: vivv@mvd.ru*

Sidorina, T. V.

Novosibirsk Military Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the Russian National Guard

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: vivv@mvd.ru

Abstract. *The problem to form a research culture of cadets as a leading factor the whole research activity at a military institute strengthens the aspect of managing this process in the logic of systems «human – scientific and technical information», «human – sign system» and «human – technology». This determines the choice of a specialized approach to management, sharpens the preference for partners, and identifies participants of such work. The approach choice is evaluated by a combination of positive aspects of traditional driver that is to achieve a predictable result, and taking into account the specifics of the educational institutions, which graduates must have a high technical competence. Therefore, the approach is system-technological one. The partners of a military educational organization can only be those who in their technological line have offers coinciding with military professional training of the military institute cadets. These partners are production enterprises obtaining high technical and knowledge-intensive status and located in the region, which allows the cadet of the military institute to attend and participate in the research of technical engineers. The military institute has a sufficient number of constantly replenishing corps of settled officers-teachers, who join the five-year cycle of forming the research culture of cadets, are able to prepare a graduate of the military institute with significant scientific and technical potential. The proposed research problem has practice-oriented character. The article identifies the research culture structural components, the bases of integrating educational, professional and research activities.*

Keywords: *system-technological approach, process management, research culture, military institute scientific potential.*

For quote: *Orlov, R. V., Sidorina, T. V. [A System-technological approach to the process management of forming the research culture of the military institute cadets]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4031–4040. DOI: 10.15372/PEMW20200313*

Давно замечено, что таланты являются всюду и всегда,
где и когда существуют условия, благоприятные для их развития
Г. В. Плеханов

Введение. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» определен заказ на конкурентоспособного специалиста, готового к поиску, систематизации, анализу и обновлению информации по определенным проблемам с целью ее практического использования для стратегического присутствия России в сферах высокотехнологичной продукции и интеллектуальных услуг. Данный заказ отражен во ФГОС ВО, ориентированных на увеличение доли самостоятельной поисковой работы, связанной с формированием информационной культуры, особого уровня самостоятельности в пространстве лавинного увеличения объема непрерывно обновляющейся информации, ее преобразованием с целью продуцирования оптимальных идей, адекватных состоянию решаемых проблем; на непрерывный поиск управленческих и личных решений, нестандартных способов их применения в решении практических задач в области науки и производства, сферы услуг. Современные требования к подготовке курсантов военных институтов определяет ряд стратегических документов, среди которых «Концепция строительства и развития военной организации Российской Федерации на период до 2030 года»; «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации», утвержденная Указом президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 683; «Военная доктрина Российской Федерации», утвержденная президентом Российской Федерации 25 декабря 2014 г. На совещании по вопросам развития системы военного образования президент России В. В. Путин отметил, что «одним из важнейших приоритетов совершенствования военного образования является развитие научного потенциала военных институтов и подготовка собственных научно-педагогических кадров» [1].

Современная быстро меняющаяся внешнеполитическая обстановка, зоны нестабильности, информационного риска, угрозы национальной безопасности российскому государству требуют глубокой интеграции образования, науки и практики. А происходящие социальные трансформации обострили контуры образовательной парадигмы, в основу которой положены аспекты «исследовательский» и «лич-

ностно ориентированный» и суть которой состоит в смещении основного акцента в деятельности профессорско-преподавательского состава на исследовательские и профессионально-творческие аспекты педагогического труда. Требования к качеству современного образования, предопределяя увеличение потребностей человека в самоопределении и самовыражении, усиливают необходимость в качественном управлении процессами взаимодействия лиц, заинтересованных в конечном результате, способных влиять на качество формирования исследовательской культуры выпускников военного института.

Постановка задачи. *Объект исследования:* процесс профессиональной подготовки в военных институтах России.

Предмет исследования: системно-технологический подход, способствующий качественному управлению процессом формирования научно-исследовательской культуры курсантов военного института.

Задача исследования: проанализировать алгоритм применения системно-технологического подхода к управлению научно-исследовательской работой (НИР) военного института и выявить производственных партнеров в совершенствовании научно-исследовательской культуры курсантов Новосибирского военного института (НВИ).

Любая образовательная проблема может быть эффективно решена с помощью адекватного подхода. В педагогике термин «подход» определяется как совокупность принципов, определяющих образовательные стратегии. Несмотря на важность традиционных подходов, стоит отметить, что они не в полной мере достигают желаемых целей (далее – ОП). Нам нужен подход, сочетающий в себе позитивные аспекты традиционных подходов, который является движущей силой в достижении осмысленного конечного результата.

В педагогике как в России, так и за рубежом, методологически различают множество подходов, среди которых значимы в управлении ОП системный и технологический, взаимодействие которых дает основание выделить их синергетическую основу в виде системно-технологического. Э.Г. Юдин и И.В. Блауберг рассматривают методологический подход как «основные методологические ориентации, как точку зрения, с которой рассматривается объект исследования (метод определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [2]. Таким образом, исходным содержанием понятия «подход» является определенная идея, точка зрения или позиция, совокупность принципов, определяющих изучение того или иного явления, процесса, например процесса обучения.

Системный подход относится к общенаучным. Он превращает фрагментарное видение ОП в целое, фокусируется на взаимодействии частей и целого, а также на появлении интегративного результата этого взаимодействия. Применение системного подхода связано с внедрением диалектики в процесс познания образовательных объектов, поэтому системный подход является методологической основой управления ОП. Суть системного видения образовательного процесса заключается в том, что он рассматривается как система, причем под системой понимаем упорядоченную совокупность взаимосвязанных элементов, имеющих структуру и организацию, предназначенных для достижения цели, взаимодействующих с внешней средой и определяющих интегративное качество [3]. Ключевыми понятиями системного подхода являются понятия целостности явления и процесса, которая характеризуется как своеобразный результат функционирования системы, обладающий свойствами единой цели, полноты набора элементов, взаимосвязи между ними, относительного отделения системы от окружающей среды. В педагогической литературе этот феномен возведен в принцип, в связи с чем постоянно подчеркивается, что его нарушение приводит к неэффективному результату. Главной особенностью всей системы является интегративное качество, возникающее в результате взаимодействия элементов системы и отсутствующее у элементов в отдельности.

История технологического подхода восходит к 1970-м гг., когда влияние системного подхода привело к общей установке педагогической технологии: решать дидактические задачи в направлении управления образовательным процессом с четко определенными целями, достижение которых должно быть четко описано и определено. Во многих публикациях, посвященных педагогической технологии, можно найти понимание ее не только как использования технических средств обучения или компьютеров, но и как выявления принципов и разработки методов оптимизации учебного процесса путем анализа факторов, проектирования и использования методик и материалов, повышающих эффективность обучения. Суть данного подхода заключается в идее максимально возможной управляемости образовательной организации, особенно ее главного звена – образовательного процесса.

Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). Таким образом, становится убедительным появление подхода, интегрирующего возможность системного подхода и закономерности построения педагогической технологии, превращающего образовательный процесс в технологический, с гарантированным результатом – системно-технологическим.

ческого. Название подхода выражает его содержание и основную функцию. Последовательность отражает системный характер деятельности и видение образовательных субъектов и объектов. Технологичность отражает методику осуществления контрольно-аналитической и прогностической деятельности.

Для построения системно-технологического подхода к известным состояниям системы, таким как статика (статический аспект), динамика (функциональный аспект), развитие (исторический аспект), добавим интеграционный аспект, представляющий собой состав системы. В основу системно-технологического подхода входят статический, функциональный и исторический аспекты. Статический аспект характеризуется выяснением того, из каких элементов состоит образовательный процесс, каковы они, насколько оптимально их множество; выяснением структурного взаимопроникновения элементов и их внутренней организации. Функциональный аспект характеризуется раскрытием механизма внутреннего функционального взаимодействия элементов экспертизы и их взаимодействия с внешней средой, уточнением интегративного результата экспертного процесса. Реализация генетического аспекта предполагает изучение происхождения системы ОП, процесса ее формирования и развития. Основной функцией системно-технологического подхода является интеграция алгоритма системного анализа и технологии объединения возможностей участников ОП в получении суждения, адекватной образовательной ситуации и моделировании ее перспектив.

Охарактеризуем различные типы интеграционных связей, графически интерпретируя это рисунком.

Функциональная интеграция – это внутрисистемная и внешняя интеграция. Внутрисистемная интеграция (1-В) предусматривает интеграцию на модульном и межмодульном уровнях системы. Внешняя интеграция (2-Г) – это координация отношений системы с соответствующими системами, или межсистемная координация.

Структурно-морфологическая интеграция является составной и структурной интеграцией. Интеграция компонентов (3-А) обеспечивает метод построения системы. Структурная интеграция (4-В) связана с рассмотрением иерархии системы, то есть взаимозависимости отдельных подсистем. Основное внимание уделяется программно-алгоритмическим средствам функционирования системы.

Эволюционно-прогностическая интеграция – это генетическая и прогностическая интеграция, управление процессом жизни системы. Эволюционная интеграция (5-Е) обеспечивает интеграцию данных о происхождении экспертной системы ОС, процессе ее формирования и развития. Прогностическая интеграция (6-Д) связана с моделированием состояния ОС, состава и структуры, взаимосвязей элементов (рис. 1).

Рассмотренные виды и аспекты комплексной интеграции подтверждают их многогранный характер. Количество типов и аспектов интеграции, которые принимаются во внимание, влияет на полноту и качество системы.

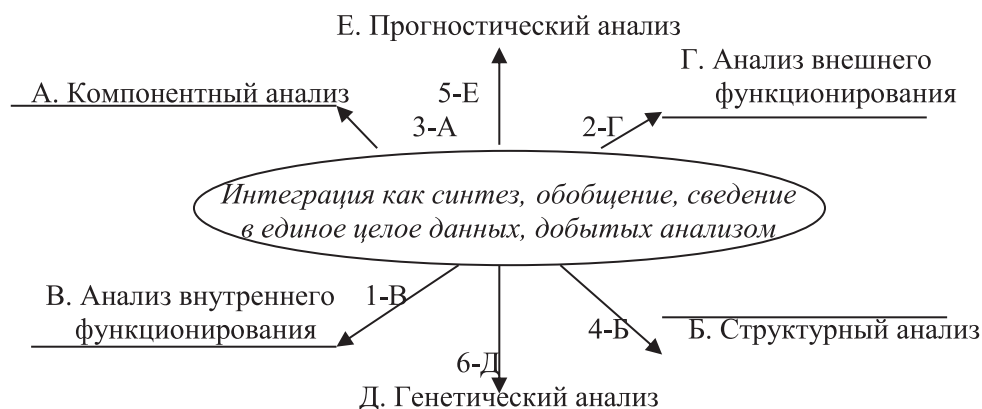


Рис. 1. Элементы системно-технологического подхода

Fig. 1. Elements of a system-technological approach

Таким образом, системно-технологический подход является оперативным, заключающимся в описании общей схемы системно-технологических работ, от формулирования цели, общей программы ОП до ее завершения.

Системно-технологический подход основан на таких принципах, как объективность, детерминизм, воспроизводимость, взаимодействие, управляемость, гуманизм, эффективность, которые делают концептуальный подход последовательным.

Принцип объективности основан на признании объективного содержания информации об ОП, отражающей объективную реальность образовательной ситуации. Субъективные моменты совпадают с объективным содержанием, если преподаватели, проводящие обучение, обладают необходимыми теоретическими навыками и навыками сотрудничества. В практической работе соблюдение этого принципа важно в связи с тем, что образовательная деятельность включает в себя множество субъективных факторов, связанных с выбором диагностических показателей и др.

Принцип детерминизма устанавливает обязательную причинность всех образовательных явлений, закономерность многообразия связей и отношений между ними. Каждое образовательное явление возникает в результате действий других. Связь между причиной и следствием – это создание одного образовательного явления другим. Особенность применения данного принципа в ОП заключается в том, что исследуемые соотношения носят вероятностный, косвенный, потенциальный, нечеткий характер, в результате сложности ОП.

Принцип воспроизводимости предполагает возможность повторения, воспроизведения образовательной технологии в различных ОП. Преподавателю необходимо представлять, что потребность в причинно-следственных связях включает обязательную воспроизводимость с относительным совпадением наиболее значимых условий ОП.

Принцип взаимодействия. Так как взаимодействие – это способ коммуникации элементов системы, то любые образовательные явления, в каких бы условиях они ни происходили, являются взаимодействием. Данный принцип предполагает необходимость расширения комплексного механизма взаимодействия различных компонентов ОП, влияния условий на изменение состояния.

Принцип управляемости предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования ОП, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов.

Принцип гуманизма связан с созданием особых условий для активного творческого участия всех участников ОП. Именно он отличает системно-технологический принцип от технократии в логике авторитарной педагогики.

Принцип эффективности. Реализация ОП должна быть экономически эффективной, обеспечивать достижение определенного уровня образовательной деятельности.

Системно-технологический подход состоит из общеметодологического системного подхода и технологического подхода, который эффективен в условиях современной образовательной парадигмы. Однако это не простое, не механическое сложение двух подходов, а методологическое, взаимопроникающее и взаимообогащающее, синергетическое их сочетание. В результате объединения двух подходов на принципах взаимного проникновения возможно проведение: системно-деятельностного анализа содержания учебной информации; когнитивно-технологического и дидактического обоснования содержания учебных курсов; проекции содержания учебной деятельности обучающихся на структуру поэтапного формирования умственных действий и периодизацию их развития с целью определения основных направлений оптимизации и др.

Рассматривая ОП как целостный процесс развития, воспитания и обучения, выделяем в нем такую взаимосвязанную совокупность элементов, как цель, задачи и причина их возникновения; содержание; организационные формы и методы их реализации; результат. Ключевым элементом является набор «причина, цель, задачи», поскольку причина и связанные с ней противоречия определяют цель. Тогда управление ОП становится переводом управления в новое, более качественное состояние в соответствии с программируемым результатом рассматриваемого процесса.

Методология и методы исследования. Вопросам организации НИР в вузах страны посвящены работы В. В. Балашова [4], М. А. Бекк [5], Н. В. Долговой [6] и др. Организация и управление научно-исследовательской деятельностью курсантов ВООВО раскрыты в работах Бережной Л. Н., Епифанова А. И., Кеклис А. Ю., Новожилова В. Ю., Сивака А. Н., Чукина С. Г. [7], О. В. Добровольскова [8] и др.

Научно-исследовательская работа – деятельность участников научной работы, направленная на получение новых знаний в интересах военно-профессиональной подготовки выпускников военного института и их применение в войсках национальной гвардии. НИР является одной из основных форм реализации научной работы в военном институте.

Формами реализации НИР в военном институте являются: военно-историческая работа; изучение, обобщение и внедрение положительного опыта образовательной деятельности; внедрение результатов научных исследований в образовательную деятельность военного института; подготовка диссертаций на соискание ученых степеней; подготовка научных статей, докладов, сообщений, рецензий, заключений, отзывов, экспертиз и других материалов, участие в научно-представительских мероприятиях; исследования на учениях (тренировках); разработка предложений в проекты документов, определя-

ющих основные направления развития войск национальной гвардии, вооружения, военной и специальной техники; изобретательская и рационализаторская работа; разработка (участие в разработке) учебников, учебных пособий, военно-теоретических, военно-исторических трудов, монографий, обучающих и тренажерных комплексов. Организациями, взаимодействующими с военным институтом в области проведения НИР по актуальным направлениям войск национальной гвардии, определены: 1. Научно-производственное объединение Сибирского филиала ФКУ «Специальная техника и связь» МВД России (по исследованию оптических приборов наблюдения); 2. АО «Институт прикладной физики» (по исследованию аэрозольной маскировки объектов); 3. Институт математики им. С. Л. Соболева СО РАН (по исследованию в области оценки эффективности применения подразделений); 4. АО «Новосибирский приборостроительный завод» (по исследованию оптических приборов наблюдения). 5. ООО «Рубин-Тир» (по исследованию в области использования лазерного интерактивного комплекса). Для совместного участия в НИР инженеров и профессорско-преподавательского состава создаются временные научные объединения. Так, проведена апробация высокоточного лазерного интерактивного комплекса «БЛИК-ВТ». После апробирования результата по применению комплекса «БЛИК-ВТ», комплекс был рекомендован к использованию в войсках.

Рассмотрим основы управления ОП. «Управление любым процессом рассматривается как перевод конкретной системы, включая образование, в новое, лучшее состояние конечного результата, а целью системы управления является достижение определенного уровня конкурентоспособности услуг (товаров), в том числе образовательных» [9]. В соответствии с Уставом военной образовательной организации общее руководство научной работой осуществляет начальник военного института; начальник военного института делегирует исполнение части своих полномочий своим заместителям по направлениям деятельности. Непосредственное руководство организацией и осуществлением НИР, организацией межвузовских научных связей осуществляет заместитель начальника военного института по научной работе – начальник научно-исследовательского и редакционно-издательского отдела. Руководство НИР факультета, батальонов курсантов, кафедр, отделов (служб), адъюнктуры и конкретных исполнителей осуществляют соответствующие начальники и их заместители.

Управление НИР курсантов начинается и заканчивается диагностикой их достижений и определением инновационного потенциала. На основе прохождения пятилетней программы занятий с курсантами «Формирование научно-исследовательской культуры у курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации» результаты достижений в течение пяти лет вносятся в «Персональную карту достижений по НИК будущего офицера ВНГ РФ» (таблица).

Таблица

Персональная карта достижений по НИК будущего офицера ВНГ РФ

Курс _____ Курсант _____ Рота _____ Взвод _____
Даты заполнения _____

Table

**A personal card of research culture achievements of the future officer of the Russian Federation
National Guard Troops**

Course _____ Cadet _____ Company _____ Platoon _____
Completion dates _____

Критерии	Показатели	Уровни проявления НИК			Примечания
		Ознакомительный (0 баллов)	Убедительный (1 балл)	Продвинутый (2 балла)	
Общие показатели настроенности курсанта на будущую военно-профессиональную деятельность					
Функциональное (работоспособное) состояние	1. Адекватное представление о содержании и условиях будущей военно-профессиональной деятельности. 2. Готовность к преодолению трудностей для овладения военной профессией.	Имеет слабые представления о содержании и условиях будущей военно-профессиональной деятельности. Не готов к преодолению трудностей в будущей военно-профессиональной деятельности.	В основном имеет представления о содержании и условиях будущей военно-профессиональной деятельности. Демонстрирует уравновешенность в психологически сложных ситуациях.	Имеет полное представление об условиях будущей военно-профессиональной деятельности. Полностью готов к преодолению трудностей в процессе будущей военно-профессиональной деятельности.	1. Принятие сложности НИР. 2. Склонность к профессиональному риску.

Дисциплинированность и организованность	1. Отношение к профессии. 2. Настроенность на службу в ВНГ РФ. 3. Готовность руководствоваться нормами и правилами профессии.	Нейтральное отношение к профессии офицера ВНГ РФ. Не уверен в правильности выбора профессии. Редко руководствуется нормами и правилами профессии.	В основном положительное отношение к профессии. В большей степени уверен в правильности выбора профессии. Как правило, руководствуется нормами и правилами профессии.	Устойчивое положительное отношение к профессии. Настроен на службу в ВНГ РФ. Всегда руководствуется нормами и правилами будущей профессии.	3. Жизнестойкость по отношению к препятствиям. 4. Готовность к риску.
Результативность освоения военно-профессиональной деятельности	1. Объем знаний, умений и навыков по военно-специальным дисциплинам; 2. Способность самостоятельно решать профессиональные задачи.	Имеет слабые ЗУН по военно-специальным дисциплинам. Не самостоятелен в решении профессиональных задач. Нет уверенности и четкости действий.	Имеет хорошие ЗУН по военно-специальным дисциплинам. В основном способен самостоятельно решать профессиональные задачи. Действия четкие.	Имеет глубокие ЗУН по военно-специальным дисциплинам. Способен самостоятельно решать профессиональные задачи. Действия четкие, уверенные.	5. Инновационные знания. 6. Инновационные умения. 7. Инновационный опыт. 8. Любознательность. 9. Инновационный потенциал.
Психофизиологические основы НИК					
Потребность в достижении цели	Тест Ю. М. Орлова	Менее 9 баллов – низкая потребность в достижениях	10–16 баллов – средняя потребность в достижениях	Более 17 баллов – повышенная потребность в достижениях	10. Мотивация достижений.
Мотивационный потенциал, самодисциплина	Многофакторный опросник личности Кеттелла («16F»). Шкала Q3 – самодисциплина и G – моральная нормативность	Q3 (1-3 стена) и G (1-3 стена). Отступает от желаемой цели с появлением препятствий. Неорганизован. Не умеет планировать и распределять время. Поведение регулируется сиюминутными желаниями. Некритичен.	Q3 (4–7 стенов) и G (4–7 стенов). Чаще организован. Настойчив. В случае неожиданной нагрузки действует хаотично. Избирательно относится к нормам и требованиям. Формально выполняет обязанности.	Q3 (8–10 стенов) и G (8–10 стенов). Способен мобилизовать себя вопреки внутреннему сопротивлению и внешним препятствиям. Действует продуманно. Организован. Критичен к себе. Яркое выражено чувство долга.	11. Мотивация к избеганию неудач. 12. Мотивация к успеху.
Волевой потенциал личности	Тест Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова	Менее 12 баллов. Делает то, что легче и интереснее. Обязанности часто не выполняет, и даже просьбы. Эгоист.	13–21 балл. Сила воли средняя. Данное обещание выполняет. Работу делает, но без особого желания.	22 и более баллов. Волевой потенциал сильный. Выполнит обещанное, не подведет. Поручения не страшат.	13. Стремление к профессиональному саморазвитию.
Интеллектуально-познавательные основы НИК					
Предрасположенность к научно-исследовательской работе	Тест Митрофанова Д. В.	13 и менее баллов – низкий уровень предрасположенности к НИР. Отсутствие заинтересованности в НИР. Нет стремления проявлять свои усилия и полагаться на себя.	14–27 баллов – средний уровень предрасположенности к НИР. Может выполнить научную работу, но нет научно-исследовательского энтузиазма.	28 и более баллов – высокий уровень предрасположенности к НИР. Устойчивая мотивация, способность и готовность определять научно-исследовательские задачи, находить пути решения.	14. Склонность к инновационной деятельности. 15. Уровень инновационных притязаний.
Способность к инновационной деятельности	Тест Н. П. Белецкого	Менее 15 баллов – вы еще не инноватор	16–24 баллов – у вас средние способности к инновационной деятельности	25 и более баллов – у вас хорошие способности к инновационной деятельности	16. Инновационная ориентация.
«Квадратов» и «Кубов»	Тест (И. С. Мушат и Л. И. Холина)	9 и более ошибок – низкий уровень пространственного мышления	4–8 ошибок – хороший уровень пространственного мышления	0–3 ошибки – отличный уровень пространственного мышления	17. Творческий потенциал.
Творческий потенциал и креативность	Тест Е. Н. Трякиной	Менее 18 баллов – боязнь неудач сковывает воображение – основу творчества.	19–36 баллов – у вас качества, позволяющие творить, но есть страх общественного осуждения на обязательный успех.	Более 37 баллов – в вас заложен творческий потенциал, представляющий богатый выбор творческих возможностей.	17. Творческий потенциал.

Самооценка творческого потенциала личности	Тест Н. П. Фетискина, В. В. Козлова	23 и менее баллов. Отсутствие веры в свои силы приводит вас к мысли, что вы не способны к творчеству, поиску нового.	24–47 баллов. Для творчества у вас есть барьеры, самый опасный – это страх отсутствия успеха.	48 и более баллов. У вас значительный творческий потенциал, он предоставляет вам широкий выбор возможностей.	18. Ответственность за результаты труда.
Тип мышления, креативность	Тест Дж. Брунера	от 0 до 5 баллов – низкий уровень мышления	от 6 до 9 баллов – средний уровень мышления	от 10 до 15 баллов – высокий уровень мышления	19. Научное воображение.
Способность к прогнозированию	Тест Л. А. Ретуш	0–12 баллов – низкий уровень способности к прогнозированию	13–25 баллов – средний уровень способности к прогнозированию	26–38 баллов – высокий уровень способности к прогнозированию	20. Понимание научной неопределенности.
Коммуникативно-презентационные основы НИК					
Ораторские способности	Тест З. С. Смелковой	Менее 10 баллов – недостаточный уровень ораторских способностей	11–19 баллов – средний уровень ораторских способностей	Более 20 баллов – высокий уровень ораторских способностей	21. Лекторский потенциал.
Организаторские способности	Тест Л. И. Уманского	Менее 3 баллов – недостаточный уровень организаторских способностей	4–6 баллов – средний уровень организаторских способностей	Более 7 баллов – высокий уровень организаторских способностей	22. Коммуникабельность.
Умение слушать	Тест	10 и менее баллов – низкий уровень умения слушать	11–20 баллов – средний уровень умения слушать	Более 21 балла – высокий уровень умения слушать	23. Искусство общения.

Результаты. Уровни сформированности НИК находим в работах А. В. Барабанщикова и А. П. Давыдова [10], В. И. Загвязинского [11], В. В. Краевского и Е. В. Бережновой [12] и др. Системно-технологический подход к НИР позволил выявить аспекты научно-исследовательской культуры и систематизировать их как «общие, психофизиологические, интеллектуально-познавательные и коммуникативно-презентационные» [13]. Среди них: 1. Принятие сложности НИР [14]. 2. Склонность к профессиональному риску. 3. Жизнестойкость по отношению к препятствиям. 4. Готовность к риску. 5. Инновационные знания. 6. Инновационные умения. 7. Инновационный опыт. 8. Любознательность. 9. Инновационный потенциал. 10. Мотивация достижений. 11. Мотивация к избеганию неудач. 12. Мотивация к успеху. 13. Стремление к профессиональному саморазвитию [15]. 14. Склонность к инновационной деятельности. 15. Уровень инновационных притязаний. 16. Инновационная ориентация. 17. Творческий потенциал [16]. 18. Ответственность за результаты труда. 19. Научное воображение. 20. Понимание научной неопределенности. 21. Лекторский потенциал. 22. Коммуникабельность. 23. Искусство общения [17].

Графически один из вариантов диагностики представлен на рисунке 2.

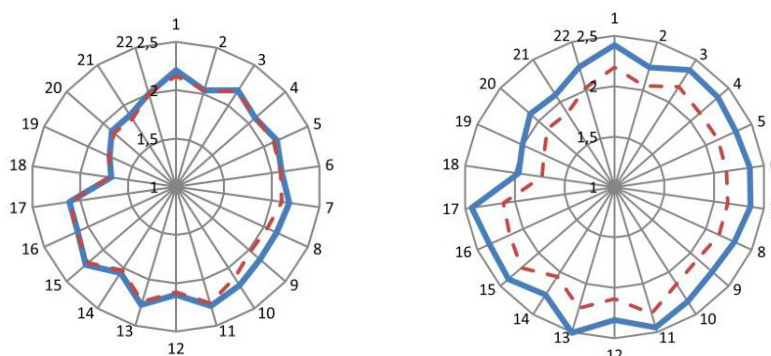


Рис. 2. Динамика развития инновационного потенциала курсантов экспериментальных и контрольных групп курсантов НВИ

Fig. 2. Dynamics of development of the innovative potential of cadets of experimental and control groups of cadets of NVI

Выводы. По образному выражению Г. В. Плеханова, таланты появляются там, где существуют условия, благоприятные для их развития. Среди таких условий в нашем случае – управление процессом формирования научно-исследовательской культуры курсантов военного института на основе системно-технологического подхода в управлении НИР военного института, объединение остепененного профессорско-преподавательского состава института во временные научно-исследовательские группы вокруг научных школ военного института и партнеров – производственных предприятий Новосибирска.

Исследуемая проблема носит практико-ориентированный характер, решение ее предопределяет реализацию причинно-следственной связи: чем выше инновационный потенциал института, тем качественнее реализация процесса формирования научно-исследовательской культуры обучающихся. Ее решение возможно с позиций системно-технологического подхода.

В целом, результат управления формированием НИК воплотится в дальнейшем во всплеск инноваций, позволяющих выпускникам военного института более качественно выполнять служебно-боевые задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Путин В.В. Выступление на совещании по вопросам развития военного образования. 15 ноября 2013 года // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19631> (дата обращения: 12.05.2020).
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. С. 74.
3. Сидорина Т.В. Теоретические основы разработки концепции экспертирования образовательных систем // Философия образования. 2011. Т. 39, №6. С. 63–68.
4. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России. Ч. 1 / под ред. В.В. Балашова. 2-е изд. Москва: ГУУ, 2002. 216 с.
5. Бекк М.А. Педагогические условия овладения базовыми компетенциями научно-исследовательской деятельности студентами бакалавриата направления «Филология»: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2011. 262 с.
6. Долгова Н.В. Управление научно-исследовательской деятельностью студентов университета в современных социокультурных условиях: дис. ... канд. пед. наук. Горно-Алтайск, 2007. 174 с.
7. Научно-исследовательская деятельность курсантов военного образовательного учреждения высшего профессионального образования: учеб. пособие / под ред. В.Ю. Новожилова. Санкт-Петербург: СПбВИВВ, 2011. 147 с.
8. Добровольсков О.В. Научно-исследовательская деятельность курсантов как фактор профессионального становления офицера: на примере Ульяновского военно-технического института: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 372 с.
9. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. С. 191.
10. Барабанщиков А.В., Давыдов А.П. Методика исследования проблем военной педагогики. Москва: ВПА, 1987. 125 с.
11. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Москва: Академия, 2001. 208 с.
12. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики. Новый этап: учеб. пособие. 2-е изд. Москва: Академия, 2008. 400 с.
13. Шихова О.Н. Развитие исследовательской культуры современных студентов в вузе. Москва: Инфра-М, 2018. 124 с.
14. Шмелева Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2013. 51 с.
15. Sidorina T.V., Zotov A.A., Tarasov D.Yu. The development of competence of employees on the formation of psychologically compatible groups // Young scientists' and mentors' non-standart congress: Intern. sci.-pract. congr. of pedagogues, psychologists and medics (Jan. 31, 2017, Geneva (Switzerland). Geneva, 2017. P. 60–66.
16. Sidorina T.V., Shekhovtsova L.V., Chernobrovina A.B. Synergetic effect the concept of innovative development // Humanities and social sciences in Europe: achievements and perspectives: proc. of the 11th Intern. symp. (Oct. 7, 2016). Vienna, 2016. P. 31–35.
17. Bridgeforth B.W. Leadership as role and relationship in social dynamics: an exploratory study seeking a leadership archetype. [S. l.]: Walden Univ., 2009. 232 p. (Walden Dissertations and Doctoral Studies).

REFERENCES

1. Putin V.V. Speech at the meeting on the development of military education. November 15, 2013. *President Rossii = President of Russia*. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19631> (accessed 12.05.2020).
2. Blauberg I.V., Yudin E.G. *Formation and essence of the systems approach*. Moscow, Science, 1973, 74 p.
3. Sidorina T.V. Theoretical foundations to develop the concept of expertizing educational systems. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2011, vol. 39, no 6, pp. 63–68.
4. Balashova V.V. (ed.) *Organization of research activities of students in Russian universities*. Pt. 1. Moscow, GUU, 2002, 216 p.

5. Bekk M.A. *Pedagogical conditions for mastering the basic competencies of research activities by undergraduate students in the field of «Philology»*: dissertation. Izhevsk, 2011, 262 p.
6. Dolgova N.V. *Management of research activities of university students in modern sociocultural conditions*: dissertation. Gorno-Altajsk, 2007, 174 p.
7. Novozhilova V.Yu. (ed.) *Research activities of cadets of a military educational institution of higher professional education*. Saint Petersburg, SPbVIVV, 2011, 147 p.
8. Dobrovol'skov O.V. *Scientific research activities of cadets as a factor in the officer professional development: a case of Ulyanovsk Military Technical Institute*: dissertation. Ul'yanovsk, 2011, 372 p.
9. Blauberg I.V., Yudin E.G. *Formation and essence of the systems approach*. Moscow, Science, 1973, 191 p.
10. Barabanshnikov A.V., Davydov A.P. *Methodology to study military pedagogics problems*. Moscow, VPA, 1987, 125 p.
11. Zagvyazinsky V.I., Atakhanov R.A. *Methodology and methods of psychological and pedagogical research*. Moscow, Academy, 2001, 208 p.
12. Kraevsky V.V., Berezhnova E.V. *Methodology of pedagogy. A new stage: a manual*. 2nd ed. Moscow, Academy, 2008, 400 p.
13. Shikhova O.N. *Development of the research culture of modern students at a university*. Moscow, Infra-M, 2018, 124 p.
14. Shmeleva E.A. *The development of the person innovative potential in the scientific and educational environment of a pedagogical university*: diss. absrt. Nizhny Novgorod, 2013, 51 p.
15. Sidorina T.V., Zotov A.A., Tarasov D.Yu. The development of competence of employees on the formation of psychologically compatible groups. *Young scientists' and mentors' non-standart congress: Intern. sci.-pract. Congr. of pedagogues, psychologists and medics (Jan. 31, 2017, Geneva (Switzerland))*. Geneva, 2017, pp. 60–66.
16. Sidorina T.V., Shekhovtsova L.V., Chernobrovina A.B. Synergetic effect the concept of innovative development. *Humanities and social sciences in Europe: achievements and perspectives: proc. of the 11th Intern. symp. (Oct. 7, 2016)*. Vienna, 2016, pp. 31–35.
17. Bridgeforth B.W. *Leadership as role and relationship in social dynamics: an exploratory study seeking a leadership archetype*. [S. l.], Walden University, 2009, 232 p. (Walden Dissertations and Doctoral Studies).

Информация об авторах

Орлов Роман Викторович – адъюнкт Новосибирского военного института им. генерала армии И.К. Яковлева ВНГ России (Российская Федерация, Новосибирск, 630 114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, д. 6/2, e-mail: vivv@mvd.ru).

Сидорина Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного института им. генерала армии И.К. Яковлева (Российская Федерация, Новосибирск, 630 114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, д. 6/2, e-mail: sidorinata@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 25.04.20.

После доработки 26.06.20.

Принята к публикации 29.06.20.

Information about the authors

Roman V. Orlov – adjunct of the Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I. K. Yakovleva of Troops of the National Guard of Russia (6/2 Klyuch-Kamyshenskoe Plato, Novosibirsk, 630 114, Russian Federation, e-mail: vivv@mvd.ru).

Tatyana V. Sidorina – doctor of pedagogical sciences, Professor, Professor of the Department of military pedagogy and psychology of the Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev Troops of the National Guard of Russia (6/2 Klyuch-Kamyshenskoe Plato Str., Novosibirsk, 630 114, Russian Federation, e-mail: sidorinata@mail.ru).

The paper was submitted 25.04.20.

Received after reworking 26.06.20.

Accepted for publication 29.06.20.

УДК 378.1

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ: ИНТЕНЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Л. С. Набокова

Сибирский федеральный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: l-nabokova@yandex.ru

Ю. С. Рогачева

Сибирский федеральный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: jucie7@yandex.ru

Аннотация. Проблематика исследования связана с общим кризисом парадигмы высшего образования, с дезинтеграцией внешних факторов и внутреннего идеального прообраза высокоорганизованной структуры образования. Целью статьи является выявление интенций сознания студенческой аудитории в области самореализации, образования и карьеры, которые в период пандемии объективизировались в силу радикального функционального разворота сферы образования в сторону дистанционной цифровой среды. Новые условия детерминировали процессы кристаллизации явных и неявных потребностей, тенденций и проблем во многих сферах общественной деятельности, и в особенности в области цифровизации высшего образования. Интенциональность общественного и личностного сознания сегодня становится многогранным пластом, исследования которого призваны материализовать потребности и стремления новых поколений в сфере самореализации. Методологической основой исследования являются актуальные концепции цифрового общества и цифровой образовательной среды, а также теории информационного общества. Методика исследования: анкетирование студентов очной формы обучения программ бакалавриата и магистратуры в период дистанционного обучения. В соответствии с целью выявления интенций учащейся молодежи, внешние и скрытые смыслы которых были акцентированы и объективизированы в этот период, в задачи анкетирования были включены: 1) определение уровня эффективности дистанционного обучения с точки зрения субъекта учебного процесса (студенческой аудитории); 2) выявление сущностных и сопутствующих проблем онлайн-обучения; 3) выявление потребностей, ожиданий и стремлений обучающейся молодежи в сфере самореализации, непрерывного и международного образования, карьеры. Результаты исследования демонстрируют неудовлетворенность половины студенческой молодежи дистанционным форматом обучения. Проблемы связаны с увеличением объема самостоятельной работы, с дефицитом пользовательских компетенций, с недостатком методического сопровождения и ориентации в повышенном потоке поступающей информации, с психоэмоциональными перегрузками в силу непривычного образа жизни и обучения, со снижением мотивации к обучению. Наряду с этим студенты первых и вторых курсов проявляют стремление к образованию в целом; заинтересованность в освоении дополнительных знаний и навыков, в международных контактах в процессе обучения; готовность к самореализации и получению нового социокультурного опыта.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, студенческая молодежь, интенции сознания.

Для цитаты: Набокова Л. С., Рогачева Ю. С. Цифровая образовательная среда в условиях пандемии: интенции студенческой аудитории // Профессиональное образование в современном мире. 2020. №3. С. 4041–4052. DOI: 10.15372/PEMW20200314

DOI: 10.15372/PEMW20200314

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PANDEMIA CONTEXT: THE STUDENT AUDIENCE INTENTIONS

Nabokova, L. S.

Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: l-nabokova@yandex.ru

Rogacheva, Yu. S.

Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: jucie7@yandex.ru

Abstract. *The research problematics relates to the general crisis of the higher education paradigm, disintegration of external factors and the internal ideal prototype of the education highly organized structure. The article objective is to identify the student audience's consciousness intentions in the field of self-realization, education and career objectified during the pandemic due to the radical functional turn of the education sphere towards the remote digital environment. The new conditions determine the processes of crystallization of explicit and implicit needs, trends and problems in many areas of public activity, and especially in the field of digitalization of higher education. The social and personal consciousness intentionality becomes nowadays a multi-faceted layer, which research aims to materialize the needs and aspirations of new generations in the self-realization sphere. The research methodological basis is the current concepts of the digital society and digital educational environment, as well as the information society theory. The study methodology is surveying full-time students of bachelor's and master's programs during distance learning. According to objective to identify the student intentions, which external and hidden meanings are emphasized and objectified at this period, the surveying tasks are the following: 1) determining the effectiveness level of distance learning from the view point of the subject of educational process (student audience); 2) identifying the essential and related problems of online learning; 3) revealing the needs, expectations and aspirations of young people in the self-realization, continuing and international education, career sphere. The study results show that half of the students are dissatisfied with the distance learning format. Problems are associated with rising the volume of independent work, deficit of user competencies, lack of methodological support and orientation in incoming information flow growth, psycho-emotional overloads due to an unusual lifestyle and training, and decrease in motivation to learn. Along with this, first- and second-year students demonstrate a desire for education in general; interest in learning additional knowledge and skills, international contacts in the training process; readiness for self-realization and obtaining a new socio-cultural experience.*

Keywords: *digital educational environment, distance learning, student youth, consciousness intentions.*

For quote: *Nabokova, L. S., Rogacheva, Yu. S. [Digital educational environment in the pandemic context: the student audience intentions]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world. 2020. №3. pp. 4041–4052. DOI: 10.15372/PEMW20200314*

Введение. Цифровизация высшего образования является в последние годы центральной темой дискуссий в соответствующем научном локусе. Основные акценты исследовательской работы последних лет поставлены на сущностные вопросы онтологических основ образования, практические проблемы доступности и меритократии высшего образования, новые компетентностные подходы к системе обучения. В исследованиях уделяется много внимания системе непрерывного образования и его междисциплинарной конфигурации, открытости и эффектам международного образования. Можно говорить, что трендами научно-исследовательских работ в этой сфере являются следующие направления: в практической плоскости актуальными являются вопросы социальной интеграции и социальной мобильности участников и организаторов процесса образования; с позиций фундаментальных исследований ученых занимают назревшие противоречия парадигмальной основы системы образования; вопросы культуры и методологии образования в целом, в частности проблема трансформации человеческого капитала в агломерацию «человек – искусственный интеллект».

На усиление тенденции «фиктивизации» образовательного капитала с точки зрения теории интеллектуального капитала указывает С.И. Черных. Автор считает, что в основе этой тенденции лежит «сомнение пользы высшего образования в принципе»: «Сомнения эти проявляются не только в «пустой трате времени и денег», но и в самой форме организации всего образовательного процесса» [1]. В рамках данного исследования мы полагаем, что резкий, неподготовленный переход высшего образования на дистанционный формат не только усугубляет проблему подобного восприятия образовательного капитала в общесоциальном смысле, но и с практической стороны снижает уровень доверия целевых аудиторий к качеству содержания и организации системы высшего образования. «Ищущий себя» индивид, который, по выражению С.И. Черных, является «основным субъектом образовательного пространства и актором образовательного взаимодействия» [1], практически ощутив в период самоизоляции все преимущества и проблемы дистанционного отечественного высшего образования, по нашему мнению, все больше будет выбирать в дальнейшем альтернативные и во многом зарубежные образовательные ресурсы.

Дискуссионный вопрос о степени общественной полезности высшего образования в формате онлайн и субъективизации этого процесса поднимает С.Ю. Полянкина. В ракурсе парадигмы онтологической сущности процесса обучения исследователь считает, что в онлайн-образовании происходит «переосмысление бенефициаров, т.е. степени полезности для общества: от образования на благо обществу к образованию во благо индивида» [2]. Вполне вероятно, что внутри самого процесса развития и распространения онлайн-форматов обучения и образования не существует принципиальных противоречий, однако глубинная, социальная значимость гносеологической сущности образования в широком смысле явно вступает в конфликт с онтологическим характером субъективизированного онлайн-обучения. В этом смысле с позиций теории интеллектуального капитала весьма четко разделяет понимание процесса обучения и процесса образования С.И. Черных: «Как вектор в развитии человеческого капитала и как специфический товар скорее может рассматриваться обучение (программы, люди с определенными навыками как профессионалы, технологии), а образование как таковое (целиком) продано (капитализировано) быть может только поэлементно (например, продажа лицензии на ведение образовательной деятельности или платное обучение, покупка формы или учебников и т.д.)» [1].

Актуальные зарубежные публикации о перспективах образовательной системы акцентируют внимание на социальных проблемах и преимуществах высшего образования в целом и онлайн-образования в частности. В результатах исследований приветствуются в первую очередь равнодоступность, социальное равенство и социальная мобильность цифрового формата высшего образования.

Весьма актуальной и дискуссионной для зарубежной науки является проблема меритократизации образования. John Owens и Tania de St Croix [3] ставят вопрос об адекватности меритократического дискурса в области британской системы образования и описывают проблемы, связанные с темой меритократии образования: «стрессы удовлетворения этих [меритократических] ожиданий; неопределенность в отношении присвоения ответственности за "неудачу"; и вопросы о том, что может и должно быть сделано на практике, чтобы помочь обездоленным студентам "преуспеть"». Джин Джин и Стивен Дж. Болл [4] обсуждают «отношение меритократии» в области образования «к восходящей социальной мобильности и классовому доминированию» и предполагают в связи с этим «функционирование новой формы символического господства». Авторы считают, что меритократия в образовании формирует новую форму «различения и исключения» социальных классов.

В рамках меритократического дискурса обсуждаются также вопросы социальной интеграции и инклюзивного образования. Например, George Koutsouris, Hannah Anglin-Jaffe, Lauren Stentford, анализируя процессы и факторы влияния на развитие инклюзивного образования, выражают мнение, что «для достижения инклюзии в образовании... подход сверху вниз под влиянием национальной и международной политики и дискурса прав может быть недостаточным; это связано с тем, что процессы инклюзии также работают на уровне повседневного социального взаимодействия, где политика оказывает меньшее влияние» [5].

С большой степенью допущения мы все же полагаем, что актуальные западные исследования больше концентрируются вокруг практических вопросов технологии и социальной организации системы образования, не останавливаясь глубоко на фиксации и анализе принципиально глубинных гносеологических основ образования, что свойственно российской культурно-духовной традиции восприятия образования как высшей данности.

Следует отметить в целом высокую степень дискуссионности темы перспектив цифрового образования. С одной стороны, в российской научной среде сформировалась устойчивая направленность исследований в этом локусе с ориентацией на западную пропаганду дистанционного обучения. Например, многие отечественные авторы указывают на преимущества массовых открытых онлайн-курсов, основываясь исключительно на зарубежном опыте. Так, Т.В. Семенова и К.А. Вилкова, описывая типы

и процесс интеграции MOOK в отечественную сферу образования, прямо признают: «Несмотря на то что на данный момент не были получены надежные данные об эффективности формата MOOK, онлайн-курсы активно встраиваются в учебный процесс в высшей школе» [6]. Пользу и необходимость внедрения массовых онлайн-курсов описывают также Т. Б. Готская [7], С. Д. Каракозов [8], О. Ю. Ангелова [9], Ю. Л. Костюк [10], С. Б. Федулina [11], В. Н. Цыганкова [12].

С другой стороны, наряду с очевидными преимуществами внедрения дистанционного и смешанного обучения ученые указывают и на существующие риски этих процессов. В этом смысле актуальными являются последние исследования Г. Л. Тульчинского [13] о преимуществах, угрозах и тенденциях модульного цифрового образования. В частности, автор констатирует возрастающую необходимость самообразования для студентов и преподавателей, факт прекаризации преподавательской деятельности, изменение позиционирования вузов и вопрос статуса университетского диплома в новой реальности высшего образования.

В последние годы довольно большая часть исследований ориентирована на выявление потребностей и ожиданий целевых аудиторий цифрового образования. В. Н. Цыганкова считает, что онлайн-образование подходит не для всех групп студентов: «Для онлайн-обучения требуется более высокая степень самоорганизации, поэтому для некоторых категорий студентов оно может не подойти, например, с низкой мотивацией к обучению и низкой успеваемостью» [12]. О существующих сложностях ориентирования при обучении в виртуальной среде говорят также А. А. Гладышев и А. А. Гладышева: «... следует констатировать, что самостоятельный выбор курсов студентами чаще всего не обоснован. Ориентация на компетенции отсутствует. Многие студенты выбирают дисциплины, исходя из простоты их сдачи, не осознавая, что им необходимо изучить для их будущей профессии» [14].

Проблематикой предпринятого исследования является в первую очередь выявление проблем дистанционного обучения для субъекта образовательного процесса: наличие необходимых навыков и компетенций; обеспечение эффективной обратной связи; уровень методического сопровождения; психоэмоциональные и учебные перегрузки. Среди условий эффективного применения онлайн-практик Н. Л. Микиденко и С. П. Сторожева, в частности, отмечают наполнение цифровой образовательной среды качественными ресурсами, наличие обратной связи, осуществление «психолого-педагогической и методической поддержки действующих образовательных информационных ресурсов» [15]. Определение степени обеспеченности этих условий присутствуют также и в задачах проведенного в рамках данного исследования социологического опроса.

Цель исследования выражается в выявлении интенциональности сознания студенческой аудитории, которая в период пандемии объективизируется в силу радикального функционального разворота сферы образования в сторону дистанционного цифрового формата.

Постановка задачи. Процессы цифровизации многих сфер общественной деятельности получили беспрецедентное ускорение весной 2020 г. в связи с объявленными карантином и самоизоляцией граждан. Высшие учебные заведения полностью перешли на формат дистанционного обучения. Подобные радикальные условия детерминировали высокую степень концентрации задач, что в свою очередь запустило процессы кристаллизации явных и неявных проблем организации и функционирования цифровой образовательной среды.

Сложившаяся ситуация позволила поставить исследовательские задачи по выявлению интенций сознания нового цифрового поколения в области образования, интеллектуального капитала, карьеры и получения социального опыта в эпоху глобального общества и интеграции международных интересов в исследуемой сфере. В задачи анкетирования были включены: 1) определение уровня эффективности дистанционного обучения с точки зрения субъекта учебного процесса (студенческой аудитории); 2) выявление сущностных и сопутствующих проблем онлайн-обучения; 3) выявление потребностей, ожиданий и стремлений обучающейся молодежи в сфере самореализации, непрерывного и международного образования, карьеры.

Следует отдельно отметить, что перспективы международного образования в последние годы по причинам политических и социальных проблем в мире вообще оказались под вопросом, а ситуация пандемии придала еще более сомнительный характер реализации международных обменов в области образования. О кризисе международного образования свидетельствуют некоторые зарубежные исследования. Майкл А. Петерс [16] в публикации «Кризис международного образования» обосновывает сложившийся кризис в международном образовании глобальными политическими изменениями, крахом либерального интернационализма и ростом антиглобализма. Тем не менее современная молодежь не теряет уверенности в перспективах международных контактов, обучения и карьеры, в связи с чем в данном исследовании преследуется также задача определения представлений российского студенчества о возможностях международного образования в цифровой среде.

Методика и методология исследования. Предпринятое исследование опирается в первую очередь на актуальные концепции цифрового общества и цифровой образовательной среды, а также на теории информационного общества. На риски и последствия всеобщей информатизации уже с середины прошлого века указывали ученые-футурологи М. Кастельс [17], Э. Тоффлер [18; 19], Д. Белл [20]. По Тоффлеру, информационное общество (общество «третьей волны») лишает человека константных ориентиров в любой сфере в силу беспрецедентной скорости смены информационных потоков, в силу формирования «клип-культуры», где крайне сложно осмыслить, отрефлексировать поступающие сообщения. М. Кастельс, по нашему мнению, предлагает наиболее объективную картину грядущего социального устройства, призывая воспринимать информационный мир не как неизбежность, а как новые возможности развития цивилизации: «Кто *взаимодействует* и кто *включен во взаимодействие* в новой системе <...>, и определит в основном систему господства и процессы освобождения в информационном обществе» [17]. Мы полагаем, что именно с этими устремлениями связаны интенции сознания цифрового поколения.

В основе анализа интенций сознания студенческой молодежи лежат классические научные представления об интенциональности сознания (в частности, этика П. Абеляра, концепция интенционального бытия Д. Скота, феноменологическая теория Э. Гуссерля).

Методика исследования: анкетирование студентов очной формы обучения программ бакалавриата и магистратуры. Опрос проводился в апреле 2020 г. Участником стал 521 человек, из них 505 студентов более сорока вузов различного уровня (федеральных, столичных и региональных) нескольких регионов России (университеты всех федеральных округов, за исключением Дальнего Востока и Северо-Кавказского ФО). Университетами-лидерами по числу проголосовавших стали Сибирский федеральный университет (32%), Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого (31%) и Санкт-Петербургский государственный университет (8%). Состав участников по курсу обучения представлен преимущественно бакалаврами и магистрантами первого и второго курсов. Выводы исследования сделаны на основе методов сопоставительного и детерминированного анализа.

Результаты. Первая группа вопросов предложенной анкеты была направлена на выявление общей картины удовлетворенности субъектов учебного процесса дистанционным форматом обучения. Больше половины респондентов (58%) отмечают ухудшение качества образования в процессе перехода на цифровой формат в период самоизоляции. Некоторые связывают это с недостатком очных занятий с преподавателями, «при которых устанавливается визуальный контакт, и всегда можно задать дополнительный вопрос». Частично студенты связывают ухудшение процесса обучения с техническими проблемами серверов, с отсутствием дистанционных программ некоторых дисциплин в принципе, с путаницей в режимах дедлайна. При этом небольшая часть респондентов (6%) считает, что вузы смогли сохранить качество образования на прежнем уровне, и только 5% уверены, что качество обучения повысилось. Причинами позитивной оценки сами студенты называют структурированность цифрового формата обучения; возможность параллельного изучения дополнительных источников одновременно с прохождением лекций, что, по мнению респондентов, способствует углублению знаний. Следует отметить, что у многих студентов оценка качества обучения в новых условиях связана как с собственными предпочтениями и личностными особенностями усвоения информации, так и с уровнем организованности в дистанционном образовании учреждения образования: то есть не все студенты готовы увеличивать количество времени на процесс самостоятельной работы (в сравнении с очным форматом обучения) и не все вузы готовы предоставить организованную альтернативу очным занятиям.

Исследование показало, что, наряду с высвобождением времени на организационные моменты процесса обучения, для студентов увеличился общий объем учебной нагрузки. Половина респондентов уверенно отмечает факт «существенного» увеличения, 20% указывают на «незначительное» увеличение объема нагрузки (рис. 1). Очевидно, это связано с возросшим объемом самостоятельной работы, так как аудиторная работа во многом переместилась из учебной формы «преподаватель – студент» в вид домашних заданий. То есть часть преподавателей воспринимает дистанционный формат как простую выдачу заданий и в лучшем случае консультации «ответ-вопрос». В итоге для студентов формируется двойная нагрузка, что на психологическом уровне снижает мотивацию и продуктивность обучения. Только 4% респондентов отмечают значительное сокращение нагрузки и облегчение в целом учебного процесса. Причинами становятся либо наличие необходимых компетенций обучающегося (развитый навык тайм-менеджмента, высокий уровень мотивации и самоорганизации), либо профессионально организованный, структурированный со стороны вуза учебный процесс. Полученные результаты говорят о высокой степени взаимообусловленности отношений «вуз – студент» в процессе цифрового образования.

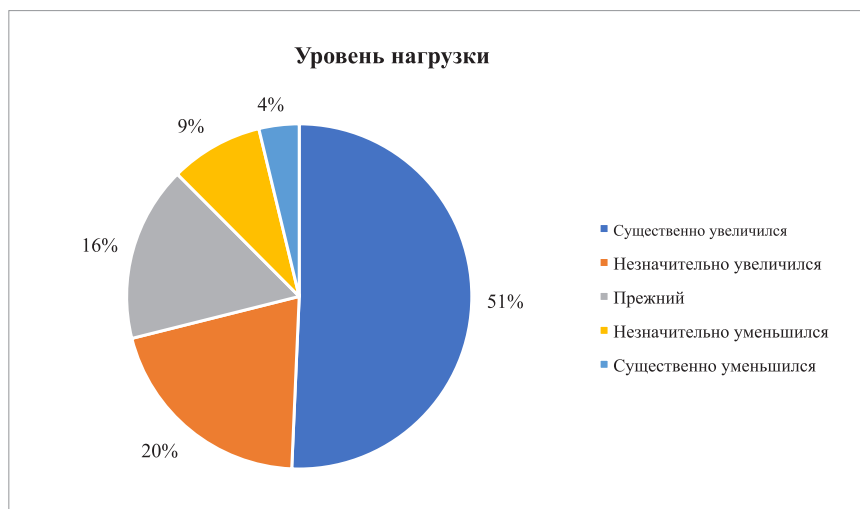


Рис. 1. Уровень возрастания / снижения объема учебной нагрузки в дистанционном формате обучения
Fig. 1. The level of the volume increase/decrease of study load in the distance learning format

Среди проблем дистанционного обучения студенты отмечают коммуникационные, навигационные, организационные, пользовательские, технические проблемы, а также вопросы организации самообразования (рис. 2). Тактически значимым является тот факт, что более всего студентов волнуют вопросы организации самостоятельной работы и самообразования: 24% респондентов отмечают, что увеличение нового лекционного материала, прохождения практик и выполнения заданий не сопровождается дополнительными методическими рекомендациями и информационными ресурсами (нередко приходится искать дополнительные источники информации и материалы для выполнения работы, поскольку их не предоставляют вместе с самим заданием). Кроме того, студенты технических, медицинских и творческих специальностей свидетельствуют о принципиальных причинах неполноценности дистанционного формата обучения: будущим инженерам и архитекторам не хватает программ для выполнения практических заданий; химики и медики не имеют возможности реализации лабораторных практик; для дизайнеров, скульпторов и художников главную проблему составляет отсутствие пространства и материалов для организации домашних мастерских.

Отдельно респонденты указывают на физиологические и психоэмоциональные проблемы: вследствие длительной работы с компьютером обостряются проблемы со здоровьем (ухудшение зрения, заболевания опорно-двигательной и нервной системы); повышается тревожность, снижается концентрация внимания; падает уровень мотивации к обучению и получению образования в принципе.

Еще одной группой проблем для студентов становится непрозрачность образовательных процессов. Например, выполнение некоторых заданий (рукописных конспектов, отчетов о выполненных образовательных действиях по некоторым предметам) и строгий дедлайн студенты считают не самым эффективным маркером посещаемости и совсем не подходящим методом обучения для дистанционного образования. Респондентам не до конца понятны критерии оценки самостоятельно выполненных работ (практических, контрольных). Особенно сознательные студенты считают, что качество получаемых знаний в период дистанционного обучения снизится не только по причине отсутствия непосредственного контакта с преподавателем во время занятий, но и в связи с благоприятными условиями для копирования готовых материалов (плагиата), еще более снижающими мотивацию для категории «отличников».

Важным элементом в процессе организации высшего образования студенты считают систему коммуникации с преподавателями. В ходе дистанционного обучения студенты ощущают дефицит оперативного взаимодействия с преподавателем; при этом участники опроса считают, что это происходит по причине возросшей нагрузки преподавателей. Эффективное общение с преподавателями студенты называют необходимым инструментом обучения, благотворно влияющим на развитие студента в области специализации, и выражают большие сомнения в реализации этого инструмента в дистанционном формате.

Всеобщий переход на дистанционное образование кристаллизовал также проблему дефицита пользовательских компетенций, которые пришлось формировать в режиме многозадачности: параллельного процесса овладения общими и профессиональными навыками пользовательской работы, изучения новых коммуникационных ресурсов, навигационных программ и приложений. В этом смысле, очевидно, требуется более доступное структурирование платформенных ресурсов, создание обучающих материалов и навигационных руководств пользователя.

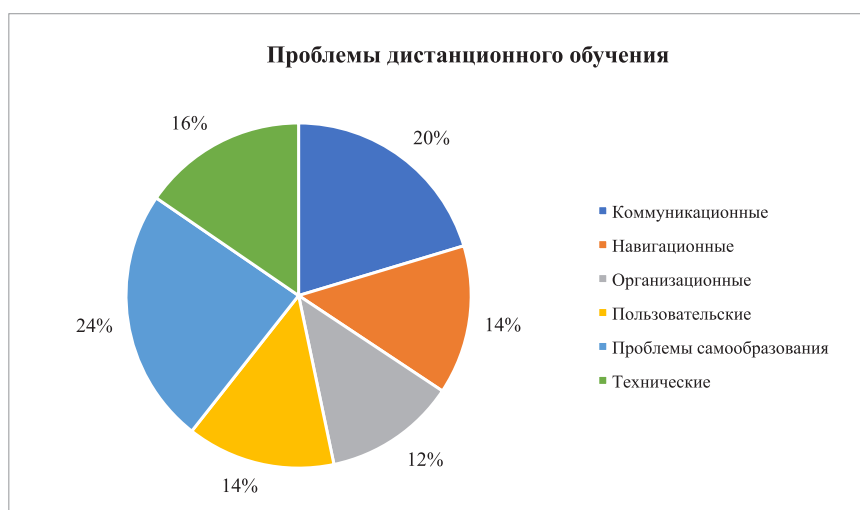


Рис. 2. Выявленные проблемы дистанционного формата обучения (по мнению студенческой аудитории)
 Fig. 2. Identified problems of the distance learning format (according to the student audience view)

В целом уровень общей удовлетворенности дистанционным обучением у респондентов составляет 5,2 по десятибалльной шкале. При этом количество резко негативных оценок (28 респондентов – 1 балл; 21 респондент – 2 балла) превышает количество положительных оценок (13 респондентов – 9 баллов; 7 респондентов – 10 баллов). Тенденция негативной оценки дистанционного формата обучения свидетельствует о сформировавшихся интенциях и ожиданиях в среде студенческой аудитории в сторону расширения и повышения качества предоставляемых вузами возможностей самообразования, самореализации, а также в смысле более полноценной и разносторонней коммуникации «преподаватель – студент».

Что касается пользовательских компетенций преподавательского состава, то здесь студенты не видят принципиальной проблемы: большая часть респондентов (более 65%) высоко оценивает уровень компетентности преподавателей (70–100%) и отвечает, что онлайн-платформы и ресурсы используются всеми или почти всеми преподавателями (рис. 3). Средний показатель оценки компетентности преподавателей в среде респондентов – 68,2%.



Рис. 3. Оценка компетентностного пользовательского уровня преподавательского состава
 Fig. 3. Assessment of the competence user level of the teaching staff

Распространенными программными и информационными ресурсами в процессе перехода на цифровое образование, по данным студенческого голосования, стали образовательные платформы и дополнительные сервисы собственного вуза; общедоступные онлайн-платформы для видеоконференций (Zoom, Discord, Microsoft Teams); онлайн-курсы других университетов России и зарубежных вузов,

частные онлайн-курсы онлайн-школ и университетов, электронная почта, социальные сети (рис. 4). Наиболее востребованными оказались собственные образовательные платформы учебных заведений, ресурсы для видеоконференций и электронная почта. Студенты считают, что образовательные платформы прежде всего решают вопросы организации и навигации. Что касается видеоконференций, электронной почты, социальных сетей и мессенджеров, то они используются в основном для коммуникации с преподавателем.

Позитивным эффектом дистанционного обучения для обучающихся явился факт расширения свободного доступа к некоторым ресурсам других образовательных заведений: к использованию и просмотру видеолекций, уроков или выступлений, помогающих разобраться в сложных темах или углубить знания в интересующей дисциплине. В этих же целях некоторые студенты самостоятельно используют YouTube, ориентируясь там на научно-популярный контент (среди популярных каналов: выступления на TED, Артур Шарифов, Физика от Побединского, ТОПЛЕС, Utopia Show); профессиональный контент (например, Русский маркетинг, Скрытый смысл, Design Prosmodr, Arzamas, Short History, Skyeng); а также отдельные записи профессиональных форумов или мероприятий.

Основной стратегический вопрос в локусе использования доступного интернет-контента – его адекватность государственным стандартам высшего образования и рабочим программам дисциплин. В этом смысле вновь встает вопрос о дефиците методического сопровождения и контроля самостоятельной работы студентов. Студенты формулируют эту проблему как сложности с выбором и фильтрацией контента в массированном потоке общей и специализированной информации, при фактическом отсутствии методического ориентира для эффективного поиска и потребления образовательной информации.

Стоит заметить также, что в ходе опроса выявлена существенная разница в информационных ориентирах между студентами столичных и региональных вузов. Например, образовательные ресурсы университетов других стран используют преимущественно студенты столичных вузов (ИТМО, НИУ ВШЭ, ПСПбГМУ, СПбПУ, МГТУ, СПбГУ) и федеральных (СФУ).



Рис. 4. Использование программных и информационных ресурсов в процессе дистанционного обучения

Fig. 4. Using software and information resources in the distance learning process

Таким образом, массовый переход на дистанционное обучение определил еще один тренд в цифровом образовании, непосредственно связанный с вопросами международного образования, которое в силу политического и социального глобального кризиса по умолчанию переходит в цифровой формат. Непрерывное образование, самообразование, горизонтальная карьера – это один из актуальных социальных трендов последних двух десятилетий. Изучать иностранные языки, языки программирования, веб-дизайн или анимацию не только интересно, но и практично – таково мнение учащейся молодежи. Любое хобби может стать частью работы или перейти в разряд профессиональных компетенций. Од-

нако дистанционное обучение вносит свои коррективы и в эти процессы: многие студенты из-за возросшей учебной нагрузки отказываются от изучения дисциплин, не относящихся к специальности высшего образования. Причинами называют банальную нехватку времени и сил. Немногим более 30% респондентов находят время для изучения чего-то нового, не имеющего прямого отношения к изучаемым дисциплинам, однако даже они отмечают сокращение свободного времени, которое можно было бы потратить на получение новых знаний в другом профессиональном направлении. Около 20% опрошенных в этот период дистанционного обучения приступили к поиску и изучению новых ресурсов для реализации дополнительных жизненных целей, сталкиваясь в области дополнительного образования с той же проблемой дефицита методического патронажа или партнерства.

Проблему выбора адекватной информации в целом значительно осложнил процесс геометрического увеличения бесплатных ресурсов (государственных и коммерческих) в период всеобщей самоизоляции и карантина в связи с эпидемией коронавируса. С одной стороны, бесплатный контент все же более предпочтителен для студенческой аудитории, и в этом смысле акции частных платформ с онлайн-курсами оказались весьма кстати. С другой стороны, мощный поток неорганизованной информации отвлекает студента от основного изучения дисциплин и дезориентирует в процессе самостоятельной работы. Из предлагаемого спектра ресурсов, которые студенты используют (или готовы использовать) для дополнительного обучения, самыми актуальными для аудитории стали массовые открытые онлайн-курсы; онлайн-проекты музеев, библиотек, различных центров культуры и науки; специализированные каналы на YouTube. Треть респондентов в процессе дополнительного образования используют ресурсы собственного вуза. Многие выбирают частные платформы онлайн-курсов (наиболее популярны онлайн-университеты Skillbox и Geekbrains).

Примечательной интенцией сознания студенческой аудитории является преобладающее стремление к освоению курсов зарубежных университетов по сравнению с курсами отечественных вузов. Этот тренд объективно сформирован последними десятилетиями глобального общества, и, очевидно, вынужденная или спровоцированная изоляция стран не сможет снизить уровень интереса к расширению социального опыта и стремления к системе международного образования со стороны цифрового поколения.



Рис. 5. Образовательные цифровые ресурсы, применяемые студенческой аудиторией для дополнительного обучения
Fig. 5. Educational digital resources used by the student audience for additional training

С целью более точного проявления интенциональных особенностей сознания студенческой аудитории респондентам был адресован вопрос о возможностях цифрового формата международного образования. Довольно высокий процент аудитории (около 73%) не скрывает своей заинтересованности в международном образовании, в частности в обмене студентами между вузами разных стран. Респонденты говорят о благотворном влиянии возможного опыта как на формирование профессиональных компетенций, так и на приобретение нового социокультурного опыта, на улучшение коммуникативных навыков (в том числе на уровень владения иностранным языком). Скорее всего, в связи с желанием непосредственно ощутить атмосферу и культуру другой страны студенты весьма скептически относятся к реализации международного образования в дистанционном формате (распространенное мнение: «международные стажировки развивают личность во всех гранях, а не только как будущего специалиста»). Для получения опыта в рамках своей

специальности респонденты не исключают посещения открытых онлайн-лекций, семинаров, устных консультаций. Этот способ обучения уже является весьма востребованным в студенческой аудитории не только в целях углубления специальных знаний, но и для повышения уровня владения иностранным языком, развития навыков аудирования. Вариант прохождения онлайн-практик в зарубежных вузах интересен студентам, однако они плохо представляют форму организации этого вида производственного обучения.

Несмотря на очевидные сложности дистанционного формата международного образования и пока не совсем ясные его перспективы, более трети респондентов ожидают и заинтересованы в возможностях получения зарубежного образования и в целом нового социального опыта. Четверть опрошиваемой аудитории выражает сомнения в том, что это окажется доступно их поколению. Примерно такое же количество студентов убеждены, что главное в международном образовании – это очный формат, поскольку считают, что цель международного обучения – это «в первую очередь, погружение в культурное пространство страны, знакомство с иным укладом жизни и людьми, а не только лекции на иностранном языке, уже доступные в открытых источниках прямо сейчас».

Выводы. В целом внезапный и массовый переход на дистанционный формат обучения в связи с пандемией коронавируса стал катализатором внешней материализации внутренних проблем развития цифрового образования в России, позволил выявить ожидания и потребности целевых аудиторий отечественной системы высшего образования.

Результаты социологического опроса бакалавров и магистрантов демонстрируют нацеленность аудитории на расширение образовательных возможностей при условии высокого уровня профессионального методического сопровождения со стороны преподавателей и в целом учебных заведений.

Общая оценка студентами эффективности дистанционного формата обучения чуть выше средней в силу существования нерешенных технологических проблем цифрового образования и объективного увеличения учебной нагрузки, а также в связи с субъективными причинами: от дефицита пользовательских навыков до психоэмоциональных перегрузок, детерминированных непривычными условиями образа жизни и обучения.

Дефицит опыта онлайн-обучения как в преподавательской, так и в студенческой среде привел, по мнению большей части аудитории, к объективному увеличению учебной нагрузки, фактическому переводу некоторых видов аудиторных занятий в объем самостоятельной работы студентов. При этом обучающиеся испытывают недостаток методического сопровождения в процессах поиска и фильтрации контента и предложений разнообразных интернет-ресурсов, массовый поток которых внезапно увеличился в период самоизоляции и карантинных мер.

Идеология непрерывного образования и самообразования, обретшая в последнее время трендовый характер в области социализации и карьеры, в период самоизоляции, казалось бы, должна получить новый виток развития. Однако студенты указывают на то, что расширение возможностей интернет-обучения, увеличение предложений со стороны официальных и частных онлайн-платформ повышают хаотичность поступающей информации, усложняют выбор приоритетов, даже дезориентируют пользователей, оказывая некоторое угнетающее действие на желание учиться. То есть объединенный информационный поток процессов интернет-самообразования и специализированного обучения в дистанционном формате, несмотря на несомненное признание и популярность в среде цифрового поколения, стал в период всеобщей онлайн-жизни катализатором неявных проблем в сфере пользовательской активности и пользовательской апатии.

Наряду с констатацией проблем и выражением ожиданий, интенции сознания студенческой молодежи направлены в сторону расширения возможностей для образования, карьеры, обретения нового социального опыта. Студентов интересуют и волнуют перспективы международного образования, большинство аудитории желает получать подобный опыт не в дистанционных, а в очных условиях.

Таким образом, резкая смена формата обучения, обусловившая высокую степень концентрации и кристаллизации проблем системы цифрового образования, позволяет определить тенденции и вектор его дальнейшего развития и внедрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Черных С. И. Образование как фиктивный капитал // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3400–3408. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200102>.
2. Полянкина С. Ю. Онлайн-образование: реонтологизация или деонтологизация? // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3428–3437. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200105>.
3. Owens J., De St. Croix T. Engines of social mobility? Navigating the discourse of meritocratic education in an unequal society // British Journal of Educational Research. 2020. Vol. 68. P. 1–21. DOI: 10.1080/00071005.2019.1708863.

4. Jin J., Ball S.J. Meritocracy, social mobility and a new form of class domination // *British Journal of the Sociology of Education*. 2020. Vol. 41, №1. P. 64–79. DOI: 10.1080/01425692.2019.1665496.
5. Koutsouris G., Anglin-Jaffe H., Stentiford L. How well do we understand social inclusion in education? // *British Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 68, №2. P. 179–196. DOI: 10.1080/00071005.2019.1658861.
6. Семенова Т.В., Вилкова К.А. Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Vol. 21, №6. P. 114–126. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.06.080>.
7. Готская И.Б. Массовые открытые онлайн курсы: опыт реализации, проблемы и перспективы // *Современное образование: традиции и инновации*. 2015. №4. С. 96–100.
8. Каракозов С.Д., Маняхина В.Г. Массовые открытые онлайн курсы в зарубежном и российском образовании // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования»*. 2014. №3. С. 24–31.
9. Ангелова О.Ю., Подольская О.Ю. Тенденции рынка дистанционного образования в России // *Концепт*. 2016. №2. С. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16026.htm> (дата обращения: 27.08.20).
10. Костюк Ю.Л., Левин И.С., Фукс А.Л., Фукс И.Л., Янковская А.Е. Массовые открытые онлайн курсы – современная концепция в образовании и обучении // *Вестник Томского государственного университета*. 2014. №1. С. 89–97.
11. Федудина С.Б. Инновационные процессы в образовании, связанные с развитием информационных и коммуникационных технологий. URL: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2013/Pedagogica/4_141554.doc.htm (дата обращения: 27.08.20).
12. Цыганкова В.Н. Цифровизация образовательного процесса (на примере массовых онлайн-курсов) // *Креативная экономика*. 2019. Т. 13, №3. С. 523–532. DOI: <https://doi.org/10.18334/ce.13.3.39958>.
13. Тульчинский Г.Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // *Философские науки*. 2017. №6. С. 121–136.
14. Гладышев А.А., Гладышева А.А. Философия современного образования: фундаментальность или компетентность цифрового пространства // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, №1. С. 3508–3519. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200114>.
15. Микиденко Н.Л., Сторожева С.П. Цифровое образовательное пространство: проблемы и практики применения информационных образовательных ресурсов // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, №1. С. 3418–3427. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200104>.
16. Peters M. A. The crisis of international education // *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2019.1663410. (в печати).
17. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Москва: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
18. Тоффлер Э. Третья волна. Москва: Изд-во АСТ, 1999. 784 с.
19. Тоффлер Э. Шок будущего. Москва: АСТ, 2003. 557 с.
20. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: пер. с англ. Москва: Academia, 1999. 386 с.

REFERENCES

1. Chernykh S.I. Education as fictitious capital. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3400–3408. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200102>. (In Russ.)
2. Polyankina S. Y. Online-education: reontologisation or deontologisation? *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3428–3437. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200105>. (In Russ.)
3. Owens J., De St. Croix T. Engines of social mobility? Navigating the discourse of meritocratic education in an unequal society. *British Journal of Educational Research*, 2020, DOI: 10.1080/00071005.2019.1708863 (forthcoming)..
4. Jin J., Ball S.J. Meritocracy, social mobility and a new form of class domination. *British Journal of Sociology of Education*, 2020, vol. 41, no. 1, pp. 64–79. DOI: 10.1080/01425692.2019.1665496.
5. Koutsouris G., Anglin-Jaffe H., Stentiford L. How well do we understand social inclusion in education? *British Journal of Educational Research*, 2020, vol. 68, no. 2, pp. 179–196. DOI: 10.1080/00071005.2019.1658861.
6. Semenova T. V., Vilkova K. A. Types MOOC integration into universities' educational process. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*, 2017, vol. 21, no. 6, pp. 114–126. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.06.080>.
7. Gotskaya I. B. Mass open online courses: implementation experience, problems and prospects. *Sovremennoe obrazovanie: traditsii i innovatsii = Modern Education: Traditions and Innovations*, 2015, no. 4, pp. 96–100.

8. Karakozov S. D., Manyakhina V. G. Mass open online courses in foreign and Russian education. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya «Informatizatsiya obrazovaniya» = Bulletin of Russian University of Peoples Friendship. Series. Informatization of education*, 2014, no. 3, pp. 24–31.
9. Angelova O. Yu., Podolskaya T. O. Trends in the market of distance education in Russia. *Kontsept = Concept*, 2016, no. 2, pp. 26–30. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16026.htm> (accessed 27.08.20).
10. Kostyuk, Yu. L., Levin I. S., Fuks A. L., Fuks I. L., Yankovskaya A. E. Mass open online courses – a modern concept in education and training. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*, 2014, no. 1, pp. 89–97.
11. Fedulina S. B. *Innovative processes in education related to the development of information and communication technologies*. URL: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2013/Pedagogica/4_141554.doc.htm (accessed 27.08.20).
12. Tsygankova V. N. Digitalization of the educational process (a case of mass online courses). *Kreativnaya ekonomika = Creative Economy*, 2019, vol. 13, no. 3, pp. 523–532. DOI: <https://doi.org/10.18334/ce.13.3.39958>.
13. Tulchinsky G. L. Digital transformation of education: challenges to higher school. *Filosofskie nauki = Philosophical Sciences*, 2017, no. 6, pp. 121–136.
14. Gladyshev A. A., Gladysheva A. A. The philosophy of contemporary education: fundamental nature or competence of the digital space. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3508–3519. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200114>.
15. Mikidenko N. L., Storozheva S. P. Digital educational space: problems and practices of application of information educational resources. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 1, p. 3418–3427. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200104>.
16. Peters M. A. The crisis of international education. *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2019.1663410 (forthcoming).
17. Castels M.; Shkaratan O. I. (ed.) «Information age: economy, society and culture. Moscow, HSE, 2000, 608 p.
18. Toffler E. *The third wave*. Moscow, AST, 1999, 784 p.
19. Toffler E.; Gurevich P. S. (ed.) *Future shock*. Moscow, AST, 2003, 557 p.
20. Bell D. *The coming of post-industrial society: a venture of social forecasting*. Moscow, Academia, 1999, 386 p.

Информация об авторах

Набокова Лариса Семеновна – кандидат философских наук, доцент кафедры рекламы и социокультурной деятельности, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: l-nabokova@yandex.ru).

Рогачева Юлия Сергеевна – студент кафедры рекламы и социокультурной деятельности, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: jucie7@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 24.05.20.

После доработки 29.06.20.

Принята к публикации 01.07.20.

Information about the authors

Larisa S. Nabokova – candidate of philosophy sciences, associate professor, Department of Advertising and Socio-Cultural Activities, Siberian Federal University (79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation, e-mail: l-nabokova@yandex.ru).

Julia S. Rogacheva – Student, Department of Advertising and Socio-Cultural Activities Siberian Federal University (79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation, e-mail: jucie7@yandex.ru).

The paper was submitted 24.05.20.

Received after reworking 29.06.20.

Accepted for publication 01.07.20.

УДК 377+159.98

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГОВ

Р. Р. Гасанова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: renata_g@bk.ru

Аннотация. Современная практика образования ищет пути оптимизации своей работы. Многие современные исследователи образования полагают, что социальные институты должны эволюционировать для работы с вызовами и возможностями меняющегося настоящего и неизвестного, непредсказуемого будущего. Эти пути, как и само образование, весьма многочисленны. Их осмысление и изучение может вестись и частично ведется на самых разных уровнях, в самых разных контекстах, изменяя не только образование как таковое, но и учебно-трудовые отношения. Цель исследования – осмысление проблемы изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов в контексте решения задач повышения продуктивности и эффективности учебно-профессиональной подготовки и деятельности будущих учителей, совершенствования образовательных систем, учебно-профессионального труда будущих специалистов и специалистов, участвующих в их подготовке и переподготовке, а также организации и оптимизации психолого-педагогического сопровождения современной образовательной и профессионально-трудовой деятельности педагога в общем и дополнительном образовании. Методика и методология исследования. Работа содержит теоретическое осмысление проблемы изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов в контексте решения задач повышения продуктивности и эффективности учебно-профессиональной подготовки и деятельности будущих учителей. Осуществленное исследование является развитием идеи о необходимости системного анализа и поиска целостных стратегий осмысления и разрешения проблемы изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов в контексте повышения продуктивности и эффективности учебно-профессиональной подготовки и деятельности будущих учителей. Результаты исследования. В работе отмечается, что многовековая история исследований путей оптимизации образования в философии, культурологии, социологии, педагогике, психологии и иных науках позволяет выделить несколько ведущих смысловых ориентиров, представляющих собой континуумы принципиальных для разработки и реализации программ, методов и методик образования аспектов. Выделяются основные континуумы осмысления образования как процесса и результата становления и развития человека как личности, партнера и профессионала. Проблема изучения индивидуальных образовательных траекторий в современной педагогике и психологии – это проблема, которая должна опираться на многочисленные исследования образования, обучения и воспитания человека как личности, партнера и профессионала, накопленные наукой России и иных стран на всем протяжении возникновения и развития образования. Она также тесно связана с осмыслением вероятностных сценариев трансформаций образования в будущем, построением формат-проектов образования.

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

Для цитаты: Гасанова Р. Р. Проблема изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4053–4063. DOI: 10.15372/PEMW20200315

DOI: 10.15372/PEMW20200315

THE PROBLEM OF STUDYING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN ADDITIONAL EDUCATION OF TEACHERS

Gasanova, R. R.

M. V. Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russian Federation

e-mail: renata_g@bk.ru

Annotation. *Modern educational practice is looking for ways to optimize its work. Many modern scholars of education believe that social institutions must evolve to deal with challenges and opportunities of a changing present and unknown, unpredictable future. These paths, like education itself, are rather numerous. Their understanding and study can carry out and is partially goes on at various levels, in various contexts, changing both education as such, and educational and labor relations. The research objective is to understand the problem of studying individual educational paths of the teacher supplementary education in the context of solving such problems as: 1) to increase the productivity and effectiveness of professional training and activity of future teachers, 2) to improve education, training and professional work of future specialists and specialists involved in their retraining, 3) to organize and optimize psychological and pedagogical support of modern educational and other professional work of teachers in the general and further education.*

Methodology. *The work contains a theoretical understanding of the problem of studying individual educational paths in the additional education of teachers to rise the productivity and effectiveness of educational and professional training, and the activities of future teachers. The study is the development of the idea on the need for a systematic analysis and search for holistic strategies for understanding and resolving the problem of studying individual educational paths in the teacher additional education of s in the context of increasing the productivity and effectiveness of educational training and the activities of future teachers.*

The study results. *The paper notes that the centuries-old history of research on ways to optimize education in philosophy, culturology, sociology, pedagogy, psychology and other sciences allows us to identify several leading semantic guidelines that are continuums essential to develop and implement the programs, methods and techniques to form the aspects. The paper highlights main continuums of understanding the education as a process and the result of forming and developing a person as an individual, partner and professional. The issue of studying individual educational trajectories in modern pedagogy and psychology is a problem that should be based on numerous studies of human education, training and upbringing as a person, partner and professional, accumulated by Russian and foreign science throughout the education emergence and development. It's closely related to interpreting possible scenarios of the education transformation in the future, creating the education foresight projects.*

Keywords: *individual educational trajectories, individual educational route, additional education, teachers, students, psychological and pedagogical support.*

For quote: *Gasanova, R. R. [The problem of studying individual educational trajectories in additional education of teachers]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world. 2020. №3. pp. 4053–4063. DOI: 10.15372/PEMW20200315*

Введение. Современная практика образования ищет пути оптимизации своей работы. Как отмечают исследователи современного образования, социальные институты должны эволюционировать для работы с вызовами и возможностями меняющегося настоящего и неизвестного, непредсказуемого будущего [1; 2]. Эти пути, как и само образование, весьма многочисленны. Их осмысление и изучение может вестись и частично ведется на самых разных уровнях, в самых разных контекстах, изменяя не только образование как таковое, но и трудовые отношения, связанные с этим образованием.

Постановка. Цель исследования – осмысление проблемы изучения индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) в дополнительном образовании педагогов в контексте решения задач повышения продуктивности и эффективности учебно-профессиональной подготовки и деятельности будущих учителей, совершенствования образовательных систем, учебно-профессионального труда будущих специалистов и специалистов, участвующих в их подготовке и переподготовке, а также организации и оптимизации психолого-педагогического сопровождения современной образовательной и профессионально-трудовой деятельности педагога в общем и дополнительном образовании.

Методика и методология исследования. Работа содержит теоретическое осмысление проблемы изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов в контексте

решения задач повышения продуктивности и эффективности учебно-профессиональной подготовки и деятельности будущих учителей. Наше исследование является развитием идеи о необходимости системного анализа и поиска целостных стратегий осмысления и разрешения проблемы изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов в контексте повышения продуктивности и эффективности учебно-профессиональной подготовки и деятельности будущих учителей [3; 4].

Результаты. Основные результаты исследования. Различные аспекты проблемы изучения индивидуальных образовательных траекторий в дополнительном образовании педагогов затрагиваются, но направленно, практически не рассматриваются в значительном числе исследований, посвященных подготовке и переподготовке педагогов. В современном образовании активно используется представление об индивидуальных образовательных траекториях.

Образовательные траектории подготовки профессионально-педагогических кадров изучаются как в целом, так и в сфере (пере) подготовки специалистов разных уровней и профессий (Вильданов И. Э., Сафин Р. С., Корчагин Е. А., Абитов Р. Н., 2014; Храпаль Л. Р., Шарифзянова К. Ш., 2015) [3; 4]. Сравнительное изучение особенностей и процессов разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории в осуществлении образовательных программ гуманитарного и общественно-научного профиля – также весьма перспективно (Андронов И. С., 2015) [5]. Отмечается, что общеакадемические образовательные программы и технологии, например конкурсы, выступают как инструмент построения новых образовательных траекторий (Газиев И. А., Шоптенко В. В., 2016; Финикова О. В., 2019 и др.) [6; 7]. Реализация индивидуальных образовательных траекторий рассматривается как условие развития социально-психологической компетентности обучающегося в образовательном процессе вуза, условие формирования и развития умения учиться и учить, выстраивать отношения с преподавателями и иными обучающимися и т. д. (Бабенко Н. Л., 2016) [8]. Особенно интересны модели проектирования учащимися и обучающимися индивидуальных образовательных траекторий как средства формирования и развития их образовательной самостоятельности (Игнатович В. К., Гребенникова В. М., 2018) [9].

Очень важны и интересны проблемы проектирования ИОТ студентов в контексте учета социокультурных условий образовательной среды – очень важная часть исследований (Sergeeva M. G., 2019) [10]. Проектирование и оценка индивидуальной образовательной траектории в адаптивном электронном образовательном курсе, в условиях дистанционного и опосредованного цифровыми технологиями обучения и воспитания (Есин Р. В., 2018; Коблова М. В., Катаева Е. А., Шешенева А. В., 2013; Синчурина Е. С., 2019) – одна из интересных возможностей развития ИОТ в общем и дополнительном образовании [11–13]. Здесь очень актуальна проблема выбора индивидуальных образовательных траекторий студентами в условиях международной образовательной деятельности [14]. Электронная образовательная среда – важное условие и помощь в выстраивании и осуществлении (в том числе рефлексии и коррекции) индивидуальной образовательной траектории, в том числе в кросс-культурном контексте (Жаров В. К., Таратухина Ю. В., 2014; Храпаль Л. Р., Шарифзянова К. Ш., 2015) [4; 15].

Проблемы индивидуальных образовательных траекторий рассматриваются в контексте реализации компетентностного и иных практико-ориентированных подходов, в том числе при использовании информационно-цифровых образовательных систем / сред [4; 13; 16]. Ю. В. Толбатова описывает, например, компетентностную модель определения студентом индивидуальной образовательной траектории в высшем образовательном учреждении (2012) [17].

В современном образовании в качестве основных процессов в общем и дополнительном образовании, в том числе образовании педагогов, выступают:

- индивидуализация образования (необходимость выстраивания индивидуальной образовательной траектории), гуманизация и гуманитаризация (переход от концепции функциональной, прагматической подготовки к концепции развития человека как личности и далее – как целостности), общая ориентированность высшего образования на развитие будущего специалиста как личности, а не только профессионала;

- интеграционные процессы в образовании (междисциплинарные связи и интегрированные курсы, метапредметный, синергетический подход, нелинейность как наличие в учебном плане дисциплин по выбору, возможность участия каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана, сотворчество знаний и умений уже в процессе обучения и воспитания в школе и вузе), развитие опережающего и непрерывного образования, его интенсификация,

- фундаментализация как системное, многоуровневое и многоаспектное обогащение учебного процесса фундаментальными современными знаниями и умениями, выработанными фундаментальными науками и практиками, присвоение идеи единства мира, проявляющейся во всеобщей взаимосвязи в сфере неживого, живого, духовного, соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки и производства;

– рациональное применение традиционных и современных методов и средств обучения, оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса и интернационализация образования, (нарастание поликультурности, рост социальной и учебно-профессиональной мобильности, соответствие процессов и результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности;

– образование – единство воспитания и обучения себя и других. Оно принципиально не завершено и открыто, при всей фундаментальности получаемых в школе и вузе первичных знаний о себе, людях, профессии, человек учится всю жизнь. Педагогическое образование – вид образования, необходимый всем людям, поскольку все люди развиваются и выступают как субъекты непрерывного становления собой как субъектом культуры, непрерывного совершенствования – самореализации и самоактуализации.

При этом все современные тенденции (включая выделенные нами в качестве наиболее общих и иные, частные) имеют многочисленные и весьма солидные основы в педагогике и образовании прошлого. Многовековая история исследований путей оптимизации образования в философии, культурологии, социологии, педагогике, психологии и иных науках позволяет выделить несколько ведущих смысловых ориентиров, представляющих собой континуумы принципиальных для разработки и реализации программ, методов и методик образования аспектов. К ним мы можем отнести следующие:

1) образование рассматривается как единый процесс и результат обучения и воспитания человека, в котором эти стороны тесно связаны. Как писал Ю. М. Лотман, есть школы знаний и школы совести [18; 19], что особенно важно при обучении человека работе с другими людьми: «Гуманитарные науки существуют для того, чтобы обеспечить человечеству непрерывную этическую память, без которой оно немислимо, без которой оно не выживет. Память выражается в том, что мы знаем, что мы пишем, что мы получаем от предков и передаем потомкам. Это и есть культура.... Гуманитарные знания органически связаны с совестью. ... Чуждый морально-этическим проблемам гуманитарий профессионально непригоден» [18; 20, с. 230], и каждое время вызывает к жизни те или иные акценты, связанные с дефицитом того или иного понимания мира [18; 21]. Как отмечал А. Н. Леонтьев: «Сегодня происходит кризис образования. Сама квинтэссенция кризиса образования – это обнищание души при обогащении информацией» [21, с. 9]. Поэтому современный педагог – человек, который обеспечивает триединство функций: а) мотивации и побуждения человека к развитию, к обучению и труду, б) его ориентации и сопровождения развития, а также в) помощи в обновлении компетенций, обучения умению учиться. Поэтому обучение и воспитание сейчас, как и всегда, тесно связаны таким образом, что качество обучения и качество воспитания прямо коррелируют: так, например, «глубинное», активное и творчески ориентированное обучение, в отличие от обучения поверхностного, репродуктивного, пассивного, есть не просто передача педагогом как субъектом воспитания и обучения «объективных» знаний и умений, значений в определенной предметно-профессиональной области, но и трансляция, диалог «субъективных» смыслов всех субъектов образования, поиск истины в образовательном взаимодействии как диалоге сообществ и людей, наук и концепций и т. д.;

2) образование обращено к формированию и развитию способности человека присваивать и осваивать опыт прошлых поколений, а также перерабатывать этот опыт, творчески преобразуя его, становясь субъектом культуры, а не только ее объектом; само образование может выступать преимущественно как образование «обучающее», направленное на передачу знаний и умений, формирование и развитие компетенций и «человеческого капитала», и как образование воспитывающее, в том числе мотивирующее [21];

3) образование носит смысл передачи глобальных, универсальных и общечеловеческих научно-теоретических и практических знаний, учитель – посредник между поколениями и культурами. Однако существует целый ряд этнопедагогических образовательных систем, а также делений образования на этапы, типы и т. д., каждый из которых нацелен на образовательное взаимодействие по поводу отдельной части реальности, например педагогической;

4) образование направлено на формирование и развитие человека как психофизиологической (индивидуальной) и культурно-исторической (социальной) целостности: на развитие человека как уникального духовно-культурного и обладающего автономной телесностью и более-менее уникальными психофизиологическими свойствами существа, его самоосуществление (в модусах самореализации и самоактуализации), а также на формирование и развитие человека в контексте задач осуществления его социального бытия (бытия субъектом и объектом социальных воздействий и взаимодействий);

5) образование нацелено на становление человека личностью, партнером и профессионалом, все эти стороны становления и развития человека тесно связаны и не возможны вне специального обучения и воспитания – передачи, присвоения и творческого преобразования человеком смыслов человеческой жизнедеятельности;

6) образование и индивидуализируется, и стандартизируется. Так, современные федеральные государственные образовательные стандарты, которые в России стали активно трансформироваться

с 2005–2006 г. – это, прежде всего, новая идеология и методология образования и жизни в целом. Она опирается на постулаты культурно-исторической психологии и методологии понимания мира таких ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьев и др. [22–29]. При этом стандарты начинают конвергировать с науками, прежде всего, педагогическими: они отражают наиболее современные тренды в науках об образовании, а также предлагают новые способы построения отношений и поведения в мире, где ключевыми вызовами является вызов неопределенности, сложности и разнообразия. Поэтому важно увидеть роль стандартов в логике вариативного развивающего, мотивированного образования как ключевого тренда поддержки разнообразия индивидуальности становления человека личностью, партнером и профессионалом [21];

7) существует образование общее и образование дополнительное, между ними, конечно, есть множественные пересечения и взаимосвязи, но перенос форм работы, критериев оценки школьного и вузовского общего образования на дополнительное непродуктивен и неэффективен. Ключ к любому образованию – мотивация, ее развитию посвящены и общее, и дополнительное образование. Однако они реализуют эту задачу по-разному. Интеграция дополнительного образования со школьным и вузовским важна, но не должна привести к их взаимному растворению: для общего образования ведущей линией является линия обучения, в том числе профессионализации, приобщения к стандартам социальной и профессиональной жизни, к запросам социума, а для дополнительного – линия воспитания, социализации, в том числе самоподготовки человека к жизни, для минимизации рисков развития и жизнедеятельности в изменяющемся мире, это образования по собственному выбору. Методологические основы их интеграции можно найти, например, в работах антропософов, в трудах Д. Б. Эльконина и Й. Хейзинги об игровой деятельности как методологии и стратегии образования, в исследованиях практико-ориентированного образования и т.д. [30–32]. Технологий в дополнительном образовании существенно больше, чем в основном, что-то может заимствоваться, но одной из проблем является экспертиза и обоснованность разработки и осуществления программ дополнительного, а не только общего образования [20; 21].

На наш взгляд, разработка и реализация индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в дополнительном образовании

1) представляет собой системную деятельность, требующую для своего успешного осуществления учета всей совокупности его формальных, процессуальных, содержательных и результативных аспектов;

2) разработка и реализация индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в дополнительном образовании представляет собой системную деятельность, требующую для своего успешного осуществления (прямого или опосредованного) участия и учета особенностей всех субъектов образовательной системы (обучающихся и членов их семей, преподавателей и иных специалистов образовательного учреждения, администрации выпускающего образовательного учреждения и представителей региональных и федеральных органов образования).

3) формальные, процессуальные, содержательные и результативные аспекты разработки и реализации индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в успешном дополнительном образовании тесно связаны;

4) индивидуализация траектории образования является задачей, решаемой обучающимися в диалоге с образовательным учреждением и его конкретными представителями в виде 1) преподавателей, занимающихся разработкой и осуществлением более или менее индивидуализированных образовательных программ; 2) администрации, направляющей и регулирующей процессы разработки и осуществления тех или иных образовательных программ;

5) при разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории (маршрута) нужно учитывать следующие особенности обучающихся:

а) ценностные и целевые ориентации обучающихся, усвоенные в ходе семейного и школьного воспитания и обучения, их стремления к достижению индивидуально и социально значимых целей, в том числе в контексте самоактуализации (стремления к экзистенциальной исполненности, развитию как личности, партнера, профессионала) и самореализации (стремления к социальному успеху, карьерному и общесоциальному росту);

б) предметно-профессиональные ориентации, их склонности и способности, побуждающие их фокусировать основное внимание и деятельность на тех или иных предметно-специфических аспектах окружающего мира, в том числе склонности и способности, сформировавшиеся у обучающихся под влиянием семейного и школьного обучения и воспитания («ближайшего окружения»);

в) компетенции и мета-компетенции обучающихся, а именно знания и умения, которыми обладают обучающиеся на том или ином этапе своего становления личностью, партнером и профессионалом,

включая умения учиться и учить, рефлексивность и др.), «зоны ближайшего развития», необходимые для успешной реализации траектории и освоения той или иной (квази) профессиональной деятельности, компетенций и мета-компетенций, внеучебные условия их развития как «неформальные» вклады ближайшего окружения обучающихся в формирование и развитие этих компетенций;

г) успехи и неудачи личностного, партнерского и учебно-профессионального становления и развития обучающихся и референтных / значимых для них лиц (членов их семей, друзей и школьных наставников), жизнестойкость и предпочитаемые стратегии совладания с жизненными трудностями и рисками разного типа (личностными, партнерскими и учебно-профессиональными).

При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории (маршрута) нужно учитывать следующие особенности преподавателей, психологов, социальных работников и иных участвующих в образовательном процессе специалистов, включая представителей администрации и органов регионального и федерального управления образовательными организациями [33–35]:

а) ценностные и целевые ориентации преподавателей и представителей администрации образовательного учреждения, а также региональных и федеральных органов управления образовательными учреждениями, их стремления к достижению индивидуально и социально значимых целей, в том числе в контексте самоактуализации (стремления к экзистенциальной исполненности, развитию как личности, партнера, профессионала) и самореализации (стремления к социальному успеху, карьерному и общесоциальному росту), которые они ретранслируют обучающимся в рамках учебной и внеучебной ситуаций;

б) предметно-профессиональные ориентации специалистов, их склонности и способности, побуждающие преподавателей фокусировать основное внимание и деятельность на тех или иных предметно-специфических аспектах окружающего мира, творческие и репродуктивные способности преподавателей-наставников, ретранслируемые ими обучающимся;

в) компетенции и мета-компетенции специалистов, а именно знания и умения, которыми обладают преподаватели как личности, партнеры и профессионалы, включая умения учить и учиться, рефлексивность и др.);

г) успехи и неудачи личностного, партнерского и профессионально-карьерного становления и развития и карьерного становления и развития преподавателей и иных специалистов, жизнестойкость и предпочитаемые стратегии совладания с жизненными трудностями и рисками разного типа (личностными, партнерскими и профессиональными) преподавателей.

Важно понимать, насколько взрослый человек делает выборы, насколько взрослый человек помогает другим их делать, насколько сложилась и подтвердила свое качество, результативность программа образования и образовательная система в целом [36, 37]. При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории педагога в дополнительном образовании нужно учитывать возможности и ограничения разработки и осуществления индивидуальных образовательных маршрутов и способов их осуществления [38–42]:

а) ценностные и целевые ориентации создаваемых и реализуемых программ, образующих индивидуальные образовательные траектории и их содержательное наполнение («маршрут»);

б) существующие и доступные к разработке и применению предметно-специфические классические и инновационные программы, то есть специфические маршруты (будущих) специалистов, а также реализующие их формы / форматы и технологии обучения, которые образовательная организация / образовательный комплекс может предложить / предлагает обучающимся;

в) компетенции и мета-компетенции, реализуемые в рамках данных программ, а именно знания и умения, которые включены разработчиками программ и которые направлены на развитие обучающихся как личностей (общекультурные компетенции, связанные со способностями миропонимания и самопонимания, а также управления собой и миром), как партнеров (компетенции в сфере построения отношений и управления отношениями) и как профессионалов (профессиональные компетенции и метакомпетенции), включая умения учить и учиться, рефлексивно-критические способности и способности самоуправления и др.);

г) технологическую обеспеченность индивидуальной траектории образования (маршрута), опыт реализации данных программ, уровень их апробированности и возможности оперативной коррекции и вариативности как на уровне технологий и форм образования, так и на уровне содержания (компетенций).

Выводы (Заключение). Проблема изучения индивидуальных образовательных траекторий в современной педагогике и психологии – это проблема, которая должна опираться на многочисленные исследования образования, обучения и воспитания человека как личности, партнера и профессионала,

накопленные наукой России и иных стран на всем протяжении возникновения и развития образования. Она также тесно связана с осмыслением вариантов и сценариев развития образования в будущем, построением форсайт-проектов образования [43–45].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М.Р. Разрушение университета: от «всесторонне развитой личности» к «робототойчивому специалисту» // Challenges of Science: proc. of Intern. pract. Internet conf. Almaty, November 22, 2018. Almaty, 2018. P. 1–12.
2. Лукаш П., Кубиста Д., Ласло А., Попович М., Ниненко И. Образование для сложного общества: докл. Global Education Futures. Москва: Рос. учеб., 2018. 212 с.
3. Вильданов И. Э., Сафин Р. С., Корчагин Е. А., Абитов Р. Н. Образовательные траектории подготовки профессионально-педагогических кадров в строительном научно-образовательном кластере // Казанский педагогический журнал. 2014. №1. С. 44–53.
4. Храпаль Л. Р., Шарифзянова К. Ш. Научно-методическое обеспечение проектирования индивидуальной образовательной траектории повышения квалификации педагогов в условиях информационной образовательной среды // Казанский педагогический журнал. 2015. №5–1. С. 26–31.
5. Андронов И. С. Определение индивидуальной образовательной траектории в реализации образовательных программ гуманитарного и общественно-научного профиля // Роль интеллектуального капитала в экономической, социальной и правовой культуре общества XXI века. Санкт-Петербург, 2015. С. 162–164.
6. Газиев И. А., Шоптенко В. В. Общеакадемические образовательные конкурсы РАНХиГС как инструмент построения новых образовательных траекторий // Лучшие практики в образовании и профориентации Президентской академии. Москва, 2016. С. 7–14.
7. Финикова О. В. Индивидуальная образовательная траектория курсанта образовательной организации системы МВД России: учеб.-метод. пособие. Белгород: МВД, 2019. 120 с.
8. Бабенко Н. Л. Реализация индивидуальных образовательных траекторий как условие развития социально-личностной компетентности в образовательном процессе вуза // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: материалы докл. VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Ростов-на-Дону, 2016. С. 12–22.
9. Игнатович В. К., Гребенникова В. М. Модель проектирования старшекласниками индивидуальной образовательной траектории как средства формирования их образовательной самостоятельности // Инновации в образовании: сущность, проблемы, практический опыт, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. очной онлайн-конф. с междунар. участием, Краснодар, 9 февр. 2018 г. Краснодар, 2018. С. 31–37.
10. Sergeeva M. G. Design of educational trajectory of students in the conditions of sociocultural educational environment // Научное образование. 2019. №1. С. 6–14.
11. Есин Р. В. Проектирование индивидуальной образовательной траектории в адаптивном электронном образовательном курсе // Развивающий потенциал образовательных Web-технологий: сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф. Арзамас, 2018. С. 348–352.
12. Коблова М. В., Катаева Е. А., Шешенева А. В. Особенности реализации индивидуальных образовательных траекторий профессионального развития государственных служащих с применением дистанционных образовательных технологий // Информационные технологии в образовании: V Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. «ИТО-Саратов-2013». Саратов, 2013. С. 120–121.
13. Синчурина Е. С. Проектирование индивидуальной образовательной траектории студентов техникума в условиях цифровой образовательной среды // Человек в цифровом пространстве: онтология участия и культура взаимодействия: Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых по гуманитар. и соц. наукам. Саратов, 26 февр. 2019 г. Саратов, 2019. С. 138–140.
14. Гаспарян С. П. Проблема выбора индивидуальных образовательных траекторий студентами технических вузов в условиях международной образовательной деятельности // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20 Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2015. Т. 2. С. 10–15.
15. Жаров В. К., Таратухина Ю. В. Электронная образовательная среда как условие для выстраивания индивидуальной образовательной траектории в кросскультурном контексте // Открытое и дистанционное образование. 2014. №3. С. 12–17.
16. Вениг С. Б., Мурашев Д. А., Терин Д. В., Ставский Д. В. Индивидуальные образовательные траектории и реализация компетентностного подхода при совместном использовании клипатов и виртуальных информационных образовательных систем // Инженерное образование. 2012. № 11. С. 149–151.

17. Толбатова Ю. В. Компетентностная модель определения студентом индивидуальной образовательной траектории в высшем образовательном учреждении // Мир науки, культуры, образования. 2012. №4. С. 219–220.
18. Асмолов А. Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. №1. С. 13–19.
19. Лотман Ю. М. Чему учатся люди?: статьи и заметки. Москва: Центр Книги Рудомино, 2010. 416 с.
20. Лотман Ю. М. Воспитание души: Воспоминания. Беседы. Интервью. Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2003. 622 с.
21. Асмолов А. Г., Логвинова И. М. Учитель – мастер порождения смыслов в школе неопределенности: интервью // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №4. С. 8–13.
22. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления: философские проблемы психологии. Москва: Высшая шк., 1968. 104 с.
23. Выготский Л. С. О психологических системах // Выготский Л. С. Собрание сочинений. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 109–131.
24. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва: ЭКСМО, 2003. 502 с.
25. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
26. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 542 с.
27. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): учеб. пособие. Москва: Гардарики, 2002. 431 с.
28. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. Москва: Смысл, 2000. 511 с.
29. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Москва: Педагогика. 1983. Т. 1. 390 с.; Т. 2. 318 с.
30. Авдулова Т. П. Психология игры: учебник. Москва: Юрайт, 2018. 232 с.
31. Хейзинга Й. Человек играющий. Москва: Азбука-Классика, 2019. 400 с.
32. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Книга по Требованию, 2013. 228 с.
33. Arpentieva M. R., Kassymova K. G., Lavrinenko S. V., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Kenzhaliyev O. B., Triyono M. B., Duvalina O. N., Kosov A. V. Environmental education in the system of global and additional education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 3, № 379. P. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.45>
34. Foresight education: values, models and technologies of didactic communication of the XXI century / ed. by M. R. Arpentieva [at al.]. Toronto: Altaspera, 2018. 710 p.
35. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 6, № 382. P. 195–200.
36. Арпентьева М. Р., Карпенкова И. В., Ничипоренко Н. П., Гасанова Р. Р. Социально-психологическая компетентность: статьи и эссе. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 650 с.
37. Gasanova R. R., Kassymova G. K., Arpentieva M. R., Pertiwi F. P. Individual educational trajectories in additional education of teachers // Challenges of Science. 2020. Iss. 3. P. 59–68. DOI: 10.31643/2020.009.
38. Kosov A. V., Golubeva G. F., Feshchenko E. M., Kirichkova M. E., Arpentieva M. R. The role of additional and alternative education in the self-development of children and adolescents // Advances in Social Science Education and Humanities Research. 2018. Vol. 198. P. 154–160. DOI: <https://doi.org/10.2991/ictppfms-18.2018.27>.
39. Educational foresight: trends and innovations in modern Russian education / ed. by M. R. Arpentieva [et al.]. Toronto: Altaspera, 2019. 254 p.
40. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Merezchnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization // International Journal of Education and Information. 2018. № 12. P. 171–176.
41. Kitsantas A., Dabbagh N. Learning to learn with integrative learning technologies: a practical guide for academic success. Charlotte: Inform. Age Publ., 2010. 178 p.
42. Lee J. S., Blackwell S., Drake J., Moran K. A. Taking a leap of faith: redefining teaching and learning in higher education through project-based learning // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2014. Vol. 8, iss. 2. P. 19–34.
43. Arpentieva M. R., Krasnoshechenko I. P., Kirichkova M. E., Zalavina T. Yu., Stepanova G. A. Psychological and pedagogical support for children's and teenager's self-development and education globalization.

- [S. I.]: Atlantis Press, 2018. 138 p. DOI: <https://doi.org/10.2991/ictppfms-18.2018.24>.
44. Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В., Степанова О.П., Токарь О.В., Баженова Н.Г., Баженова Е.Д. Психология дидактической коммуникации: инновации конструктивистского подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3121–3129.
45. Digital education: problems of didactic communication development / ed. by M. R. Arpentieva [et al.]. Toronto: Altaspera, 2019. 136 p.
46. Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. Educational ecosystems for societal transformation: Global Education Futures rep. [S. I.], 2018. 132 p.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R. The destruction of the university: from a «comprehensively developed personality» to a «robust specialist». *Challenges of Science: proc. of Intern. pract. Internet conf. Almaty, November 22, 2018*. Almaty, 2018, pp. 1–12.
2. Luksha P., Kubista D., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. *Education for a complex society: Global Education Futures report*. Moscow, Russ. textbook, 2018, 212 p.
3. Vildanov I. E., Safin R. S., Korchagin E. A., Abitov R. N. Educational trajectories of training professional pedagogical personnel in the building scientific and educational cluster. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2014, no. 1, pp. 44–53.
4. Khrapal' L. R., Sharifzyanova K. Sh. Scientific and methodological support to design an individual educational path for advanced training of teachers in the information educational environment. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2015, no. 5–1, pp. 26–31.
5. Andronov I. S. Defining an individual educational path to implement educational programs of the humanitarian and socio-scientific profile. *Rol' intellektual'nogo kapitala v ekonomicheskoi, sotsial'noi i pravovoi kul'ture obshchestva KhKhI veka = The role of intellectual capital in the economic, social and legal culture of the XIX century society*. Saint Petersburg, 2015, pp. 162–164.
6. Gaziev I. A., Shoptenko V. V. General academic educational contests of the RAEISS as a tool to create new educational trajectories. *Luchshie praktiki v obrazovanii i proforientatsii Prezidentskoi akademii = Best practices in education and career guidance of the presidential academy*. Moscow, 2016, pp. 7–14.
7. Finikova O. V. *Cadet individual educational trajectory of the educational organization of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. Belgorod: Ministry of Internal Affairs, 2019, 120 p.
8. Babenko N. L. Implementation of individual educational trajectories as a condition to develop social and personal competence in the university educational process. *Problemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii: sostoyanie i perspektivy: materialy dokl. VI Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. Uchastiem = Problems of continuing professional education in Russia: state and prospects: proc. of rep. of VI All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation*. Rostov-on-Don, 2016, pp. 12–22.
9. Ignatovich V. K., Grebennikova V. M. A model for designing an individual educational trajectory as a means of forming their educational independence by high school students. *Innovatsii v obrazovanii: sushchnost', problemy, prakticheskii opyt, perspektivy: materialy Vseros. nauch.-prakt. ochnoi on-lain-konf. s mezhdunar. uchastiem, Krasnodar, 9 fevr. 2018 g. = Innovations in education: essence, problems, practical experience, prospects: proc. of All-Russ. sci.-pract. full-time online conf. with intern. participation, Krasnodar, Febr. 09, 2018*. Krasnodar, 2018, pp. 31–37.
10. Sergeeva M. G. Design of educational trajectory of students in the conditions of sociocultural educational environment. *Nauchnoe obrazovanie = Scientific Education*, 2019, no. 1, pp. 6–14.
11. Yesin R. V. Designing an individual educational trajectory in an adaptive electronic educational course. *Razvivayushchii potentsial obrazovatel'nykh Web-tekhnologii: sb. st. uchastnikov Mezhdunar. nauch.-prakt. Konf. = Developing the potential of educational Web-technologies: art. collection by participants of the Intern. sci.-pract. conf*. Arzamas, 2018, pp. 348–352.
12. Koblova M. V., Kataeva E. A., Shesheneva A. V. Features of implementing individual educational trajectories of the professional development of civil servants using distance educational technologies. *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: V Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf. «ITO-Saratov-2013» = Information technologies in education: V All-Russ. (with intern. participation) sci.-pract. conf. «ITO-Saratov-2013»*. Saratov, 2013, pp. 120–121.
13. Sinchurina E. S. Designing an individual educational trajectory of college students in a digital educational environment. *Chelovek v tsifrovom prostranstve: ontologiya uchastiya i kul'tura vzaimodeistviya: Vseros. nauch.-prakt. konf. molodykh uchenykh po gumanitar. i sots. naukam. Saratov, 26 fevr. 2019 g. = Man in a digital space: participation ontology and interaction culture: All-Russ. sci.-pract. conf. of young scientists in the humanities a. social sciences, Saratov, Febr. 26, 2019*. Saratov, 2019, pp. 138–140.

14. Gasparyan S. P. The problem of choosing individual educational paths by students of technical universities in the context of international educational activities. *Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: materialy 20 Vseros. nauch.-prakt. konf. = Innovations in vocational and professional pedagogical education: proc. of 20th All-Russ. sci.-pract. conf.* Ekaterinburg, 2015, vol. 2, pp. 10–15.
15. Zharov V. K., Taratukhina Yu. V. Electronic educational environment as a condition to build an individual educational trajectory in a cross-cultural context. *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie = Open and Distance Education*, 2014, no. 3, pp. 12–17.
16. Venig S. B., Murashov D. A., Terin D. V., Stavsky D. V. Individual educational trajectories and the competency-based approach implementation when sharing clips and virtual information educational systems. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*, 2012, no. 11, pp. 149–151.
17. Tolbatova Yu. V. The competency model to determine a student's individual educational trajectory in a higher educational institution. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*, 2012, no. 4, pp. 219–220.
18. Asmolov A. G. A complicated person as a challenge to the pedagogy of opportunities. *Povolzhskii pedagogicheskii poisk = Volga Pedagogical Search*, 2018, no. 1, pp. 13–19.
19. Lotman Yu. M. *What do people learn? Articles and notes*. Moscow, Rudomino Book Center, 2010, 416 p.
20. Lotman Yu. M. *Soul education. Memories. Conversations. Interview*. Saint Petersburg, Art-SPB, 2003, 622 p.
21. Asmolov A. G., Logvinova I. M. A teacher is a master at generating meanings in a school of uncertainty: an interview by A. G. Asmolov and I. M. Logvinova. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*, 2016, no. 4, pp. 8–13.
22. Brushlinsky A. V. *Cultural-historical theory of thinking: philosophical problems of psychology*. Moscow, Higher school, 1968, 104 p.
23. Vygotsky L. S. On psychological systems. *Vygotskii L. S. Sobranie sochinenii = Vygotsky L. S. Collected works*. Moscow, Pedagogy, 1982, vol. 1, pp. 109–131.
24. Vygotsky L. S. *Psychology of child development*. Moscow, EKSMO, 2003, 502 p.
25. Vygotsky L. S. *Collected works: in 6 vols. Vol. 3. Problems of the psyche development*. Moscow, Pedagogy, 1983, 368 p.
26. Davydov V. V. *The theory of developing learning*. Moscow, INTOR, 1996, 542 p.
27. Zinchenko V. P. *The psychological foundations of pedagogy. (Psychological and pedagogical foundations for building a system of developing education by D. B. Elkonin – V. V. Davydov)*. Moscow, Gardariki, 2002, 431 p.
28. Leont'ev A. N. *Lectures on general psychology*. Moscow, Sense, 2000, 511 p.
29. Leont'ev A. N. *Selected psychological works: in 2 vols*. Moscow, Pedagogy. 1983. Vol. 1, 390 p.; vol. 2, 318 p.
30. Avdulova T. P. *Game psychology: a textbook*. Moscow, Yurait, 2018, 232 p.
31. Kheizinga J. *Playing human*. Moscow, ABC–Classic, 2019, 400 p.
32. Elkonin D. B. *The psychology of game*. Moscow, Book on Demand, 2013, 228 p.
33. Arpentieva M. R., Kassymova K. G., Lavrinenko S. V., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Kenzhaliyev O. B., Triyono M. B., Duvalina O. N., Kosov A. V. Environmental education in the system of global and additional education. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 3, no. 379, pp. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.45>
34. Arpentieva M. R. (ed.) *Foresight education: values, models and technologies of didactic communication of the XXI century*. Toronto, Altaspera, 2018, 710 p.
35. Kassymova G. K., Yurkova M. G., Zhdanko T. A., Gerasimova J. R., Kravtsov A. Yu., Egorova J. V., Gasanova R. R., Larionova L. A., Arpentieva M. R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 6, no. 382, pp. 195–200.
36. Arpentieva M. R., Karpenkova I. V., Nichiporenko N. P., Gasanova R. R. *Socio-psychological competence: articles and essays*. Kaluga, K. E. Tsiolkovsky KSU Publ., 2016, 650 p.
37. Gasanova R. R. Individual educational trajectories in additional education of teachers. *Challenges of Science*, 2020, iss. 3, pp. 59–68. DOI: 10.31643/2020.009.
38. Kosov A. V., Golubeva G. F., Feshchenko E. M., Kirichkova M. E. Arpentieva M. R. The role of additional and alternative education in the self-development of children and adolescents. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 2018, vol. 198, pp. 154–160.
39. Arpentieva M. R. et al. (eds.) *Educational foresight: trends and innovations in modern Russian education*. Toronto, Altaspera, 2019, 254 p.

40. Kassymova G. K., Stepanova G. A., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. and Merezhnikov A. P., Kunakovskaya L. A. Self-development management in educational globalization. *International Journal of Education and Information*, 2018, no. 12, pp. 171–176.
41. Kitsantas A., Dabbagh N. *Learning to learn with integrative learning technologies: a practical guide for academic success*. Charlotte, Inform. Age Publ., 2010, 178 p.
42. Lee J. S., Blackwell S., Drake J., Moran K. A. Taking a leap of faith: redefining teaching and learning in higher education through project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2014, vol. 8, no. 2, pp. 19–34.
43. Arpentieva M. R., Krasnoshchechenko I. P., Kirichkova M. E., Zalavina T. Yu., Stepanova G. A. *Psychological and pedagogical support for children's and teenager's self-development and education globalization*. [S. l.], Atlantis Press, 2018, 138 p. DOI: <https://doi.org/10.2991/ictppfms-18.2018.24>.
44. Arpentieva M. R., Menshikov P. V., Stepanova O. P., Tokar O. V., Bazhenova N. G., Bazhenova E. D. Psychology of didactic communication: innovation constructivist approach. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3121–3129.
45. Arpentieva M. R., Menshikov P. V., Neupokoeva E. E. (eds.) *Digital Education: Problems of Didactic Communication Development*. Toronto, Altaspera, 2019, 136 p.
46. Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. *Educational ecosystems for societal transformation: Global Education Futures rep.* [S. l.], 2018, 132 p.

Информация об авторе

Гасанова Рената Рауфовна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры истории и философии образования, заместитель декана факультета педагогического образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (Российская Федерация, 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 52, e-mail: renata_g@bk.ru).

Статья поступила в редакцию 20.04.20.

После доработки 29.06.20.

Принята к публикации 01.07.20.

Information about the author

Renata R. Gasanova – candidate of psychological sciences, senior lecturer, Department of History and Philosophy of Education, deputy dean of the Faculty of Pedagogical Education, M.V. Lomonosov Moscow State University (1–52 Leninskie gory, Moscow, GSP-1, 119991, Russian Federation, e-mail: renata_g@bk.ru).

The paper was submitted 20.04.20.

Received after reworking 29.06.20.

Accepted for publication 01.07.20.

УДК 378.016

ТЕХНОЛОГИИ ВКЛЮЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Н. С. Ливак

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

А. М. Портнягина

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

Аннотация. Современные условия рынка труда актуализированы переходом к компетентностному подходу и подготовкой специалистов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. В образовательной среде также происходит переход к ФГОС++, который связан, прежде всего, с введением новых требований к формированию у будущих специалистов универсальных компетенций, где важной составляющей являются проектные компетенции. Примером выступает такая компетенция, как УК-2, заключающаяся в способности определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (для уровня бакалавриата) и способности управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (для уровня магистратуры). Актуальность проектной деятельности в образовательной среде неоспорима, так как данный подход развивает обучающихся, мотивирует их к самостоятельному поиску информации, проведению научно-практических исследований, внедрению полученных результатов в профессиональную деятельность. Технологии социального проектирования включают в себя особую образовательную значимость, которая предъявляет высокие требования как к преподавателю, так и к обучающемуся. Специалистам в области социального проектирования необходимо уметь принимать решения в условиях неопределенности и социального риска, быть творческими и изобретательными, а также обладать специальными знаниями в области проектирования, владеть методами организационной психологии и психологии трудовой деятельности [1]. В статье рассматриваются технологии формирования у будущих специалистов в области социального инжиниринга проектных компетенций, которые направлены, в качестве определенной установки, на разработку и реализацию конкретных проектов для решения социально значимых проблем общества.

Ключевые слова: проект, проектные компетенции, команда проекта, стиль принятия решений.

Для цитаты: Ливак Н. С., Портнягина А. М. Технологии включения обучающихся в проектную деятельность // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4064–4073. DOI: 10.15372/PEMW20200316

DOI: 10.15372/PEMW20200316

TECHNOLOGIES TO INCLUDE STUDENTS IN PROJECT ACTIVITIES

Livak, N. S.

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

Portnyagina, A. M.

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

Abstract. *Modern labour market conditions are updated by the transition to a competent approach and training specialists in accordance with the requirements of professional standards. In the educational environment, there is also a transition to Federal State Educational Standard++, which is related to the introduction of new requirements to form universal competences among future specialists, where project competences are of importance. The evidence is UK-2 competence which consists in the ability to determine a range of objectives in the goal frameworks and choose the best ways to solve them based on existing legal norms, available resources and limitations (for the baccalaureate level), and the ability to manage a project at all stages of its life cycle (for the master «s level). The relevance of project activities in the educational environment is undeniable, as this approach develops students, motivates them to independently search for information, carry out scientific and practical research, and introduce the obtained results into professional activities. Social design technologies include special educational significance that places high demands on both a teacher and a student. Specialists in the field of social design need to be able to make decisions in conditions of uncertainty and social risk, to be creative and inventive, as well as to have special knowledge in the field of design, to possess methods of organizational psychology and psychology of labour activity [1]. The article considers technologies to form the project competences among future specialists in the field of social engineering, aimed, as a certain setting, at developing and implementing specific projects to solve socially significant problems of the society.*

Keywords: *project, project competencies, project team, decision style.*

For quote: *Livak, N. S., Portnyagina, A. M. [Technologies to include students in project activities]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4064–4073. DOI: 10.15 372/PEMW20200316*

Введение. Одним из инструментов формирования универсальных компетенций будущих специалистов, которые будут востребованы и конкурентоспособны на рынке труда, является проектный подход в системе образования. Можно констатировать преимущества использования проектных компетенций в деятельности современной организации [2], так как они помогают транслировать и достигать стратегических приоритетов, осуществлять подбор сотрудников по заданным критериям с учетом требований профессиональных стандартов [3], управлять траекторией карьеры персонала, разрабатывать для него программы обучения и развития, формировать кадровый резерв и т. п. [4].

Современное общество обусловлено острой потребностью не в стандартной личности, а в индивидуальности, следовательно, целью современного подхода к обучению является становление индивидуальной личности с высокой гражданско-патриотической позицией, высокими культурно-нравственными ценностями, человека, способного самостоятельно и быстро решать возникающие социально значимые проблемы [5]. Таким образом, проектный подход в образовательных учреждениях становится технологией социального воспитания обучающихся. Главным смыслом данной технологии является создание психолого-педагогических условий для социальных проб личности. Именно социальное проектирование позволяет обучающемуся решать основные задачи социализации: формирование профессиональной и личной Я-концепции; устанавливать новые формы взаимодействия с реальной действительностью.

Основателем метода проекта по праву считается Джон Дьюи (1859–1952), американский философ-идеалист [6]. Дьюи считал, что самым ценным и истинным является только то, что приносит пользу людям, имеет практическую значимость и направлено на благо всего общества [7]. В 1884–1916 гг. в образовательных учреждениях идеи Джона Дьюи начали внедрять его ученики и последователи – педагоги Елена Пархерст и Уильям Херд Кильпатрик. В России данная технология в школьном и вузовском образовании стали широко использоваться в 20-х гг. XX в. В образовательную среду их внедряли такие известные ученые и педагоги, как Stanislaw Теофилович Шацкий и Антон Семенович Макаренко. Следует отметить, что с 40-х гг. в отечественном образовании метод проектов практически не использовался. Однако с развитием компьютерных технологий актуальность и популярность проектирования резко возросла и по настоящий момент широко используется как в различных сферах жизнедеятельности, так и в системе образования.

Одной из основных задач высшего образования во все времена является формирование личности, способной к рациональному познанию объективной реальности, саморазвитию и творчеству [8].

Современное переосмысление социального проектирования предполагает развитие социальной активности обучающихся, умение работать в команде, обладать проектными компетенциями в различных сферах деятельности.

В статье под проектной технологией мы будем понимать интегрированный вид деятельности, который включает в себя элементы ценностно-ориентированной, познавательной, образовательной, коммуникативной, инновационной, а также творческой деятельности [9]. Таким образом, проектная технология является социально значимой с созданием реального продукта, имеющего социальный эффект для целевой аудитории.

Постановка задачи. Для дальнейшего рассмотрения проектного подхода необходимо уточнить понятие «компетенция». В социально-психологических науках большинство авторов дают схожее определение компетенции и рассматривают ее как совокупность навыков, знаний, способов взаимодействия [10]. А. Я. Кибанов понимает под компетенцией совокупность профессионально-квалификационных, физических, психомотивационных и специфических характеристик личности [11]. В. Д. Шадриков отмечает, что термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки специалиста [12]. О. В. Нестерова в своей работе «Handbook по дисциплине «Модели профессиональных компетенций» отмечает, что модель компетенций применяется для обозначения полного набора компетенций (с уровнями и без них) и индикаторов поведения. Модели включают детальное описание стандартов поведения сотрудников конкретного отдела или стандарты действий, ведущих к достижению специальных целей [13]. В исследованиях РМІ к навыкам, необходимым для разработки и реализации проектов, была применена «Модель развития компетенций менеджера проекта» (рис. 1), в которой описываются три ключевые группы проектных компетенций:



Рис. 1. Модель проектных компетенций

Fig. 1. Model of project competencies

Проанализировав разные подходы, мы смогли сформулировать собственное понимание проектной технологии, которая, по нашему мнению, должна опираться на формирование hard и soft-skills (или общих и надпрофессиональных компетенций) при реализации следующих принципов: субъект-субъектной направленности взаимоотношений преподавателя и обучающихся; взаимосвязи теории и практики; использования форм индивидуальной и коллективной работы, а также целостности, результативности, проблемности, рефлексивности и презентативности.

В большинстве подходов базовым набором проектных компетенций являются «soft skills» или так называемые мягкие компетенции. К ним относят: позитивный и оптимистический настрой; способность к сотрудничеству и построение доверительных отношений в команде; эффективные копинг-стратегии в конфликтных ситуациях; принятие обратной связи с признательностью и предоставление обратной связи в конструктивном формате; лояльность и соблюдение этических норм; демонстрация высоких моральных качеств; ответственность за принимаемые решения и т. п.

В. Х. Килпатрик обозначил проектный подход как «от всего сердца проведенную целесообразную деятельность, проявляющуюся в известных общественных условиях, взятую как типичная черта школьного обихода» [14]. Килпатрик определил проектный подход как новую педагогическую систему, в которой он выделял три основных компонента (рис. 2).

В процессе изучения обучающиеся знакомятся с азами проектирования, проектной культурой в профессиональном пространстве, функциями и принципами проектной деятельности, овладевают инструментами оценки результатов проектной деятельности. Важным требованием к проектной деятельности

является наличие команды проекта, соответственно, одной из ключевых проектных компетенций становится способность к взаимодействию и сотрудничеству [15]. Данная компетенция является приоритетной для раскрытия потенциала будущих специалистов (ФГОС 3++, УК-3: «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде»), так как командная деятельность представляет собой качественно новую форму взаимодействия при реализации стратегии организации любой формы управления. С целью ее формирования обучающимся предлагается разработать и провести пилотное апробирование проекта, направленного на решение социально значимых проблем общества. Примером такого пилотного проекта стал проект «Культура семьи – культура страны», который направлен на формирование у подростков семейных ценностей и традиций для укрепления статуса института семьи.



Рис. 2. Компоненты педагогической системы
Fig. 2. The pedagogical system components

Методология и методика исследования. На первом этапе предлагается тестирование на определение командных ролей с помощью методики М. Белбина. Главным для построения эффективной команды является нахождение и поддержание необходимого баланса ролей для конкретного проекта. Уже в самом начале обучающиеся выявляют свою ролевую позицию в команде проекта, определяют недостающие компетенции и распределяют зоны развития и ответственности. Командные роли являются кластерами поведения членов команды проекта. Деятельность команды и поведение каждого ее участника осуществляется на основе определенных «предписаний» – правил работы, которые представляют собой совокупность принятых членами команды ключевых положений и норм поведения, которые регламентируют внутреннюю организацию команды, «разделение труда», координацию, согласование и единство действий, помогают определить четкую систему контроля. Таким образом, команду проекта в процессе обучения можно определить как объединение обучающихся, обладающих необходимыми взаимодополняющими проектными компетенциями.

Далее на следующем этапе начинается работа над созданием проекта. Наиболее общепринятой схемой проекта является следующий алгоритм: определение проблемы (проблемная ситуация) – социальный заказ для конкретной целевой аудитории – формирование паспорта проекта с целями и задачами – определение ресурсов – верификация и корректировка – построение модели (конструкт) – проект.

Визуализация проекта позволяет увидеть сильные и слабые стороны, учесть проблемные места, усилить проект ресурсами и т.п. Итогом является обратная связь от целевой аудитории после полной или частичной реализации проекта. Очень важным элементом работы с командой служит создание технологии работы с проектами, которая включает:

- наличие социально значимой и актуальной задачи (проблемы) – исследовательской или практической;
- наличие четкого видения проекта, то есть способности доступно и понятно изложить в письменном виде идею своего проекта третьему лицу (наличие продуманной идеи позволяет конкретно спрогнозировать результат деятельности и выстроить траекторию реализации проекта);
- наличие продукта (то есть результата работы над проектом);

– наличие выбора структуры проекта в зависимости от его типа, то есть доминирующий вид деятельности определяет траекторию реализации проекта.

За основу паспорта проекта можно использовать предложенную преподавателем схему (табл. 1) или разработать свою с учетом всех требований, предъявляемых к компонентам проекта.

Таблица 1

Примерная схема паспорта проекта

Table 1

Approximate scheme of the project passport

Увидеть возможность	Целевая аудитория (ЦА): Первичная ЦА: Вторичная ЦА:	Проблемы и потребности ЦА (какие проблемы и потребности испытывает ЦА)			Желаемые результаты (каких жизненных улучшений ждет ЦА после решения проблемы)	
Действовать	Решение проблемы (как команда предлагает решить проблему ЦА)	Бюджет проекта (необходимые ресурсы, расходы, источники выручки)	План реализации проекта (основные действия команды во время реализации проекта): Первичный план: Вторичный план:	Вооружение ЦА новыми знаниями, умениями и навыками (как команда научит ЦА самостоятельно улучшать свою жизнь)	Потенциальные риски, трудности	Возможные партнеры проекта (государственные организации, фонды, общественные движения, компании – все, кто может быть заинтересован в реализации проекта)
Обеспечить прогресс	Ожидаемые результаты проекта (как улучшится жизнь ЦА после участия в проекте)	Способы измерения результатов (как команда будет измерять результаты проекта)			Устойчивость проекта (продолжит ли ЦА использовать полученные знания, умения, навыки после окончания проекта? Возможно ли масштабирование проекта – фандрайзинг?)	

Предлагаем подробное описание технологии включения студентов в проектную деятельность на примере опыта работы студенческого конструкторского бюро (далее – СКБ) «Pro-решение». В рамках реализации Дорожной карты СибГУ им. М. Ф. Решетнева, в частности пункта 6 – развитие социально-культурной инфраструктуры – заложены мероприятия по социальному проектированию [16]. Целью СКБ является включение студентов в проектную деятельность, которая предполагает самостоятельное приобретение знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей.

Главными задачами СКБ «Pro-решение» являются:

- сделать процесс обучения максимально приближенным к практической деятельности;
- повысить мотивацию к обучению;
- изменить позицию обучающегося в образовательном процессе на максимально субъектную;
- индивидуализировать учебный процесс и сделать его более интенсивным;
- развивать общие компетенции обучающихся;
- создавать условия для формирования профессиональных компетенций обучающихся;
- формировать у обучающихся потребность к непрерывному научному и профессиональному совершенствованию и самообразованию (ФГОС 3++, УК-6: «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни»);
- формировать у обучающихся следующие профессионально значимые навыки: решать творческие задачи, используя различные методы; планировать свою деятельность; самостоятельно разрабатывать этапы проектной деятельности; анализировать свою деятельность на различных этапах проекта [17]; грамотно составлять письменную и демонстрационную части проекта; осуществлять демонстрацию и защиту продукта своей проектной деятельности.

Деятельность СКБ построена на реализации разных проектов, таких как: исследовательские проекты, творческие проекты, ролевые, игровые проекты, ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты, практико-ориентированные (прикладные) проекты.

Исследовательские проекты полностью подчинены логике исследования и имеют структуру, совпадающую со структурой научного исследования. Требуют хорошо продуманных целей, выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, продуманных методов исследования, экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов. Углубляют знания обучающихся по изучаемым дисциплинам, полученные ими в ходе теоретических и практических занятий, прививают навыки самостоятельного изучения материала, подбора и обобщения данных, умения формулировать собственные теоретические представления.

Прикладные (практико-ориентированные) проекты направлены на практическое применение полученных и освоение новых компетенций в процессе непосредственного накопления практического опыта, разработку новых путей и/или направлений решения выявленной проблемы. Предложенные разработки основываются на доказательной базе, полученной путем исследований, расчетов, экспериментов и т.п. Результат проектной деятельности оформляется в виде конкретного продукта, содержащего практические, аналитические, методические и другие разработки обучающихся.

Одной из проектных команд СКБ «Pro-решение» является команда студентов Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева Freedom, которая работает уже на протяжении двух лет и успешно реализует свои проекты на конкурсах разного уровня. Инклюзивный театр танца Freedom – пример одного из концептуальных подходов для решения проблем детей с ОВЗ. Командой проекта был проведен социальный опрос на базе ДОЛ «Гренада» в рамках интегрированных смен для детей с ОВЗ, с 01.06.2019 г. по 26.08.2019 г. В опросе участвовали 110 семей с детьми с ОВЗ, по результатам опроса 57% респондентов выразили желание участвовать в проекте в качестве танцоров театра танца. Занятие танцевальными практиками для каждого ребенка дает возможность:

- развития осознания собственного тела и возможностей его использования;
- развития социальных навыков общения, адекватного выражения своих эмоций, взаимодействия со сверстниками и другими людьми;
- раскрытия творческого потенциала, повышения мотивации на участие в жизни общества.

Обучающиеся младших курсов начинают свой путь с реализации прикладных проектов, результатом выполнения которых является создание определенного продукта либо разработка рекомендаций по решению конкретной практической проблемы. Структуры прикладных проектов различаются в зависимости от целей и задач, стоящих перед участниками проекта.

Результаты. Основными этапами практико-ориентированной проектной деятельности являются:

- постановка проблемы – проблема между существующей реальностью и желаемым;
- формулирование цели и задач;
- определение целевой группы и участников проекта (по степени вовлеченности в проект выделяются следующие группы участников: основная команда – группа лиц, непосредственно работающих над осуществлением проекта в тесном контакте друг с другом; расширенная команда – более обширная, чем основная группа, объединяет лиц и организации, оказывающие содействие членам основной группы, но не участвующие напрямую в осуществлении проекта и достижении его целей; заинтересованные стороны – люди и организации, оказывающие влияние на членов основной и расширенной команд и на ход работ по проекту, но не вступающие с ними в прямое сотрудничество;
- прогнозирование результатов деятельности – четкое видение конечного результата;
- ресурсное обеспечение (трудовые, финансовые, временные и материально-технические ресурсы);
- планирование – на данном этапе все стадии реализации проекта расписываются настолько подробно, насколько это возможно. На этом же этапе происходит окончательное формирование рабочих групп, определение временных рамок и точек контроля. Распределяются обязанности среди участников команды с использованием различных технологий командообразования (team building);
- определение критериев эффективности деятельности;
- описание этапов деятельности (после каждой пройденной ступени организовывается промежуточное подведение итогов в форме обсуждения);
- анализ полученных результатов (после завершения основной стадии реализации проекта всеми участниками производится совместная рефлексия полученных результатов и всего проекта в целом, формулируются рекомендации, чтобы избежать трудностей в будущем при реализации других проектов);
- оформление результатов (формы продуктов проектной деятельности могут быть представлены в виде анализа данных социологического опроса, атласа, карты, видеофильма, выставки, действующей компании, игры, коллекции, костюма, мультимедийного продукта, сценария, волонтерской деятельности и т.д.).

В конце работы над проектом очень важно сравнить полученный результат с первоначальным замыслом. Кроме того, необходимо оценить, какие изменения произошли с каждым из участников команды за время участия в проектной команде, чему они научились, что узнали, как изменились их взгляды, какой жизненный опыт они приобрели.

Важно отметить, что процесс организации проектной деятельности нужно выстраивать и моделировать. Наиболее часто участники проекта сталкиваются со следующими трудностями:

- постановка ведущих и текущих (промежуточных) целей и задач;
- поиск пути их решения, оптимальный выбор при наличии альтернативы;
- осуществление и аргументация выбора;
- осознание последствий выбора;
- сравнение полученного с требуемым;
- корректировка деятельности с учетом промежуточных результатов;
- оценка процесса самой деятельности и результата проектирования.

Поэтому очень важно, чтобы на каждом этапе подготовки или реализации проекта его участники могли получить необходимую консультацию и помощь у куратора проекта или ментора команды.

Одним из ярких примеров проектной команды Freedom стала работа над практико-ориентированным социальным проектом – военно-патриотической игрой «Миссия победа», целью которого является патриотическое воспитание, развитие компетенций личности в области гражданской инициативы и повышение уровня знаний в области исторического наследия России.

Совместная проектная деятельность по созданию игры является формой взаимодействия, обеспечивающей субъект-субъектный характер отношений в системе «обучающийся – преподаватель» на основе организации учебного диалога [18]. Целью и результатом формирования готовности участников проектной команды к реализации проектной технологии служат следующие компоненты: личностно-профессиональный, содержательный, деятельностный.

В ходе реализации проекта участники команды показали высокие результаты: от умения сотрудничать с преподавателем и другими обучающимися при решении проектных задач до умения организовывать и осуществлять руководство проектной деятельностью.

Внедрение проектных технологий в процесс обучения позволило акцентировать внимание на следующих моментах. На первоначальном этапе, предпроектной стадии, важно диагностировать реальные возможности участников проектной группы. Только потом уже переходить к составлению детального плана и графика работы, с пошаговым разбиением работ (например, диаграмма Ганта), а также определению зон ответственности и их распределению в проектной группе между членами команды.

Пошаговый план проекта требует установления четкого и расширенного перечня и порядка действий по реализации проекта. Это должно быть сделано таким образом, что все мероприятия проекта выстраиваются в логическую последовательность в соответствии с этапами, модулями, задачами и др. Обязательным условием является определение сроков для всех видов работ и ответственных исполнителей, а также необходимых ресурсов. Таким образом, план проекта должен быть последователен, аргументирован, с составом ответственных и исполнителей, ресурсов.

На стадии разработки проекта определяются все необходимые ресурсы и источники их привлечения. При необходимости составляется бюджет проекта. Это показатели, включающие количественные, в том числе стоимостные, и качественные характеристики осуществляемых работ по экологическим проектам, по ведению текущей экологической деятельности, а также затратам на ее проведение и эффективному использованию источников финансирования [19]. Чаще всего на данном этапе возникают сложности с финансированием, поэтому при создании проекта важно понимать, за счет каких средств, в случае необходимости, проект будет реализован. При этом также разрабатывается система оценки социально-экономической эффективности работы над проектом.

Следующим этапом идет сбор и анализ необходимой информации, в том числе статистических данных, осуществляется мониторинг сферы, в рамках которой проект будет реализовываться. Здесь же могут составляться деловые и коммерческие предложения по разработанному проекту, происходить поиск инвестора, делового партнера для реализации проекта. Важной компетенцией становятся коммуникативные способности обучающихся для проведения официальных переговоров с потенциальными партнерами и получения необходимых ресурсов. Возможна помощь со стороны куратора, ментора проекта, а также администрации образовательного учреждения.

Далее идет непосредственно создание самого реального проекта – «продукта», имеющего для обучающегося практическое значение, принципиально нового в его профессиональном и личном опыте. Особые требования к проекту: он должен содержать количественные показатели (охват целевой аудитории, количество конкретных мероприятий и т.п.), а также качественные показатели, определяющие уникальность, востребо-

ванность проекта, его социальную значимость. На завершающем этапе необходима презентация, где команда проекта представляет его, обосновывает значимость и эффективность своего проекта.

Рефлексивность для обучающихся состоит в анализе самими обучающимися всех этапов подготовки проекта, проделанной работы, отмечаются риски, определяются сильные и слабые стороны проекта, а также возможные траектории его развития.

Выводы. Разработка и реализация проекта для обучающихся выступает одной из ключевых задач в образовательном процессе. Критерием эффективности командной работы будет выступать достижение цели проекта, улучшение качества жизни целевой аудитории проекта, а также удовлетворенность командной деятельностью самих обучающихся, и это можно рассматривать как необходимое условие для внедрения проектного подхода в образовательный процесс. В профессиональном отношении эффективность команды проекта – это, прежде всего, нацеленность обучающихся на конечный результат, инициатива и творческий подход к решению задач, активное и заинтересованное обсуждение возникающих проблем. Проектная деятельность способствует в формировании и развитии когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей [20]. Умение взаимодействовать в команде во многом определяет уровень личностного развития обучающегося, уровень его профессионализма как будущего специалиста [21].

Освоение технологий проектной деятельности работы команды над проектом дает каждому участнику возможность саморазвития и самосовершенствования. Следовательно, в процессе проектной деятельности команды с преподавателем участники познают не только свои ценностные предпочтения и ориентиры, но общечеловеческие ценности. Таким образом, сформированные проектные компетенции позволят будущим специалистам быть более конкурентоспособными и востребованными на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пискорская С.Ю. Социальная инженерия в сфере профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №4. С. 3158–3166.
2. Прахалад С.К. Ключевая компетенция корпорации // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия. Менеджмент. 2008. №3. С. 19–46.
3. Справочная информация: «Профессиональные стандарты и квалификации» // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157436/ (дата обращения: 27.08.20).
4. Ливак Н.С. Формирование проектных компетенций // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 22 нояб. 2019 г. Красноярск, 2019. С. 114–117.
5. Хворых О. Системно-деятельностный подход // Учебно-методический портал. URL: <https://www.uchmet.ru/library/material/145058/> (дата обращения: 27.08.20).
6. Dewey J. Progressive education and the science of education. Washington, 1928. 28 p.
7. Dewey J. Experience and education. New York, 1938. 21 p.
8. Пискорская С.Ю. Философия инновационного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2024–2031.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. Москва: Академия, 2002. 272 с.
10. Непочатых Е.П. Развитие представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность» // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2013. № 20. С. 243–251.
11. Кибанов А.Я., Каштанова Е.В. Управление персоналом: теория и практика. Организация профориентации и адаптации персонала. Москва: Проспект, 2015. 56 с.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва: Юрайт, 2015. 411 с.
13. Нестерова О.В. Handbook по дисциплине «Модели профессиональных компетенций в управлении персоналом». Программа магистерской подготовки по направлению «Управление человеческими ресурсами». Москва, 2011. 35 с.
14. Килпатрик В.Х. Метод проектов: применение целевой установки в педагогическом процессе. Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.
15. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. Москва: ГИППО, 2008. 228 с.
16. Пискорская С.Ю. Стратегические проекты в образовании: социально-философский анализ // Профессиональное образование в современном мире. 2019. №1. С. 2388–2397.
17. Маркова И.А. Проектная деятельность – один из факторов формирования социального опыта школьника // Наша школа. 2014. № 11. С. 74–76.
18. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие. Москва: Академия, 2005. 288 с.

19. Piskorskaya S. Y., Malanina Y. N. Consulting: Russian practice of economy greening // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 2020. Vol. 421, art. 072008. P. 1–4. DOI:10.1088/1755-1315/421/7/072008.
20. Коржова Е. Ю. Психология личности. Типология теоретических моделей. Санкт-Петербург: Ин-т практ. психологии, 2004. 542 с.
21. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия. Ленинград, 1973. Вып. 2. С. 111–118.

REFERENCES

1. Piskorskaya S. Yu. Social engineering in the sphere of professional education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 4, pp. 3158–3166.
2. Prakhlad S. K. Key competence of corporation. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya. Menedzhment = Bulletin of the Saint Petersburg state University. Series. Management*, 2008, no. 3, pp. 19–46.
3. Professional Standards: reference information. *Konsul'tant Plyus = Consultant Plus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157436/ (accessed 27.08.20).
4. Livak N. S. Formation of project competences. *Aktual'nye problemy psikhologii truda: teoriya i praktika: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Krasnoyarsk, 22 noyab. 2019 g. = Current problems of labor psychology: theory and practice: proc. of III Intern. sci.-pract. conf., Krasnoyarsk, Nov. 22, 2019*. Krasnoyarsk, 2019, pp. 114–117.
5. Chvorih O. System-activity approach. *Uchebno-metodicheskii portal = Educational and methodical portal*. URL: <https://www.uchmet.ru/library/material/145058> (accessed 27.08.20).
6. Dewey J. *Progressive education and the science of education*. Washington, 1928, 28 p.
7. Dewey J. *Experience and education*. New York, 1938, 21 p.
8. Piskorskaya S. Yu. Philosophy of innovative education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2024–2031.
9. Polat E. S. (ed.) *New pedagogical and information technologies in the education system*. Moscow, Academy, 2002, 272 p.
10. Nepochatykh E. P. Development of concepts of «competency» and «competence». *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Bulletin of Belgorod State University*, 2013, no. 20, pp. 243–251.
11. Kibanov A. J., Kashtanova E. V. *Personnel management: theory and practice. Organization of vocational guidance and adaptation of personnel*. Moscow, Prospect, 2015, 56 p.
12. Shadrikov V. D. *Psychology of human activity and abilities*. Moscow, Yurait, 2015, 411 p.
13. Nesterova O. V. *Handbook on the discipline «Models of professional competences in personnel management»*. Master's degree program in the direction of «Human resources management». Moscow, 2011, 35 p.
14. Kilpatrick V. H. *Method of projects: applying a target setting in the pedagogical process*. Leningrad, Brockhaus-Efron, 1925, 43 p.
15. Widdet S., Halliford S. *Guide to competencies*. Moscow, HIPPO, 2008, 228 p.
16. Piskorskaya S. Yu. Strategic projects in education: socio-philosophical analysis. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, no. 1, pp. 2388–2397.
17. Markova I. A. Project activity as a factor to form schoolchildren social experiences. *Nasha shkola = Our School*, 2014, no. 11, pp. 74–76.
18. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. *Pedagogical design*. Moscow, Academy, 2005, 288 p.
19. Piskorskaya S. Y., Malanina Y. N. Consulting: Russian practice of economy greening. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 2020, vol. 421, art. 072008. P. 1–4. DOI:10.1088/1755-1315/421/7/072008.
20. Korzhova E. Yu. *Personality psychology. Typology of theoretical models*. Saint Petersburg, Inst. of Pract. Psychology, 2008, 542 p.
21. Miloslavova I. A. Adaptation as a socio-psychological phenomenon. *Social psychology and philosophy*. Leningrad, 1973, vol. 2, pp. 111–118.

Информация об авторах

Ливак Наталия Степановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики института социального инжиниринга, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», директор Социально-психологического центра

«Инсайт» (Российская Федерация, 660 037, Красноярск, проспект имени газеты «Красноярский рабочий», 31, e-mail: nlivak@mail.ru).

Портнягина Анастасия Михайловна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики института социального инжиниринга, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», ведущий специалист сектора инклюзивного образования Социально-психологического центра «Инсайт» (Российская Федерация, 660 037, Красноярск, проспект имени газеты «Красноярский рабочий», 31, e-mail: anastasy08@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 20.04.20.

После доработки 23.06.20.

Принята к публикации 25.06.20.

Information about the authors

Nataliya S. Livak – candidate of psychological sciences, associate professor, Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, director of the Social and Psychological Center «Insight» (31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660 037, Russian Federation, e-mail: nlivak@mail.ru).

Anastasiya M. Portnyagina – senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, main specialist in the inclusive education sector of the Social and Psychological Center «Insight» (31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660 037, Russian Federation, e-mail: anastasy08@mail.ru).

The paper was submitted 20.04.20.

Received after reworking 23.06.20.

Accepted for publication 25.06.20.

УДК 37.14

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ТРАНЗИТА

Д. С. Новиков

Волгоградский государственный медицинский университет
Волгоград, Российская Федерация
e-mail: dennov89@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается влияние совершаемого социокультурного транзита (перехода к обществу знания) на цель и содержание подготовки студентов педвузов к деятельности по укреплению здоровья обучающихся. Методологической основой исследования послужили: концепции, осмысляющие характер переживаемого этапа социокультурной эволюции человечества; целостный подход к проектированию педагогических систем; современные концепции подготовки педагогов в области сохранения и наращивания здоровья детей и молодежи. Основываясь на выделенных наукой сущностных чертах общества знания, автор приходит к выводу, что конститутивным качеством его субъекта является стремление к творчеству. А значит, важнейшим моментом профессионального педагогического образования в современных условиях становится формирование готовности будущего учителя к здоровотворческой деятельности. Данная деятельность, в отличие от здоровьесберегающей деятельности, во-первых, внутренне мотивируема и, во-вторых, нацеливает субъект на расширение заложенных природой способностей. Здоровотворческая подготовка студента педвуза предполагает формирование у него здоровотворческой культуры – программы образа жизни и профессиональной деятельности, которая проявляется в готовности и способности сохранять и наращивать наследуемый природный потенциал, организовать развитие собственной личности и личности своих воспитанников в соответствии с требованиями ФГОС в области охраны и укрепления здоровья обучающихся. Структурообразующим элементом этой культуры выступает здоровотворческий идеал, задающий образец поведения, имеющего целью использовать усилия по укреплению здоровья для самостроительства личности. Здоровотворческая подготовка выпускника педвуза предполагает перестройку учебных планов педвузов, включение в них дисциплин трансдисциплинарного характера.

Ключевые слова: здоровотворчество, здоровьесбережение, идеал здоровотворчества, общество знания.

Для цитаты: Новиков Д. С. Целеполагание и содержание подготовки студентов педвуза к деятельности по укреплению здоровья учащихся в условиях современного социокультурного транзита // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4074–4084. DOI: 10.15372/PEMW20200317

DOI: 10.15372/PEMW20200317

GOALS AND CONTENTS OF TRAINING STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO ACTIVITIES TO STRENGTHEN STUDENTS' HEALTH IN CONDITIONS OF MODERN SOCIO-CULTURAL TRANSITION

Novikov, D. S.

Volgograd State Medical University
Volgograd, Russian Federation
e-mail: dennov89@mail.ru

Abstract. The article deals with the impact of the ongoing sociocultural transit (transition to a knowledge society) on the purpose and content of preparing future teachers in pedagogical universities for activities aimed to strengthen the student health. The methodological basis of the study are: concepts comprehending

the nature of the current stage of the mankind sociocultural evolution; a holistic approach to design pedagogical systems; modern concepts of teacher training in the field of preserving and enhancing the children and youth health. Based on the essential features of the knowledge society highlighted by science, the author concludes that the constitutive quality of the society subject is the desire for creativity. So, the most important moment of professional pedagogical education in modern conditions is to form the future teacher's readiness for health-building activities. This activity, in contrast to health-preserving one, is, first, internally motivated and, second, aims the subject to expand the abilities inherited in nature. To train health-creating in a pedagogical university student involves forming a health-building culture, or a program of lifestyle and professional activity, which manifests itself in readiness and ability to preserve and increase the inherited natural potential, to organize the development of his own personality, and the personality of his pupils according to requirements of the Federal State Educational Standard in the field of health protection and promotion of students. The structure-forming element of this culture is the ideal of health creation, which sets the pattern of behavior with the goal of using efforts to promote health for the personality self-construction. Training the health creation activity of a pedagogical university graduate involves restructuring the curricula of pedagogical universities, inclusion of transdisciplinary disciplines in them.

Keywords: *health creation, health saving, ideal of health creation, knowledge society.*

For quote: *Novikov, D. S. [Goals and contents of training students of pedagogical university to activities to strengthen students' health in conditions of modern socio-cultural transition]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4074–4084. DOI: 10.15372/PEMW20200317*

Введение. Ситуация с пандемией 2020 г. показала, насколько важно формировать у детей и взрослых программу жизнедеятельности, именуемую в науке «культурой здоровья» / «здоровотворческой культурой» / «культурой здоровьесбережения». Чрезвычайная обстановка, впрочем, лишь высветила ту роль, которую играет индивидуальное и общественное здоровье в обеспечении цивилизационного развития стран, их социально-экономической и социально-политической стабильности. На нынешнем витке социокультурной эволюции здоровье становится условием того, сумеет ли та или иная социо-историческая общность успешно наращивать главный ресурс своего развития – знания, компетенции и способности индивидов, ее составляющих.

Если перевести эту констатацию в «геополитическую плоскость» и применить ее к России, то можно сказать, что индивидуальное здоровье подрастающих поколений становится важнейшим фактором обеспечения конкурентоспособности нашей страны, ее сохранения в качестве одного из глобальных акторов планетарного сообщества.

В этой связи перед отечественным педагогическим сообществом встает задача увязки двух целеполаганий: *стратегического* целеполагания государственно-общественной системы образования с ее *тактическим* целеполаганием в области подготовки педагогов к деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся. При формулировании первой из вышеназванных целей, похоже, наблюдается согласие большинства представителей научно-педагогического сообщества. Вряд ли мы найдем педагога, который возражал бы против того, что приоритетным для отечественного образования является «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [1, с.1]. Однако при формулировании одной из *частных* целей образования (при ответе на вопрос, *каким* должен быть результат процесса приобретения учителями компетенций, связанных с деятельностью по укреплению здоровья детей) единодушия у ученых не наблюдается. Различия в понимании целеполагания видны уже на уровне терминологии. Одни авторы пишут о подготовке индивидов к «здоровьесберегающей деятельности», другие – к «здоровьесформирующей», а третьи – к «здоровотворческой». Понятно, что перечисленные термины маркируют деятельности с *разными* целями и содержанием.

Постановка задачи. Исходя из этого определим, какими должны быть цель и содержание подготовки в педвузе современного учителя в области укрепления здоровья обучающихся.

Методология и методика исследования. Для решения названной задачи обратимся к возможным: 1) концепций, осмысляющих характер переживаемого этапа социокультурной эволюции человечества (Д. Белл, П. Друкер, В. Л. Иноземцев, Я. Масуда, Ф. Махлуп, Н. Штер и др.); 2) целостного подхода к проектированию педагогических систем (В. С. Ильин, А. М. Саранов, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, М. Н. Скаткин и др.); 3) концепций подготовки педагогов к деятельности по укреплению здо-

ровья обучающихся (Н. П. Абаскалова, М. М. Безруких, С. Н. Горбушина, А. Г. Маджуга, Н. Н. Малярчук, Т. Ф. Орехова, Н. В. Третьякова и др.). Такое конфигурирование знаний и методов, продуцируемых и применяемых представителями разных «научных цехов», позволяет взглянуть на интересующий нас вопрос с *трансдисциплинарной* позиции, что придает анализу целостный и всесторонний характер. Кроме того, указанный синтез не допустит инверсии целей и средств [2], при которой средство (укрепление здоровья) окажется важнее цели (нравственной личности гражданина и патриота).

Результаты. Применение названной методологии обнаруживает, что проектирование подготовки будущих учителей в педвузах осуществляется в переломный момент истории человечества. Его суть обозначается в социально-гуманитарной науке как переход к обществу «постиндустриальному», «информационному» и пр. [3–7]. Представляется, что перечисленные термины фиксируют различные *ипостаси* возникающей социокультурной реальности. На наш взгляд, наиболее оптимальным для ее маркировки является термин «общество знания», указывающий как на инструмент, который обеспечивает «постпроизводство» (возможность замены труда искусственной биоавтоматической системой), так и на то, какой феномен выступает «высшей формой» информации. В обоих случаях, как мы понимаем, ими оказывается знание.

Имея в виду вышесказанное, полагаем, что педагогическое образование ныне должно быть нацелено на подготовку учителя, способного формировать субъекта данного общества. Конститутивным качеством последнего вступает, как это показано в исследованиях А. В. Бузгалина, С. А. Иванова, С. Г. Новикова, М. Ю. Павлова, А. И. Попова, Дж. Фостера и др., стремление к творчеству. А значит, важнейшим моментом профессионального педагогического образования становится формирование готовности будущего учителя к *здоровотворческой*, а не к *здоровьесберегающей* деятельности.

Впрочем, нам не обойтись без пояснения своей позиции. Действительно, сохранение здоровья подрастающих поколений является серьезнейшей социальной и педагогической проблемой. Так, в России наблюдается рост первичной заболеваемости детей в возрасте 0–14 лет (36 837,4 тыс. – в 2005 г., 40 903,5 тыс. – в 2010 г., 43 843,0 тыс. – в 2015 г., 44 831,9 тыс. – в 2016 г., 44 919,0 тыс. – в 2017 г. и 45 210,9 тыс. – в 2018 г.) [8, с. 64]. На «стабильно высоком» уровне остается удельный вес детей указанного возраста со второй группой здоровья (то есть с риском развития хронических заболеваний: в 2015 – 56,6% и 56,4% в 2018 г.) [8, с. 63]. Приведенные нами цифры отечественной статистики, характеризующие состояние индивидуального здоровья детей и подростков, являются во многом фиксацией болезненного характера социальной пертурбации рубежа 80–90-х гг. XX в. О неблагополучии в области здоровья детей и молодежи недвусмысленно свидетельствуют исследования ученых протяженностью в двадцать лет. Они показывают, что на рубеже столетий проблема заболеваемости перемещается «во все более ранний возраст», а самыми «физиологически здоровыми потенциальными родителями оказывается относительно немногочисленная категория несовершеннолетних подростков, доля рождений среди которых минимальна и характеризуется социально обусловленной тенденцией к снижению» [9, с. 15]. Данный вывод коррелирует с цифрами, характеризующими детскую заболеваемость первого десятилетия нынешнего века. Согласно им, доля относительно здоровых детей по мере взросления (от 0 до 15 лет) снижается с 60% до 30% и к моменту окончания средней школы опускается до уровня 10% [10, с. 11].

Показатели статистики закономерно побуждали ученых-педагогов все первые двадцать лет XXI в. концентрировать свое внимание на реализации «программы-минимум»: *сохранения* здоровья подрастающих поколений. В работах А. М. Абаева, Н. П. Абаскаловой, С. О. Авчинниковой, И. П. Андриади, М. М. Безруких, Л. С. Ельковой, Ю. В. Наumenко, И. Л. Платоновой, С. Г. Серикова, других авторов разрабатываются именно здоровьесберегающие технологии и модели здоровьесберегающего образования. То, что собственно такое «здоровьесберегающая деятельность», развернуто и ясно сформулировали Н. В. Третьякова и В. А. Федоров. Данные ученые определяют ее как «способ реализации всех компонентов образования (воспитания, обучения и развития) в их единстве, который обусловит деятельность образовательных организаций по охране и укреплению здоровья обучающихся, целенаправленно обеспечивая достижение планируемого результата – готовности обучающихся к здоровьесориентированной деятельности» [11, с. 30]. При этом исследователи подчеркивают, что сущность последней ни в коем случае не должна сводиться к осуществлению охранительной «стратегии заботы о здоровье, но заключаться в формировании у обучающихся опыта деятельности по сохранению и укреплению здоровья, в формировании мотивации к *активному поиску* оптимальных стратегий, направленных на актуализацию своего личностного потенциала, а также организацию собственного стиля здорового образа жизни (курсив наш – Д. Н.)» [11, с. 31].

Получается, что данным определением Н. В. Третьякова и В. А. Федоров указывают все же на стратегию деятельности педагога и учащегося, далеко выходящую за границы «здоровьесбережения» и соответствующую императивам общества знания. Одним из этих императивов является возвращение

субъекта, использующего собственное здоровье не только для поддержания физического состояния или же в качестве природного фундамента социального успеха, но и как основу для самостроительства личности и свободного выбора ею траектории своей жизни [12].

Нельзя не признать, что в начале XXI в. многие исследователи, пусть иногда и имплицитно, указывали на принципиальные отличия целеполаганий «здоровьесбережения» и «здравотворчества». Например, М. А. Ермакова, употребляя последний термин, обозначала им «формирование индивидуального опыта развития здоровья *собственными силами* (выделено нами – Д. Н.)» [13]. О *формировании* здоровья как об одной из задач здравотворчества писала и Д. Е. Глушко [14]. Обращает на себя внимание разведение в работах Е. Г. Новолодской собственно здравотворчества и педагогического здравотворчества. Первое она определяла как «составную часть, необходимое условие и способ включения человека в процесс *творения собственной жизни*», а второе – как «деятельность по созиданию здоровья всех участников педагогического процесса, созданию условий для максимального раскрытия их здравотворческого потенциала и развития культуры здоровья (курсив наш – Д. Н.)» [15, с. 22].

Активно оперирует в своих работах понятием «*здоровьетворящее образование*» Т. Ф. Орехова. Ученый подчеркивает, что таковое представляет собой не отдельный образовательный процесс, но «отражает *качественную характеристику* особым образом организованного целостного педагогического процесса, нацеленного на *формирование у учащихся и учителей готовности к здоровьетворению* (курсив автора – Д. Н.)» [16, с. 63]. Соответственно, цель здоровьетворящего (в нашей терминологии «здравотворческого» – Д. Н.) образования, полагает Т. Ф. Орехова, заключается «в формировании у учащихся и учителей как субъектов педагогического процесса *готовности к здоровьетворению*, являющейся одним из *качеств личности* и складывающейся из *потребности, способности и решимости* человека *стать и быть здоровым* (курсив автора – Д. Н.)» [16, с. 64].

Нельзя не заметить, что все исследователи, оперирующие понятием «здравотворчество» или его дериватами, указывают на необходимость решения задачи, предполагающей не только сохранение или укрепление здоровья, но и его наращивание. В частности, А. Г. Маджуга подчеркивает, что здоровьесозидающее образование «основано на субъект-субъектном характере отношений в диаде «учитель-ученик» и направлено на присвоение участниками целостного педагогического процесса форм здоровьесозидающего мышления и поведения, формирование знаний о здоровье и перевод их на уровень индивидуальной системы ценностей, обеспечивающих актуализацию ресурсов личности в ходе построения индивидуальных программ оздоровления, способствующих *приращению* уровня здоровья (курсив наш – Д. Н.)» [17, с. 17]. При этом ученый (как и его соавтор И. А. Синицина) полагает, что понятие «"здоровьесозидающий", аккумулирующее в себе такие понятия, как: "творение", "сохранение", "развитие", "сбережение", "укрепление", является более емким, чем понятие "здоровьесберегающий"» [18, с. 303].

С нашей точки зрения, данную позицию разделяет Н. Н. Малярчук. Выделяя сущностные черты *здоровьесозидающей* педагогической деятельности, она обнаруживает, что таковая заключается в применении педагогом «принципов и способов, позволяющих сохранять и развивать как собственное здоровье, так и здоровье обучающихся, *творчески дополнять* содержание учебного предмета валеологическими знаниями, умениями, навыками с целью формирования у воспитанников поведения, ориентированного на здоровый образ жизни, укрепление и развитие индивидуального здоровья» (курсив наш – Д. Н.) [19, с. 11]. Исследователь особо подчеркивает, что здоровьесозидающая педагогическая деятельность должна приводить к формированию «творчески-деятельностного отношения к собственному здоровью», преобразовывать личность [19, с. 7].

Постановка подготовки педагогов к деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся в контекст социокультурного транзита убеждает нас, что наиболее адекватно требованиям общества знания отвечает деятельность, маркируемая термином, содержащим в себе морфему «творение». Наш выбор обусловлен тем пониманием творчества, которое сложилось в социально-гуманитарных науках. А именно – пониманием творчества не просто как процесса создания нового, но как деятельности, приводящей к *расширению* у ее субъектов заложенных природой способностей.

Другой важнейшей характеристикой творчества, как показывает анализ философской и педагогической литературы, является его побудительный мотив. Мы исходим из того, что творчество – это не деятельность, инициируемая внешним фактором (проистекающим из социальных и экономических интересов, «освященных предками» правил, давления социальной среды и пр.). Оно мотивируется *внутренним* выбором личности. Иначе говоря, определяющим признаком творчества выступает его *самоцельность*. Как точно заметил В. М. Вильчек, творчество может, конечно, приобрести черты профессиональной деятельности, отождествиться с сознательной активностью, «совершаемой за определенную мзду, сумму благ, необходимую автору, чтобы удовлетворить прежде всего свои животные, а затем и некоторые человеческие потребности» [20, с. 34]. Однако подлинные черты творчества открываются

сразу же, как только индивид оказывается в ситуации выбора: поступать под воздействием требований социального окружения, в интересах получения сиюминутных выгод, материального достатка, из карьерных соображений или же «ради удовольствия» от самой деятельности, в целях самосовершенствования и пр.

Мы разделяем позицию Н. В. Третьяковой и В. А. Федорова, отмечавших, что применение термина «здравотворчество» указывает на «наличие субъектного начала», на «систему мотивированных действий человека в решении вопросов охраны, укрепления и развития собственного здоровья через его включение в гармоничные отношения с внешним и внутренним миром» [11, с. 27]. По замечанию А. Г. Маджуга и И. А. Синициной, «творящий – значит создающий нечто новое, уникальное, ранее не бывшее, а в отношении здоровья творящий – значит обеспечивающий приращение здоровья, способствующий появлению новых характеристик» [21, с. 93]. То есть, как подчеркивает М. А. Ермакова, для здравотворчества «наличный уровень здоровья субъектов образовательного процесса является только исходной точкой» [22, с. 298]. На основании вышесказанного здравотворчество надлежит рассматривать как систему действий, включающих человека в процесс творения своего здоровья в интересах обеспечения самостроительства личности и самостоятельного выбора ею жизненной стратегии.

Поскольку здравотворческую деятельность обеспечивает (с точки зрения содержания и средств ее организации) соответствующая *надбиологическая* программа, постольку можно сказать, что здравотворческая подготовка будущего учителя в педвузе тождественна формированию у него здравотворческой культуры.

Остановимся на этом моменте подробнее. Мы рассматриваем здравотворческую культуру выпускника педвуза как программу, регулирующую не только его повседневную жизнь, но и профессионально-педагогическую деятельность. Она приобретается в результате профессиональной подготовки в вузе и проявляется в готовности и способности сохранять и наращивать наследуемый природный потенциал, организовывать развитие собственной личности и личности своих воспитанников в соответствии с требованиями ФГОС в области охраны и укрепления здоровья обучающихся, в соответствии с избранным здравотворческим идеалом [24]. Из нашей дефиниции вытекает, что структурообразующую роль в здравотворческой культуре играет идеал здравотворчества, понимаемый нами как центральный ориентир здравотворческой деятельности, задающий образец поведения, имеющего целью использовать усилия по укреплению здоровья для самосозидания личности.

Данный структурный элемент «собирает» вокруг себя остальные элементы здравотворческой культуры: знания, социальные эталоны, целеполагание, технологии, модели поведения и рефлексии. Подобная структурная организация здравотворческой культуры вытекает из структуры здравотворческой деятельности. Следуя за Ю. М. Резником, мы выделили в здравотворчестве следующие подсистемы: информационную, общего ориентирования, мотивации, целеполагания и волевого решения, технологическую, поведенческую и рефлексивную [23, с. 249–250, 256–257]. И исходя из этого обнаружили вышеназванные элементы здравотворческой культуры, «отвечающие» за каждую подсистему (этап) здравотворческой деятельности.

Каково содержание перечисленных нами элементов здравотворческой культуры, на формирование которой, полагаем, должна быть сфокусирована здравотворческая подготовка студентов педвуза? На этот вопрос предложим следующие ответы: 1) *здравотворческие знания* – в медико-биологическом аспекте: научные представления о здоровье человека, о тех факторах, которые оказывают на него негативное и позитивное воздействие; в педагогическом аспекте: знание о технологиях и методах оздоровления, наращивания резервов здоровья, сохранения физической и умственной работоспособности и средствах обучения им; 2) *социальные регуляторы* (нормы и ценности, фокусируемые в идеале) – в медико-биологическом аспекте: здоровый образ жизни как ориентир для повседневных практик личности; в педагогическом аспекте: ценностная ориентация будущего учителя на здоровый образ жизни, способность представить обучающимся свою здравотворческую культуру (конституируемую здравотворческим идеалом) как пример социально одобряемого поведения; 3) *эталон здравотворчества* – в медико-биологическом аспекте: программы оздоровления; в педагогическом аспекте: подлежащие присвоению педагогом и воспитанником стандарты здравотворческой деятельности (те идеи и научно обоснованные рекомендации, которые сформулированы в современных концепциях сбережения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса / Н. П. Абаскаловой, А. Г. Маджуга, Т. Ф. Ореховой, Н. В. Третьяковой, З. И. Тюмaseвой и др.); 4) *здравотворческое целеполагание* – в медико-биологическом аспекте: принятие здравотворчества в качестве структурного элемента жизненной стратегии; в педагогическом аспекте: ориентирование деятельности педагога на современный здравотворческий идеал, на обеспечение принятия его обучающимися; 5) *технологии здравотворчества* – в медико-биологическом аспекте: проверенные практикой средства сохранения и наращивания

здоровья; в педагогическом аспекте: владение методами комплексной диагностики уровня здоровья обучающихся, навыками применения на практике научно обоснованных концептуальных идей сохранения здоровья субъектов образования, способами трансляции им здоровьесберегающих идей и программ; 6) *поведенческие модели* – в медико-биологическом аспекте: формы повседневной жизнедеятельности, соответствующие идеалу здоровьесбережения; в педагогическом аспекте: преломление модели здоровьесберегающего поведения к типичным жизненным ситуациям обучающихся; 7) *здоровьесберегающая рефлексия* – в медико-биологическом аспекте: осмысление собственных практик с позиции стандартов здоровьесбережения; в педагогическом аспекте: готовность соотносить свою здоровьесберегающую подготовку с интересами сохранения и укрепления здоровья конкретных обучающихся, смотреть на их поведение сквозь призму здоровьесберегающего идеала [24].

Представим перечисленные выше педагогические аспекты здоровьесберегающей культуры студента педвуза поэлементно. Первый из ее элементов включает, как минимум, систему знаний: о функциональных системах человеческого организма; об основных ступенях его развития; о научно обоснованных и апробированных принципах и методах оздоровления организма; об организации режима дня, учебы и отдыха, обеспечивающей сохранение здоровья обучающегося и оптимальные условия его обучения; об обстоятельствах, негативно влияющих на здоровье детей (основные инфекционные заболевания, неблагоприятная экологическая среда, употребление психотропных препаратов и алкоголя, гипер- и гиподинамия и пр.); о санитарно-гигиенических требованиях к организации и объему учебной и внеучебной нагрузки учащихся различных возрастов и групп здоровья; о средствах сбережения здоровья; об основных идеях, высказываемых специалистами в области педагогического здоровьесбережения; о структурной организации здоровьесберегающей культуры, содержании ее элементов и феноменов, являющихся их «материализацией» в социальной практике. Второй элемент (*ценностно-ориентационный*) представляет собой: ориентацию педагогической деятельности на обеспечение осознания обучающимися здоровья как фундаментального мотива жизнедеятельности, как биологического базиса самореализации, самостроительства личности; ориентацию на предложение педагогом собственного апробированного опыта сохранения и укрепления здоровья как образца для его воспроизводства обучающимися; ориентацию педагога на интеграцию усилий учителей, врачей, школьных психологов, других профессионалов в области здоровьесбережения в интересах наращивания здоровья детей. Третий элемент (*эталон здоровьесбережения*) содержит в себе: интериоризированные научно обоснованные идеи и разработки современных специалистов в области здоровьесбережения и прежде всего концепции формирования здорового образа жизни субъектов образовательного процесса в системе «школа – вуз» Н. П. Абаскаловой; экзистенциально-гуманистического подхода к здоровью человека А. Г. Маджуга; концепции формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования Т. Ф. Ореховой; концепции обеспечения качества здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций в соответствии с современными потребностями личности, государства и общества Н. В. Третьяковой. Четвертый элемент (*здоровьесберегающее целеполагание*) являет собой избрание целью педагогической деятельности формирование у воспитанника готовности вести поиск средств укрепления приобретенного при рождении биологического потенциала, творчески преобразовывать опыт здоровьесбережения; способность обосновать обучающимся необходимость принятия ими современного здоровьесберегающего идеала. Пятый элемент (*технологии*) содержит: гарантирующие результат средства трансляции обучающимся здоровьесберегающих знаний, умений и навыков; технологии реализации здоровьесберегающих концепций современных педагогов; технологии, способствующие профилактике заболеваний (соматических и инфекционных); меры срочной помощи и технологии проведения лечебно-профилактических мероприятий среди обучающихся. Шестой элемент (*поведенческие модели*) заключается в способности предлагать детям и подросткам модели поведения в типичных ситуациях выбора, отвечающие интересам укрепления здоровья (отказ от употребления алкоголя, психотропных веществ, табака и пр.); осуществлять в повседневной жизни практики, поддерживающие функциональное состояние организма (закаливание, физические упражнения и пр.). Что касается седьмого из перечисленных нами элементов здоровьесберегающей культуры будущего учителя (*здоровьесберегающая рефлексия*), то он заключается в ретроспективном анализе педагогом жизнедеятельности субъектов образовательного процесса посредством соотнесения ее с здоровьесберегающим идеалом.

Подчеркнем еще раз, что говорить о сформированности у выпускника педвуза здоровьесберегающей культуры можно, если он разделяет идеал здоровьесбережения и стремится следовать ему и в своей повседневной жизни, и при осуществлении профессиональных обязанностей. В этом случае здоровье ставится субъектом здоровьесбережения в контекст смысложизненных вопросов. Наличие у педагога идеала придает здоровью как цели здоровьесберегающей педагогической деятельности характер побудитель-

ности. Иными словами, цель перестает быть исключительно порождением познавательных процессов и «приобретает смысл мотива» [25].

Анализ исследований отечественных ученых (Н.П. Абаскаловой, И.Г. Андреевой, Л.А. Акимовой, С.Н. Горбушиной, А.Г. Маджуга, Н.Н. Малярчук, Ю.В. Наumenко, Т.Ф. Ореховой, Н.В. Третьяковой, З.И. Тюмасевой, В.А. Федорова и др.) убеждает нас, что в них в качестве идеала здоровотворчества предлагается тот, который ориентирует субъектов образования на стремление «соединять цели жизни со смыслом своего существования», на укрепление «развитого доверия к творческой части своей личности», на предоставление «ей полной свободы в этой деятельности» [26, с. 70], на занятие активной позиции в творчестве [18], на «формирование у субъектов образования устойчивой мотивации» к поддержанию здоровья, на «приумножение знаний в области физического, психического и социального» его компонентов, «стремление реализовывать принципы здорового образа жизни» [27, с. 21]. Здоровотворческая деятельность, по замечанию И.Г. Андреевой, не может сводиться к передаче «информационной составляющей о здоровье и здоровом образе жизни». Она представляет собой формирование устойчивой интеллектуальной и эмоциональной потребности на основе эмоционально-ценностного отношения к здоровью [28, с. 453].

То есть современные российские ученые предлагают, как и некогда древнегреческие мыслители, ориентироваться в процессе здоровотворческой подготовки не на некое застывшее «здоровотворческое знание», а на смыслы, продуцируемые идеалом. Выражаясь словами Д.Н. Разеева, само такое знание «должно разворачиваться исходя из того, *ради чего* оно нами собственно достигается (курсив наш – Д.Н.)» [29, с. 42]. Получается, и античные философы, и современные специалисты в области здоровотворчества приходят к одинаковому выводу: здоровотворческую деятельность следует ориентировать не столько на достижение педагогами и учащимися соответствующего знания, сколько, выражаясь словами эллинов, на их «добродетельность» [30].

Формирование здоровотворческой культуры у выпускника педвуза делает его не обычным «репродуктором» неких идей и практик. Этот результат обеспечивает ему возможность приобрести «авторство понимания» здоровотворчества и образовательной деятельности, «ее целей, смысла и способов реализации», способность к «рефлексивному творческому поиску и выбору ориентиров деятельности» [31, с. 188, 189].

Только посредством формирования здоровотворческой культуры мы сумеем увеличить здоровотворческий потенциал личности, заключающийся в ее готовности к здоровотворческой деятельности и представляющий собой систему представлений об идеальном образе физического и психического здоровья, об инструментах его наращивания [17; 26]. Заметим, что в научной литературе существуют различные подходы к определению понятия «готовность», и мы оставляем их анализ за рамками нашего рассмотрения. Согласимся с мнением, согласно которому данное понятие отражает психологическую установку, обуславливающую поведение личности. И возникает последняя как вследствие «осознания требований общества и собственных потребностей», «осознания задач, приводящих к удовлетворению потребностей или достижению поставленной цели», так и в результате подготовки индивида к соответствующей деятельности [32, с. 300].

Ключевыми показателями формирования у будущего педагога готовности к здоровотворческой деятельности являются следующие: успешность овладения как естественнонаучными знаниями, структурируемыми феноменом «здоровье», так и знаниями о средствах оздоровления и методах обучения им; сформированность здоровотворческого идеала, проверяемого социальной и педагогической практикой; уровень освоения концептуальных идей, разработанных педагогической наукой в области укрепления здоровья учащихся; способность учитывать возрастные и социокультурные особенности учащихся при здоровотворческом целеполагании; овладение способами целенаправленного воздействия на учащихся, ориентирующими их на здоровотворческое поведение; привычка рефлексии относительно совершаемых здоровотворческих практик [33, с. 41].

Готовность выпускника педвуза к здоровотворческой деятельности является профессионально-личностным качеством, которое проходит в своем развитии несколько стадий, соответствующих уровню сформированности у педагога здоровотворческой культуры. Опираясь на исследования в области педагогического здоровотворчества (Н.П. Абаскалова, Л.А. Акимова, М.М. Безруких, Н.В. Гончарова, С.Н. Горбушина, Э.М. Казин, И.А. Лавричева, А.Г. Маджуга, Н.Н. Малярчук, Ю.В. Наumenко, Н.А. Рыбачук, И.В. Сидачкова, Н.В. Третьякова, З.И. Тюмасева) мы выделили следующие уровни сформированности данного качества: традиционный, социально-ориентированный, идеало-ориентированный и креативный.

Для *традиционного* уровня характерны следующие черты: здоровье не рефлексруется будущим учителем как смысложизненная ценность и работа с учащимися в этом направлении не отражается в его сознании как профессиональная функция; здоровье рассматривается лишь в качестве биологического базиса эффективной жизнедеятельности; здоровотворческая ценностная ориентация у него не развита, система теоретических знаний, алгоритмов здоровотворческого поведения не сформирована; присутствует в той или иной степени предрасположенность к растрачиванию потенциала здоровья, что мешает адаптации организма к постоянно изменяющимся условиям окружающей среды.

Социально-ориентированный уровень сформированности указанного качества свидетельствует о том, что здоровье воспринимается будущим учителем как природная основа социальной мобильности (достижения социального и профессионального успеха), а укрепление здоровья детей выступает для него в качестве гуманитарной миссии. У педагога имеются знания об основных элементах здоровьесберегающей культуры при отсутствии устойчивого положительного отношения к здоровьесберегающей деятельности. Педагогическое здоровьесбережение является для него инструментальной ценностью. На данном уровне в результате знакомства с некоторыми программами оздоровления индивида разрушаются мифы и стереотипы, связанные с лженаучными практиками ведения здорового образа жизни.

На *идеало-ориентированном* уровне сформированности интересующего нас профессионально-личностного качества здоровьесберегающая деятельность рассматривается педагогом как инструмент личностной самореализации, характеризуется принятием идеала здоровьесбережения, эмоционально и рационально ориентирующего на его достижение, интериоризацией теоретических здоровьесберегающих знаний, овладением алгоритмами здоровьесберегающего поведения в типичных ситуациях, реализацией программ здорового образа жизни, активной деятельностью, направленной на поддержание здоровья.

И наконец, на *креативном* уровне сформированности качества здоровьесберегающая деятельность рассматривается будущим учителем как атрибутивный элемент личностно-развивающего образовательного процесса, а результаты здоровьесберегающей деятельности личности превращаются в предмет постоянной *рефлексии*, которая выражается в готовности отображать поведение (собственное и своих воспитанников) с точки зрения идеала здоровьесбережения. У студента педвуза формируется индивидуальный эталон здорового образа жизни, проявляющийся в повседневной жизнедеятельности, имеется стремление творчески развить сложившиеся в области здоровьесбережения культурные образцы. Социокультурные, медико-педагогические и социально-психологические знания представляют на этом уровне целостную *систему*, выступая плодом устойчивого ценностного отношения к здоровому образу жизни и ориентации на здоровьесберегающий идеал. У студента формируется *внутренняя потребность* в совершении осознанного выбора жизненной стратегии, обусловленной указанным идеалом (закрывающим в стремлении возвыситься над собственной природой).

Таким образом, на традиционном уровне здоровье осознается индивидом как *биологический резерв жизнедеятельности*, на социально-ориентированном уровне – как *залог успешной вертикальной социальной мобильности*, на идеало-ориентированном уровне деятельность по поддержанию и наращиванию здоровья *фокусируется здоровьесберегающим идеалом*, а на креативном уровне результаты здоровьесберегающей деятельности делаются предметом постоянной *рефлексии* педагога.

Вопрос о роли конкретных учебных дисциплин и модулей, содержащихся в учебных планах педвузов, в формировании указанного профессионально-личностного качества – дело отдельного разговора. А пока лишь отметим, что, на наш взгляд, интересы здоровьесберегающей подготовки будущего учителя требуют выйти за ставшее традиционным разделение изучаемых в высшей школе предметов на естественнонаучные и гуманитарные. «Сегментирующий подход» невольно конструирует в сознании студентов фрагментированную картину мира, создавая иллюзию, что «педагогика», «философия», «возрастная анатомия, физиология и гигиена» и прочие учебные курсы существуют автономно друг от друга, а их предметные области не пересекаются. Между тем, феномен «здоровьесберегающая культура» находится в исследовательском поле ряда научных и учебных дисциплин. А значит, здоровьесберегающая подготовка студентов педвузов требует от научно-педагогического сообщества, профессорско-преподавательского состава предложения курсов *трансдисциплинарного* характера. Среди возможных вариантов дисциплины по выбору: «Здоровьесберегающая культура педагога», «Субъект общества знания как субъект здоровьесбережения», «Здоровьесберегающая мысль: от античности до эпохи постмодерна». Их включение в учебные планы педвузов поможет студентам увидеть в здоровьесбережении не «просто» технологический инструмент сбережения здоровья субъектов образовательного процесса, но средство превращения здоровья в фундамент самоформирования личности в соответствии с сознательно выстроенным ею образом.

Выводы. Подытоживая, тезисно изложим сказанное.

1. Успех продвижения России к обществу знания зависит от того, будет ли системой образования сформирован его *субъект*.

2. *Здоровье* оказывается для субъекта транзита ключевым ресурсом, обеспечивающим возможность приобретения необходимых знаний и компетенций, личностного самостроительства.

3. В интересах выращивания указанного субъекта высшее педагогическое образование должно иметь среди своих целей подготовку студента не к здоровьесберегающей деятельности (императиву допостиндустриальной эпохи), но к *здоровьесберегающей* деятельности.

4. Структурообразующим элементом культуры, программирующей указанную деятельность, является *идеал здоровотворчества*.

5. Здоровотворческая подготовка выпускника педвуза предполагает перестройку учебных планов педвузов, включение в них дисциплин *трансдисциплинарного* характера.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHIBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 28.04.2020).
2. Черных С. И. Качество образования: инверсия целей и средств // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. №5. С. 19–25.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. Москва: Academia, 2004. 944 с.
4. Drucker P. The Age of Discontinuity. Guidelines to our changing society. New York: Harper Row, 1969. 420 p.
5. Low M. D., Low B. J., Baumler E. R., Huynh P. T. Can education policy be health policy? Implications of research on the social determinants of health // Journal of Health Politics Policy and Law. 2005. Vol. 30, №6. P. 1131–1162.
6. The future of social protection: what works for non-standard workers? (May 2018) // OECD. Better policies for better lives. URL: <http://www.oecd.org/els/soc/Future-of-social-protection.pdf> (дата обращения: 02.05.2020).
7. The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution. Geneva, 2016. 157 p.
8. Здоровоохранение в России. 2019: стат. сб. / Росстат. Москва, 2019. 170 с.
9. Здоровье молодежи: сравнительное исследование. Россия, Беларусь, Польша / науч. ред.: Н. М. Римашевская, К. Попельский. Москва: Экон-Информ, 2016. 214 с.
10. Здоровье населения: проблемы и пути решения: материалы II Междунар. науч.-практ. семинара, г. Минск, 19–21 мая 2011 г. / гл. ред. Н. М. Римашевская; Ин-т социологии НАН Беларуси. Минск: Право и экономика, 2011. 331 с.
11. Третьякова Н. В., Федоров В. А. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: теория и технологии обеспечения. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 208 с.
12. Новиков Д. С. Базовые основания процесса формирования здоровотворческой культуры бакалавра педагогического образования в условиях постиндустриального транзита // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №3. С. 49–53.
13. Ермакова М. А. Формирование индивидуального опыта здоровотворчества подростка как социально-педагогическая проблема // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2007/ped30.html> (дата обращения: 02.05.2020).
14. Глушко Д. Е. Формирование у учащихся-подростков установочной системы на здоровотворчество: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Якутск, 2003. 22 с.
15. Новолодская Е. Г. Креативная природа человека: феномен житнетворчества и здоровотворчества // Педагогическое образование в России. 2012. №4. С. 18–26.
16. Орехова Т. Ф. Здоровьетворящее образования в современной школе: актуальность и теоретико-практические основы // Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования. 2015. №3. С. 60–69. DOI: 10.18413/2313-8971-2015-1-3-60-69.
17. Маджуга А. Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Владимир, 2011. 49 с.
18. Маджуга А. Г., Синицина И. А. Здоровье созидание как ведущая стратегия образовательной политики России в третьем тысячелетии // Здоровье и образование в XXI веке. 2013. Т. 15, №1–4. С. 300–308.
19. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2009. 50 с.
20. Вильчек В. М. Прощание с Марксом. (Алгоритмы истории). Москва: Прогресс; Культура, 1993. 222 с.
21. Маджуга А. Г., Синицина И. А. Экзистенциально-гуманистический подход к здоровью человека // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2013. Т. 10, №5. С. 91–95.
22. Ермакова М. А. Понятие «индивидуальный опыт здоровотворчества подростка» как педагогическая категория // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. С. 294–301.
23. Резник Ю. М. Введение в социальную теорию. Социальная системология. Москва: Наука, 2003. 525 с.
24. Новиков Д. С. Здоровотворческая культура бакалавра педагогического образования: сущность, структура, функции // Мир науки. 2017. Т. 5, №2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/54PDMN217.pdf> (дата обращения: 02.05.2020).

25. Иванников В. А., Монроз А. В. Волевая саморегуляция процесса мотивации // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.05.2020).
26. Третьякова Н. В. Формирование готовности учащихся образовательных организаций к здоровьтворческой деятельности. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 159 с.
27. Казин Э. М., Абаскалова Н. П., Касаткина Н. Э., Красношлыкова О. Г., Арлашева Л. В. Проблема социально-психологической адаптации обучающихся в современном образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал. 2020. №1. С. 19–28.
28. Андреева И. Г. Формирование культуры здоровья в содержании общего образования // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016): сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., 6–7 июня 2016 г. Москва, 2016. С. 452–456.
29. Разеев Д. Н. Идеалы образовательных стратегий в герменевтической перспективе // Коммуникация и образование. Санкт-Петербург, 2004. С. 33–49.
30. Новиков Д. С. Идеал калокагатии в контексте современной здоровьтворческой педагогической стратегии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2014. №1. С. 103–105.
31. Черных С. И., Наливайко Н. В. Образовательное взаимодействие как объект философского анализа // Философия образования. 2012. №1. С. 186–191.
32. Щербаков Ю. И., Могилевская В. Ю. Теоретический анализ феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2016. №5. С. 299–301.
33. Новиков Д. С. Готовность педагога к деятельности по укреплению здоровья учащихся: теоретический аспект // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. №2. С. 38–42.

REFERENCES

1. *The education development strategy in the Russian Federation until 2025*. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (accessed 28.04.2020).
2. Chernykh S. I. Quality of education: inversion of goals and means. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2018, no. 5, pp. 19–25.
3. Bell D. *The coming postindustrial society. Social Forecasting Experience*. Moscow, Academia, 2004, 944 p.
4. Drucker P. *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. New York, Harper Row, 1969, 420 p.
5. Low M. D., Low B. J., Baumler E. R., Huynh P. T. Can education policy be health policy? Implications of research on the social determinants of health. *Journal of Health Politics Policy and Law*, 2005, vol. 30, no. 6, pp. 1131–1162.
6. The future of social protection: what works for non-standard workers? (May 2018). *OECD. Better policies for better lives*. URL: www.oecd.org/els/soc/Future-of-social-protection.pdf (accessed 02.05.2020).
7. *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Geneva, 2016, 157 p.
8. *Health care in Russia. 2019: statistics*. Moscow, 2019, 170 p.
9. Rimashevskaya N. M., Popelsky K. (eds.) *Youth health: a comparative study in Russia, Belarus, Poland*. Moscow, Econ-Inform, 2016, 214 p.
10. Rimashevskaya N. M. (ed.) *Public health: problems and solutions: proc. of II Intern. sci.-pract. seminar, Minsk, May 19–21*. Minsk, Law a. Economics, 2011, 331 p.
11. Tretyakova N. V., Fedorov V. A. *The quality of health-saving activities of educational organizations: theory and technology support*. Ekaterinburg, Publ. House of Russ. State Profession. Univ., 2014, 208 p.
12. Novikov D. S. The foundations of the process of healthy culture formation in a bachelor of teacher education in the post-industrial transit conditions. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*, 2020, no. 3, pp. 49–53.
13. Ermakova M. A. The formation of the individual experience of health of a teenager as a socio-pedagogical problem. *Zhurnal nauchnykh publikatsii aspirantov i doktorantov = Journal of Scientific Publications of Graduate Students and Doctoral Students*. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2007/ped30.html> (accessed 02.05.2020).
14. Glushko D. E. *Forming an attitudinal system for health-care in adolescent students*: diss. abstr.: 13.00.01. Yakutsk, 2003, 22 p.
15. Novolodskaya E. G. Creative nature of man: the phenomenon of life creation and health. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2012, no. 4, pp. 18–26.
16. Orekhova T. F. Health-creating education in a modern school: relevance, theoretical and practical foundations. *Nauchnyi rezul'tat. Seriya: Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Scientific Result. Series: Pedagogy and Psychology of Education*, 2015, no. 3, pp. 60–69. DOI: 10.18413/2313-8971-201-1-3-60-69.
17. Madzhuga A. G. *The pedagogical concept of the education healthy creating function*: diss. abstr.: 13.00.01. Vladimir, 2011, 49 p.

18. Madzhuga A. G., Sinitsyna I. A. Health creation as a leading strategy of higher education in Russia in the third millennium. *Zdorov'ye i obrazovanie v XXI veke = Health and Education in the XXI century*, 2013, vol. 15, no. 1–4, pp. 300–308.
19. Malyarchuk N. N. *The teacher health culture (personal and professional aspects)*: diss. abstr.: 13.00.01. Tyumen, 2009, 50 p.
20. Vilchek V. M. *Farewell to Marx (algorithms of history)*. Moscow, Progress, Culture, 1993, 224 p.
21. Madzhuga A. G., Sinitsyna I. A. The existentially humanistic approach to human health. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova = Bulletin of M. K. Ammosov North-Eastern Federal University*, 2013, vol. 10, no. 5, pp. 91–95.
22. Ermakova M. A. The concept of «a teenager individual experience of health care» as a pedagogical category. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2007, no. 14, pp. 294–301.
23. Reznik Yu. M. *Introduction to social theory. Social systemology*. Moscow, Science, 2003, 525 p.
24. Novikov D. S. Health culture of a bachelor of teacher education: essence, structure, functions. *Mir nauki = World of Science*, 2017, vol. 5, no. 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/54PDMN217.pdf> (accessed 02.05.2020).
25. Ivannikov V. A., Monroz A. V. Volitional self-regulation of the motivation process. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Research*, 2014, vol. 7, no. 35. URL: <http://psystudy.ru> (accessed 02.05.2020).
26. Tretyakova N. V. *Forming readiness of educational organization students for health-improving activities*. Ekaterinburg, Publ. House of Russ. State Profession. Univ., 2014, 159 p.
27. Kazin E. M., Abaskalova N. P., Kasatkina N. E., Krasnoshlykova O. G., Arlasheva L. V. The problem of socio-psychological adaptation of students in the modern educational space. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2020, no. 1, pp. 19–28.
28. Andreeva I. G. Forming a health culture in the content of general education. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnuyu epokhu (EEIA-2016): sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 6–7 iyunya 2016 g. = Educational space in the information age (EEIA-2016): proc. of Intern. sci.-pract. conf., June 6–7, 2016*. Moscow, 2016, pp. 452–456.
29. Razeev D. N. The ideals of educational strategies in the hermeneutic perspective. *Kommunikatsiya i obrazovanie = Communication and Education*. Saint Petersburg, 2004, pp. 33–49.
30. Novikov D. S. The ideal of kalokagathy in the context of a modern health-improving pedagogical strategy. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki = Bulletin of Volgograd State Pedagogical University. Series. Pedagogical sciences*, 2014, no. 1, pp. 103–105.
31. Chernykh S. I., Nalyvayko N. V. Educational interaction as an object of philosophical analysis. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2012, no. 1, pp. 186–191.
32. Shcherbakov Yu. I., Mogilevskaya V. Yu. Theoretical analysis of the phenomenon of students' psychological readiness for pedagogical activity. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*, 2016, no. 5, pp. 299–301.
33. Novikov D. S. The willingness of a teacher to improve student health: a theoretical aspect. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*, 2018, no. 2, pp. 38–42.

Информация об авторе

Новиков Денис Сергеевич – ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, ассистент кафедры общей гигиены и экологии (Российская Федерация, 400 131, г. Волгоград, площадь Павших Борцов, д. 1, e-mail: denov89@mail.ru)

Статья поступила в редакцию 06.05.20.

После доработки 26.06.20.

Принята к публикации 29.06.20.

Information about the author

Denis S. Novikov – Volgograd State Medical University, assistant of the Department of General Hygiene and Ecology (1, Pavshikh Bortsov Sq., Volgograd, 400 131, Russian Federation, e-mail: denov89@mail.ru).

The paper was submitted 06.05.20.

Received after reworking 26.06.20.

Accepted for publication 29.06.20.

УДК 378.881.1

СЕМАНТИЗАЦИЯ И ПЕРВИЧНОЕ ЗАКРЕПЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В РАМКАХ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Т. А. Рахимова

Томский государственный архитектурно-строительный университет
Томск, Российская Федерация
e-mail: tat-rachimova@yandex.ru

И. П. Касека

Томский государственный архитектурно-строительный университет
Томск, Российская Федерация
e-mail: igor_promte@mail.ru

Аннотация. Преподавание иностранного языка в техническом вузе требует все более эффективных средств, методов и приемов введения и закрепления профессиональной лексики. Многие российские и зарубежные авторы посвящают свои работы данной теме. Однако сохраняется потребность в обобщении и систематизации описанного опыта, что позволит планировать эффективный образовательный процесс в современных изменчивых условиях. Сокращение сроков изучения иностранного языка и стремительное внедрение электронных средств обучения в образовательный процесс являются дополнительными новыми условиями, способными влиять на результат. Изучив литературу по теме и проанализировав собственный и авторский опыт, можно сделать вывод о наиболее эффективных на сегодняшний день средствах и приемах семантизации и первичного закрепления профессиональной лексики. Особое значение для данного исследования имеет работа с терминами. Сложность этого процесса обусловлена тем, что студенты первого курса не имеют достаточного словарного запаса в профессиональной сфере. Семантизация в данном случае становится полноценным введением нового понятия в профессиональный лексикон будущего специалиста.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, высшее образование, семантизация, первичное закрепление, введение новой лексики, усвоение профессиональной лексики, алгоритм работы с лексикой.

Для цитаты: Рахимова Т. А., Касека И. П. Семантизация и первичное закрепление профессиональной лексики в рамках курса иностранного языка в техническом вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4085–4092. DOI: 10.15372/PEMW20200318

DOI: 10.15372/PEMW20200318

SEMANTICS AND PRIMARY FIXING OF PROFESSIONAL VOCABULARY IN A FOREIGN LANGUAGE COURSE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Rakhimova, T. A.

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

Kaseka, I. P.

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

Abstract. Teaching a foreign language at a technical university requires more and more effective means, methods and techniques for introducing and consolidating professional vocabulary. Many Russian and foreign authors devote their works to this topic. However, there is a need to generalize and systematize the described

experience, which will allow planning an effective educational process in modern changing conditions. Reducing the time to learn a foreign language and the rapid introduction of electronic teaching aids in the educational process are additional new conditions that can affect the result. After studying the literature on the topic and analyzing our own and author's experience, we can conclude about the most effective means and methods of semantization, and primary fixing of professional vocabulary nowadays. Working with terms is of particular importance for this study. The complexity of this process is determined by the fact that first-year students do not have sufficient vocabulary in the professional field. Semantization in this case becomes a full-fledged introduction of a new concept into the professional lexicon of a future specialist.

Keywords: *foreign language teaching, higher education, semantization, primary fixing, new vocabulary introduction, mastering professional vocabulary, algorithm for working with vocabulary.*

Forquote: *Rakhimova, T.A., Kaseka, I.P.* [Semantics and primary fixing of professional vocabulary in a foreign language course at a technical university]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4085–4092. DOI: 10.15372/PEMW20200318

Введение. В настоящее время наблюдается интенсивное взаимодействие с мировой системой образования, которая требует, чтобы выпускники высших учебных заведений были готовы и способны осуществлять свою профессиональную деятельность и устанавливать деловые и научные контакты с представителями других стран и культур. Без владения профессиональным иностранным языком на высоком уровне такое сотрудничество осуществить невозможно. В современных условиях на рынке труда возникает необходимость подготовки специалистов, которые владеют профессиональным иностранным языком, готовы развивать свои способности, совершенствовать свой опыт, заниматься самообразованием, в том числе и через приобщение к профессиональной коммуникации на иностранном языке [1, с. 27]. Сокращение курса иностранного языка актуализирует потребность в новых приемах, среди которых особое место занимают связанные с мультимедиа и электронными средствами обучения.

Постановка задачи. Проблема усугубляется тем, что студенты должны усвоить некоторые термины и профессиональную лексику в рамках курса иностранного языка до того, как начнут изучение соответствующих курсов. Так как современные стандарты и образовательная ситуация в целом требуют формирования профессиональной иноязычной компетентности на раннем этапе профессиональной подготовки, программа изучения иностранного языка должна включать работу с профессиональной лексикой. Методы и приемы этой работы, как и требования к содержанию обучения, постоянно обновляются самыми современными исследованиями. Однако проблема введения и закрепления терминов в активном словарном запасе иностранного языка студентов 1–2 курсов технического вуза остается недостаточно изученной.

Методология и методика исследования. Мы постараемся, обобщив представленный в научно-методической литературе опыт, выделить особенности работы с профессиональной лексикой, включая термины, на начальном этапе профессиональной подготовки, определить приемы и методы, способствующие не только семантизации термина на иностранном языке, но и усвоению понятия.

Общее определение профессиональной лексики включает слова, выражения, дефиниции, относящиеся к конкретной сфере деятельности [2, с. 237]. В современной лингвистике существует несколько описаний профессионального лексикона.

В состав лексики профессиональной речи могут входить собственно термины, то есть лексические единицы, созданные специально для обозначения того или иного понятия в определенной профессиональной сфере (например: сублимация – переход вещества из твердого состояния в газообразное, минуя жидкое), или нейтральная лексика, но совершенно в другом значении (например: тесто – густая сплошная масса из порошкообразного вещества, смешанного с жидкостью; бетонное тесто). Язык специальности, опираясь на общенациональный язык, имеет специфические особенности, проявляющиеся в использовании определенных моделей словообразования. Многие ученые сходятся во мнении о том, что нейтральная лексика представляет собой ядро, центр общенационального языка, в то время как специальная лексика является его периферией [3, с. 2].

В данной работе мы рассматриваем профессионализмы и термины как часть специальной лексики. Под терминологической лексикой мы понимаем «слова и словосочетания, используемые для логически точного определения специальных понятий, установления содержания понятий, их отличительных признаков» [4, с. 798].

Системы терминов являются частью культурной идентичности научной дисциплины. Они способствуют согласованности фактов, методов, сокращают вероятность недопонимания в кругу коллег

[5, с. 38]. Научная дискуссия также служит дальнейшему развитию системы терминов, например, путем изменения иерархий или введения новых терминов.

Основными этапами формирования лексических навыков называют:

- 1) знакомство с новой лексикой (функции, значение, формальные признаки);
- 2) первичное закрепление;
- 3) формирование и развитие умений и навыков употребления новой лексики в различных видах речевой деятельности.

Для обозначения образовательных процессов авторы используют различные формулировки. Так, введение, знакомство с новой лексикой обозначается как «определение термина», «пополнение словарного состава», «усвоение лексики», «освоение лексики». Мы будем использовать термин «семантизация» в значении определения семантического значения слова / термина и установления его смыслового поля. Под первичным закреплением (тренировкой) мы понимаем определение места слова / термина в контексте, связь с другими словами, первый этап речевой реализации.

В современной научно-педагогической литературе освещены многочисленные исследования процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности [6–8]. Бардинская Т. Р., Карцева Е. В., Флакман А. А. считают, что особое место в процессе профессионально-ориентированного обучения занимает оптимизация усвоения лексики. В своем исследовании они опираются на то, что незнакомые слова в языковом материале не должны превышать 5%, и пытаются выявить наиболее эффективные пути преодоления лексических трудностей и установить способы работы обучающихся с лексикой. Авторы отмечают важность усвоения не только перевода в данном контексте, но и общего значения термина (профессиональной лексики). В связи с этим они предлагают работу с толковым словарем (в аудитории). Как и Сохно Е. М., они отмечают важность групповой работы с лексическим материалом (отработка в командных упражнениях) и использования электронных средств [9, 10].

Массалова А. Э., давая определение лексической компетенции, отмечает важность контекста, структуры лексической единицы и описывает систему лексических упражнений от языковых до речевых [3, с. 149].

Артеменко О. А. и Амеличева К. А., исследуя процессы извлечения информации из иноязычного текста, основываются на данных, аналогичных приведенным Бердинской Т. Р., о том, что для понимания аутентичного текста необходимо знать не менее 98–99% лексических единиц. Авторы так же предлагают использовать электронные средства, но не только для перевода, еще и для отбора лексического материала. Они подтверждают значимость психологических особенностей усвоения лексических единиц. Их взгляд на стратегии усвоения отличается от точки зрения Вепревой Т. Б. Артеменко О. А. и Амеличева К. А. рассматривают процесс автономного усвоения, включающего изучение как контекстного значения, так и структуры лексической единицы [11, 12].

Вепрева описывает (выделяет) несколько стратегий пополнения словарного запаса профессиональной лексикой на занятиях по иностранному языку. Среди них особо отметим «обращение к словарю», так как традиционные «догадки» и «обращение за помощью» за последнее время не претерпели серьезных изменений и «догадки» не всегда подходят для работы с терминами. Вепрева выделяет электронные словари, которые предлагают кроме основного значения также коннотации, синонимы, антонимы и т. п. Она считает, что электронные словари увеличивают скорость поиска и имеют другие преимущества. Она определяет основные умения, которые необходимо формировать для эффективного использования данной стратегии: выбора словаря, использования словаря, ориентации в словаре и в словарной статье, определения изменяемых частей слова [9, 11, 12].

Сохно Е. М. рассматривает социальные формы работы с лексическим материалом и считает, что большое значение имеет учет особенностей субъект-субъектного сотрудничества в группе. В условиях групповой работы она предлагает минидоклады, создание групповых докладов, обобщение теоретических положений и т. п. Одним из наиболее удачных методов активизации учебной деятельности при формировании лексической компетенции Сохно Е. М. считает учебно-игровую организацию работы с лексикой. Так же важной она считает готовность преподавателей и студентов к совместной творческой деятельности [10, с. 177].

Чеснокова Н. Е. считает, что главная проблема сосредоточена в навыках говорения, так как «знание перевода слова не является умением применять его в практике разговорной речи. <...> Связи иноязычного слова не возникают самостоятельно путем переноса из родного языка, они должны быть сформированы заново [13, с. 20]. Таким образом, навык усваивается в процессе речевой деятельности. Автор придерживается комплексного подхода как к формированию навыка говорения, так и к отбору и освоению лексических единиц, так как большую часть профессиональной лексики и терминологии составляют именно словосочетания.

Федорова Н. Ю., исследуя приемы усвоения лексики, отмечает необходимость использования дидактических приемов для преподавания иностранного языка (предметно-денотатных карт, тем, схем). Автор считает необходимым группировку лексики и использование групповых форм работы [14, с. 182].

Лаптенюк Г. В. предлагает следующие способы семантизации:

- объяснение значения новых слов;
- словообразовательный анализ;
- посредством описания или толкования значения нового слова;
- использовать наглядные средства;
- объяснение одного неизвестного слова через использование другого столь же неизвестного слова или слов [15, с. 187].

Галеева Ж. А. подтверждает комплексный подход к усвоению лексики (ментальный словарь, концептуальные группировки слов). Автор уделяет особое внимание термину, его составу и процессу первичного закрепления. Основой для исследования она принимает факт о том, что процесс усвоения профессиональной лексики, происходящий параллельно с приобретением, обработкой, структурированием и формированием знаний профессиональной области, немыслим без владения соответствующими когнитивными базовыми единицами и их вариантами вербального выражения в языке и речи (первичное закрепления) [16, с. 101].

Галеева Ж. А. предлагает и описывает использование концептуально-когнитивной методики с использованием интернет-ресурсов. Важным условием реализации этой методики автор считает наличие фоновых знаний по основной специальности [16, с. 101].

Омелич О. К. отмечает как необходимость комплексного подхода к изучению лексики, так и проблеме освоения профессиональной лексики [17, с. 126].

Сергеев В. М. считает необходимым создание стройной системы лексики и грамматики, при этом учебный словарь терминов должен быть минимальным. При отборе терминов автор считает необходимым решение вопросов об «отграничении термина от не-термина, о границах термина и методике его выделения из научно-технических текстов» [18, с. 410]. Наиболее эффективным методом подачи терминов Сергеев В. М. считает ряды [18, с. 412].



Рис. 1. Общий алгоритм организации работы преподавателя с профессиональной лексикой
Fig. 1. General algorithm to organize teacher work with professional vocabulary

Результаты. Таким образом, анализ источников позволяет рекомендовать преподавателям учитывать следующие подходы, требования и приемы работы с профессиональной лексикой, которые создают в представленном виде общий алгоритм организации работы преподавателя (рис. 1).

Следуя данному алгоритму, начиная формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности, преподаватель может определить подход, соответствующий образовательной ситуации, учесть требования и отберет приемы. Список может дополняться и корректироваться в зависимости от изменчивых организационно-педагогических условий.

Выделенные подходы и приемы могут успешно сочетаться в рамках одного курса или занятия. Так, концептуальная группировка слов может стать основой для игровых форм. Совместная творческая деятельность способствует активизации мыслительной деятельности, развитию «чувства языка», более точному пониманию контекста, удачной догадке.

Для более точной семантизации слова / термина важно определить его значение в разных контекстах. В рамках занятий удобно использовать поисковые системы прежде всего профессиональных научных и научно-практических изданий, профессиональных сообществ. Слово / словосочетание вводится в поисковую строку и студентам предлагается описать значение слова в разных контекстах и составить словарное гнездо или смысловое поле. Такой способ семантизации особенно актуален для слов, имеющих несколько оттенков значений в рамках одной сферы деятельности. Так, например, Raupе, f можно перевести с немецкого в зависимости от контекста как «гусеница», «гусеничный ход», «гусеничная лента».

Активная работа по изучению возможностей усвоения профессиональной лексики и терминологии ведется давно. Разработано множество методов и приемов усвоения профессиональной лексики и терминологии в процессе изучения конкретной науки и / или иностранного языка [19; 20]. Авторы рассматривают усвоение терминологии с точки зрения структуры и содержания, но лишь едва упоминают о проблеме процесса когнитивного усвоения термина, с учетом того что студенты не знакомы с ним даже в родном языке. В общепрофессиональных текстах встречаются термины, которые студентам 1–2 курсов еще не знакомы.

Формирование профессиональной коммуникативной компетенции реализуется на материале произведений речи на профессиональные темы: текстах на иностранном языке по основам специальности и учебным пособиям.

В учебном пособии «Профессиональный немецкий язык» Рахимовой Т.А., Галмаговой Г.М. в тексте «Baumaschinen» общее количество условно незнакомой лексики составляет 20%. Следующие лексемы (5%) требуют не только перевода, но и пояснения, так как их семантическое значение студентам не знакомо: Erdbewegungspalette (ассортимент машин для перемещения грунта), Hydraulikbagger (гидравлический экскаватор), Laderaupen (погрузчик на гусеничном ходу), Spezialtiefbau (строительство специальных подземных сооружений). Семантизация названий строительных машин успешно реализуется посредством визуализации. Для введения перечисленных выше слов важно обратить внимание студентов на словообразование, так как составные части в другом сочетании могут распознаваться и запоминаться исходя из значения отдельных частей слова.

Изучение современных учебных пособий для строительных специальностей по английскому и немецкому языкам позволяет утверждать, что для семантизации и первичного закрепления профессиональной лексики чаще всего используются следующие упражнения:

- семантизация – визуализация, по контексту, перевод, сопоставление, использование синонимов или антонимов;
- первичное закрепление – заполнение пропусков в тексте, составление предложения из данных слов, составление ассоциограммы, составление слов из частей.

Особенностью семантизации терминов является то, что из семантических средств могут работать только визуализация и концептуальные группы слов и только в случае, если термин соотносится с другими знакомыми словами (антонимами, синонимами и т.п.). Самым простым вариантом является усвоение термина в его иноязычном варианте, но профессиональная лексика включает классификации, иерархии, которые невозможно просто перевести, необходимо соотнести с аналогичными определениями и классификациями, разработанными и принятыми в России. Таким образом, необходимо использовать не простые переводные двуязычные словари, а глоссарии и толковые словари, возможно фото и видео, контекстную проверку в иноязычных поисковиках.

Формирование навыка самостоятельной работы с лексическим материалом имеет особое значение в современных условиях по двум причинам:

- преобладание часов на самостоятельную работу по курсу «Иностранный язык» в современных рабочих учебных планах;
- значение данного навыка для будущей профессиональной деятельности и саморазвития.

Выводы. Таким образом, анализ научно-методической литературы позволил выявить и сопоставить общие подходы, требования и приемы работы с профессиональной лексикой. Создан общий алгоритм организации работы с профессиональной лексикой на начальном этапе, включающий подходы, требования и приемы. Представленный алгоритм позволяет оптимизировать деятельность преподавателя иностранного языка в современных условиях.

В результате изучения современных учебных пособий, обеспечивающих дисциплину «Иностранный язык» в технических вузах, выявлены наиболее употребительные типы заданий и упражнений.

Исходя из описанного в литературе и собственного опыта, предложены приемы семантизации и первичного закрепления профессиональной лексики, включая термины. Особое внимание требуется семантизации и закреплению терминов, организации автономной работы студентов.

В продолжение данной работы необходимо соотнести подходы, требования и приемы работы с профессиональной лексикой для создания более точного алгоритма, действительного в условиях изменчивого образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Болонские преобразования: проблемы и противоречия // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 26–40.
2. Karsten R. Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen // Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. 2010. Jg. 16. S. 235–260.
3. Массалова А.Э. Упражнения для формирования профессионально-ориентированной лексической компетенции в военно-инженерном вузе // Лингвокультурология. 2018. № 12. С. 147–153.
4. Шелов С.Д. Еще раз об определении понятия «Термин» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. №4–2. С. 795–799.
5. Eckardt B. Die sprachliche Charakterisierung der Fachsprache des Rechts // Fachsprache als Kommunikationsbarriere? Wiesbaden, 2000. S. 21–41.
6. Chaabani M. Die Fachsprache im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung. München: GRIN, 2013. 20 S.
7. Seidel S. Kommunikationsfördernde Methoden im Fremdsprachenunterricht: «Vier-Ecken-Gespräch» mit internationalen Studierenden // Многоязычие в образовательном пространстве. Ижевск, 2011. Вып. 3. С. 137–141.
8. Böttger H. The Mindful classroom // Praxis Fremdsprachenunterricht. 2018. №6. S. 7–10.
9. Бардинская Т.Р. Карцева Е.В., Флакман А.А. Лексические трудности при работе над профессионально ориентированными текстами и возможные пути их преодоления // Kant. 2018. №1. С. 16–21.
10. Сахно Е.М., Логвина С.А. Психологические факторы, определяющие процесс обучения профессиональной лексике // Символ науки. 2016. №4–2. С. 175–178.
11. Артеменко О.А., Амеличева К.А. Организационно-методические условия повышения эффективности отбора и активизации иноязычных лексических единиц в техническом // Казанский педагогический журнал. 2016. №2–2. С. 346–351.
12. Вепрева Т.Б. Стратегии обучения профессионально-ориентированному вокабуляру // Lingua Mobilis. 2015. №2. С. 83–90.
13. Чеснокова Н.Е. К вопросу обучения профессиональной иноязычной лексике студентов инженерных специальностей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. №3. С. 19–23.
14. Федорова Н.Ю. К вопросу о способах оптимизации обучения профессионально ориентированной лексике // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. №1. С. 180–190.
15. Лаптенко Г.В. Особенности семантизации лексики на начальном этапе обучения // Карповские научные чтения. Минск, 2014. Вып. 8, ч. 1. С. 186–190.
16. Галеева Ж.А. Компьютерные и интернет-ресурсы в процессе концептуального усвоения профессиональной медицинской лексики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. №3. С. 99–106.
17. Омелич О.К. Об эффективных способах увеличения словарного запаса студентов // Смоленский медицинский альманах. 2016. №2. С. 125–128.
18. Сергеевнина В.М. Терминоведческий аспект преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №1–2. С. 408–413.
19. Дакукина Т.А. Семантизация лексических единиц при обучении чтению оригинальных иноязычных текстов // Научно-педагогическое обозрение. 2015. №1. С. 59–64.
20. Дмитрусенко И.Н. Принципы отбора лексических единиц для формирования рецептивной лексики в процессе самостоятельного чтения при модульной системе обучения // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2015. Т. 7, №1. С. 69–74.

REFERENCES

1. Bajdenko V.I. Bologna transformations: problems and contradictions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2009, no. 11, pp. 26–40.

2. Karsten R. Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 2010, Jg. 16, S. 235–260. (In Deutsch)
3. Massalova A. E. Exercises for the formation of professionally oriented lexical competence in a military engineering university. *Lingvokul'turologiya = Linguistic Culturology*, 2018, no. 12, pp. 147–153.
4. Shelov S. D. Once again about the definition of «Term». *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo = Bulletin of N. I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University*, 2010, no. 4–2, pp. 795–799.
5. Eckardt B. Die sprachliche Charakterisierung der Fachsprache des Rechts. *Fachsprache als Kommunikationsbarriere?* Wiesbaden, 2000, S. 21–41.
6. Mohamed Ch. *Die Fachsprache im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung*. München, GRIN, 2013, 20 S.
7. Seidel S. Kommunikationsfördernde Methoden im Fremdsprachenunterricht: «Vier-Ecken-Gespräch» mit internationalen Studierenden. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve = Multilingualism in the Educational Space*, 2011, no. 3, pp. 137–141.
8. Böttger H. The Mindful classroom. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2018, No. 6, S. 7–10.
9. Bardinskaya T. R., Kartseva E. V., Flaksman A. A. Lexical difficulties when working on professionally oriented texts and possible ways to overcome them. *Kant*, 2018, no. 1, pp. 16–21.
10. Sahno E. M., Logvina S. A. Psychological factors that determine the process of learning professional vocabulary. *Simvol nauki = Symbol of Science*, 2016, no. 4–2, pp. 175–178.
11. Artemenko O. A., Amelicheva K. A. Organizational and methodological conditions for improving the efficiency of selection and activation of foreign language lexical units in a technical university. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2016, no. 2–2, pp. 346–350.
12. Vepreva T. B. Training strategy-oriented vocabulary. *Lingua Mobilis*, 2015, no. 2, pp. 83–90.
13. Chesnokova N. E. On the issue of teaching professional foreign language vocabulary to engineering students. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2018, no. 3, pp. 19–23.
14. Fyodorova N. Yu. To the issue of ways to optimize the teaching of professionally oriented vocabulary. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina = Bulletin of A. S. Pushkin Leningrad State University*, 2014, no. 1, pp. 180–190.
15. Laptinok G. V. Features of semantics of vocabulary at the initial stage of training. *Karpovskie nauchnye chteniya = Karpov scientific readings*. Minsk, 2014, iss. 8, pt. 1, pp. 186–190.
16. Galeeva Zh. A. Computer and Internet resources in the process of conceptual assimilation of professional medical vocabulary. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki = Questions of cognitive linguistics*, 2012, no. 3, pp. 99–106.
17. Omelich O. K. About effective ways to increase students' vocabulary. *Smolenskii meditsinskii al'manakh = Smolensk medical almanac*, 2016, no. 2, pp. 125–128.
18. Sergevnina V. M. Terminological aspect of teaching a foreign language in a non-linguistic university. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo = Bulletin of N. I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University*, 2012, no. 1–2, pp. 408–413.
19. Dakukina T. A. Semantics of lexical units in teaching reading of original foreign language texts. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Scientific Pedagogical Review*, 2015, no. 1, pp. 59–64.
20. Dmitrusenko I. N. Principles of selecting lexical units to form receptive vocabulary in the process of independent reading in a modular learning system *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series. Education. Pedagogical science*, 2015, vol. 7, no. 1, pp. 69–74.

Информация об авторах

Рахимова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Томский государственный архитектурно-строительный университет (Российская Федерация, 634 003, г. Томск, пл. Соляная, 2, e-mail: tat-rachimova@yandex.ru).

Касека Ирина Петровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Томский государственный архитектурно-строительный университет (Российская Федерация, 634 003, г. Томск, пл. Соляная, 2, e-mail: igor_promte@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 22.06.20.

После доработки 03.07.20.

Принята к публикации 10.07.20.

Information about the authors

Tat'yana A. Rakhimova – candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the Department of Foreign Languages, Tomsk State University of Architecture and Building (2 Solyanaya Square, Tomsk, 634 003, Russian Federation, e-mail: tat-rachimova@yandex.ru).

Irina P. Kaseka – senior lecturer of the Department of Foreign Languages, Tomsk State University of Architecture and Building (2 Solyanaya Square, Tomsk, 634 003, Russian Federation, e-mail: igor_promte@mail.ru).

The paper was submitted 22.06.20.

Received after reworking 03.07.20.

Accepted for publication 10.07.20.

УДК 37.1054

РАЗВИТИЕ ГРАМОТНОСТИ И УЧЕБНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М. Х. Эшонкулова

Гулистанский государственный университет
Гулистан, Республика Узбекистан
e-mail: mamanazaruz@bk.ru

Аннотация. В постановлении Правительства Республики Узбекистан определены цели стратегии, рассчитанной на 2017–2021 гг.: неуклонное повышение эффективности проводимых реформ, создание условий для обеспечения всестороннего и ускоренного развития государства и общества, реализация приоритетных направлений по модернизации страны и либерализация всех сфер жизни. В основе модернизации любой страны приоритетом становятся инновации в системе образования – только через образование можно перейти на новый путь развития как в науке, так и в производстве. Создание высокоэффективной системы профессионального высшего образования, поиска и применения качественно новой образовательной системы отвечает современным требованиям. Система образования для любого общества является базой культурного и духовного воспроизводства, именно в этой сфере общество закладывает свое будущее. Образование по своей воспитательной сути обращено к главному богатству – детям, подрастающему поколению, молодежи. Отрадно отметить, что до настоящего времени изменения в системе образования и науки происходили в соответствии с историческими реалиями всего мира, в частности нашей страны. В целях сохранения единого образовательного пространства, реализации преемственности государственных стандартов на всех уровнях и ступенях образования Правительством Республики Узбекистан была утверждена «Национальная программа подготовка кадров». В ней определены обязательный минимум содержания образования, требования к уровню подготовки и оценки качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу, базисный учебный план и примерная программа. Современный выпускник, будущий учитель начальной школы, должен быть готов к необходимости работы в той системе, которую предложит ситуация. В статье рассмотрены теоретические основы решения проблемы формирования интеллектуальных умений, которые широко представлены в целом ряде психолого-педагогических исследований. Раскрыто содержание умений дидактической деятельности воспитателя и учителя начальной школы. Обоснована структура и компоненты дидактической деятельности учителя начальной школы. Предложены выводы и рекомендации по формированию умений дидактической деятельности учителя начальной школы.

Ключевые слова: интеллект, мышление, компонент, формирования, понятия, труд, обучения.

Для цитаты: Эшонкулова М. Х. Развитие грамотности и учебно-интеллектуальных умений у дошкольников и младших школьников // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4093–4099. DOI: 10.15372/PEMW20200319

DOI: 10.15372/PEMW20200319

DEVELOPMENT OF LITERACY, EDUCATIONAL AND INTELLECTUAL SKILLS IN PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Eshonkulova, M. H.

Gulistan State University,
Gulistan, Uzbekistan
e-mail: mamanazaruz@bk.ru

Abstract. The decree of the Government of the Republic of Uzbekistan defines the strategy goal for 2017–2021: increasing the reform effectiveness, creating conditions to ensure comprehensive and accelerated devel-

opment of the state and society, implementing prior directions for the country modernization, and liberalizing all spheres of life. As it's known, almost in all countries of the world innovation in the education system becomes a priority on the bases of on modernization of the country. We can move on to a new path of development both in science and in production only through education. Creating an effective system of professional higher education, searching and applying a qualitatively new educational and scientific system meets the modern requirements of the spirit of the time. The education system is the basis of the cultural and spiritual reproduction for any society; the society is laying its future just in this area. Education in its educational essence is directed to the main wealth: children, younger generation, and youth. It is gratifying to note that until now, changes in the education and science system have taken place in accordance with the historical realities of the whole world, and our country, in particular. To maintain a unified educational space, implement the continuity of state standards at all education levels and steps, the Government of the Republic of Uzbekistan has approved «The National Program for Personnel Training». It defines an obligatory minimum of educational content, requirements for the training level, and assessment of the knowledge quality of children graduating primary school, a basic curriculum and approximate programs. A modern graduate, a future primary school teacher, should be prepared to work in the system offered by the situation. The article considers theoretical foundations to solve the problem of forming intellectual skills, which are widely represented in a number of psychological and pedagogical studies; reveals the content of the didactic activity skills of the educator and primary school teacher; substantiates the structure and components of the primary school teacher didactic activity. The author gives recommendations to form the didactic activity skills of a primary school teacher.

Keywords: intellect, thinking, component, formation, concept, labor, training.

For quote: Eshonkulova, M. H. [Development of literacy, educational and intellectual skills in preschool and junior schoolchildren]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4093–4099. DOI: 10.15372/PEMW20200319

Введение. В постановлении Правительства Республики Узбекистан определена цель стратегии, рассчитанной на 2017–2021 гг. Стратегия направлена на стабильное повышение эффективности проводимых реформ, создание условий для обеспечения всестороннего и ускоренного развития государства и общества, реализацию приоритетных направлений по модернизации страны и либерализацию всех сфер жизни.

Стратегия представляет собой действия, которые будут реализованы в пять этапов. Каждый из этапов предусматривает утверждение отдельной ежегодной Государственной программы. Государственная программа предполагает развитие социальной сферы путем повышения занятости населения, реализацию целевых программ по модернизации сфер образования, культуры, науки, литературы, искусства и спорта, совершенствование государственной молодежной политики. В части программы «Развитие социальной сферы Республики Узбекистан» определены основные направления развития образования в школе и подходы к обучению, предполагающие ориентацию обучения на формирование общих интеллектуальных, универсальных умений и навыков, способов деятельности, имеющих практико-ориентированную направленность (компетентностный подход к обучению). В частности, в программе определены критерии отбора и содержание при обучении детей-школьников. Важное значение в таком обучении имеет оценка тенденций развития математического образования.

В основе модернизации любой страны приоритетными становятся инновации в системе образования. Только через образование можно перейти на новый путь развития как в науке, так и в производстве. Создание высокоэффективной системы профессионального высшего образования осуществляется через поиск и применение качественно новой образовательно-научной системы, отвечающей современным требованиям [1–2]. Система образования для любого общества является базой культурного и духовного воспроизводства, именно в этой сфере общество закладывает свое будущее. Образование в своей воспитательной сути обращено к главному богатству страны – детям, подрастающему поколению, молодежи. Отрадно отметить и то, что до настоящего времени изменения в системе образования и науки нашей страны происходили в соответствии с историческими реалиями всего мира. За годы независимости Узбекистан создал мощную образовательную и научную базу. В Республике функционировало 118 высших учебных заведений, 7 из которых являлись филиалами ведущих вузов иностранных государств (России, Англии, Италии, Сингапура, Кореи, Китая). Согласно постановлению Президента Республики Узбекистан Ш. М. Мирзиёева о дальнейшем улучшении системы высшего образования с сентября 2017 г. положено начало деятельности еще семи вузов. В 2018 г. планируется создание еще пяти высших учебных заведений по техническим наукам. Ведется подготовительная работа по созданию филиала МГИМО в Ташкенте. Научно-исследовательскую работу в республике ведут около 46 тыс. человек.

Среди них 2,8 тыс. докторов наук, более 16 100 кандидатов наук. Высококвалифицированные научные кадры готовятся по более 20 отраслям науки, проводились исследования по самым современным научным направлениям в области ядерной энергетики, биотехнологий, генетики растений, вирусологии, химии полимеров и химии алколоидов, астрономии [1–3].

Постановка задачи. Система дошкольного образования, которая является самым важным звеном образования, и ее развитие постоянно находится в центре внимания главы Республики Узбекистан. В целях реформирования и совершенствования системы принят ряд указов и постановлений Президента страны. В частности, принято постановление «Об утверждении Концепции развития системы дошкольного образования Республики Узбекистан до 2030 года». Оно предназначено для обеспечения большего охвата детей дошкольным образованием, пополнения дошкольных организаций современными учебными материалами и литературой, привлечения квалифицированных кадров.

Методология и методика исследования. Итак, в настоящее время общее направление модернизации и совершенствования процесса обучения ведет к сокращению репродуктивных, традиционных методов и введению новых, более современных и эффективных, в ходе которых ученик становится активным участником процесса обучения. Э.Э. Жумаевым предложена система конкретных упражнений как средство формирования логических знаний и умений, изучения понятий и действий, раскрытия связей между ними у первоклассников.

Результаты. Основными целями предматематической подготовки детей в дошкольном учреждении являются две цели.

1. Формирование системы элементарных математических представлений у дошкольников. Для достижения этой цели ребенку необходимо усвоить программу развития элементарных математических представлений.

2. Формирование предпосылок математического мышления и отдельных логических структур, необходимых для овладения математикой в школе и общего умственного развития у детей.

Предпосылки математического мышления, их процесс строится с учетом уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления дошкольника и перехода к более абстрактным формам ориентировки в окружающем (от конкретного к абстрактному).

1. Формирование сенсорных процессов (восприятие, представление) и способностей (наблюдательность, глазомер).

2. Расширение словаря детей и совершенствование связной речи.

3. Формирование начальных форм учебной деятельности у дошкольников.

Для достижения перечисленных целей требуется:

1. Обучить дошкольников элементам математики в детском саду.

2. Определить общую характеристику содержания предматематической подготовки детей в детских садах.

3. Разработать методы предматематической подготовки детей дошкольного возраста.

4. Определить средства формирования элементарных математических представлений у детей в детском саду.

5. Определить формы организации работы по развитию элементарных математических представлений у дошкольников.

Для этого необходимо:

– знание педагогом проблемы развития элементарных математических представлений не только у той группы, в которой он работает, но и у других групп;

– использование средств, методов и форм организации работы, адекватных задачам и уровню развития детей;

– систематическая работа по реализации задач на занятиях по формированию элементарных математических представлений и в повседневной жизни.

Содержание обучения детей элементам математики отражается в разделе «Математика» «Учинчи минг йилликнинг боласи. Таянч дастури» (Базовая программа) – Т., 2001.

Программа развития элементарных математических представлений предназначена для четырех возрастных групп: младшей, средней, старшей, подготовительной к школе. Она состоит из одинаковых по количеству разделов: «Количество и счет», «Величина», «Геометрические фигуры», «Ориентировка в пространстве», «Ориентировка во времени». Все эти пять разделов тесно связаны между собой и дают возможность научить детей выделять в предметах и явлениях окружающей действительности их стороны, свойства, отношения, являющиеся предметом изучения математики. Предматематическая подготовка включает все требования к уровню развития качественных, пространственных и временных представлений у детей на каждом возрастном этапе, что дает возможность использовать ее для контроля и проверки степени усвоения основных программных задач.

Наибольшее влияние на математическое развитие детей оказывает способность владения специальными видами деятельности. Среди них выделяют 2 группы: 1) математические виды деятельности (счет, измерения, простейшие вычисления); 2) пропедевтические, специально сконструированные в дидактических целях, то есть доматематические виды деятельности: сравнение предметов путем наложения и приложения, уравнивание и комплектование и др.

– Основной принцип, лежащий в основе формирования элементарных математических представлений, предполагает в каждом возрастном этапе повторение на более высоком уровне того, что было освоено на предыдущей ступени, и дальнейшее продвижение вперед. Однако в каждом году обучения выделяется одно главное направление. Например, в рамках раздела «Количество и счет» выделяется:

- выполнение разнообразных практических упражнений;
- широкое использование дидактического материала;
- развитие представлений о предстоящей деятельности;
- формирование вычислительных навыков;
- использование математических представлений в практической деятельности, в быту.

Успех обучения во многом зависит от тех условий, в которых он протекает. Мы определили, что наиболее эффективно учебно-интеллектуальные умения и грамотность могут развиваться в условиях личностно-ориентированного обучения, построенного на основе субъект-субъектных взаимоотношений между участниками педагогического процесса. Это создает предпосылки для раскрытия сущностных сил учащихся, их интеллектуального потенциала, возможности самостоятельно развивать собственную активность. Как известно, для организации такого обучения необходимо изменение профессиональной позиции учителя, создание атмосферы «свободного учения» в классе, использование методов, стимулирующих активность ученика и его развитие. Поэтому среди условий развития учебно-интеллектуальных умений были выделены следующие: ориентация на гуманистические принципы воспитания в процессе учебной деятельности, реализация системы уроков по проблеме развития учебно-интеллектуальных умений младших школьников, использование оптимального сочетания методов обучения и форм учебной работы в системе уроков [4–5].

Следующим педагогическим условием развития учебно-интеллектуальных умений, представляющих собой основу для формирования умения самоорганизации знаний младших школьников, мы определили разработку и реализацию системы уроков. Анализ дидактической литературы показывает, что структура и методика уроков в школе в значительной степени зависят от тех дидактических целей и задач, которые решаются в процессе изучения той или иной темы. Это позволяет говорить о методическом разнообразии уроков и выделять те из них, которые характеризуются рядом общих особенностей.

Специфика системы уроков заключается в том, что на каждом уроке сочетается изучение нового, повторение в виде актуализации прежних знаний, умений и навыков, формирование новых понятий и способов деятельности и контроль усвоения учебного материала всей темы в целом в ходе его применения школьниками при решении практических и учебных задач на уроке.

Одним из системообразующих элементов выступает цель – формирование у младших школьников конкретных учебно-интеллектуальных умений, способствующих эффективному формированию умения самоорганизации знаний как основы их успешного обучения в среднем и старшем звене школы и овладение синергетическим стилем мышления. К характерным признакам данного метода относят то, что знания учащимся даются в «готовом» виде, восприятие знаний организуется учителем с использованием различных дидактических средств, со стороны учащихся требуется восприятие, осмысление знаний и запоминание сообщаемой информации.

Основная направленность репродуктивного метода – формирование навыков и умений использования и применения полученных знаний. Учитель сообщает и объясняет знания в «готовом» виде, а обучаемые овладевают приемами выполнения отдельных заданий.

Проблемный метод предполагает раскрытие в изучаемом учебном материале различных проблем и показ способов их решения.

Частично-поисковый метод направлен на постепенную подготовку обучаемых к самостоятельной постановке и решению проблем. Часть знаний сообщает учитель, часть учащиеся находят самостоятельно, участвуя в эвристических беседах, овладевая приемами анализа учебного материала, и так далее.

Основное назначение исследовательского метода заключается в обеспечении организации поисковой творческой деятельности обучаемых по решению новых для них проблем.

Учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, в ходе него учащиеся осваивают приемы самостоятельной постановки проблем, нахождения способов их решения и так далее.

Значение данной классификации для учителей начальных классов проявляется в том, что они видят, какими путями нужно идти, чтобы учить детей мыслить, самостоятельно добывать знания.

Первая представлена методами организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Здесь выделяются четыре большие группы методов, основанных на различных аспектах: наглядные, словесные и практические методы (аспект передачи и восприятия учебной информации); группа индуктивных и дедуктивных методов (логические аспекты); репродуктивные и проблемно поисковые методы обучения (аспект мышления); методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления учением).

Вторая включает методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности. Ю.К. Бабанский в данной группе выделяет две другие подгруппы: методы стимулирования и мотивации интереса к учению и методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении. Первая представлена методами эмоционально-нравственного стимулирования, познавательного спора, анализа жизненных ситуаций, познавательных игр, учебных дискуссий, создания ситуаций успеха и другими. Вторая основывается на методах разъяснения общественной и личной значимости учения, методах предъявления требований, соблюдение которых означает выполнение своего долга, методах упражнения и приучения к выполнению требований, поощрения и порицания и других.

В третью группу входят методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности. Здесь выделяют методы устного, письменного и лабораторно-практического контроля и самоконтроля. Важно, чтобы контроль являлся не отдельным элементом учебного процесса, а одновременно выполнял обучающие, развивающие, воспитательные, побуждающие функции. Самоконтроль в данных условиях предполагает формирование умения самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруживаемых пробелов [6–11].

Под формой учебной работы понимается конструкция отрезка звена процесса обучения, охватывающая управление учебной деятельностью разных состав учащихся.

Современная дидактика выделяет три основные формы организации учебной деятельности учащихся на уроке: фронтальную, индивидуальную, групповую. Фронтальная форма предполагает совместную деятельность всех учащихся под управлением и контролем учителя. Индивидуальная форма представляет собой самостоятельную работу каждого учащегося. Групповая основывается на сотрудничестве учащихся в малых группах с менее жестким контролем учителя.

Групповые формы предполагают разделение класса на группы, бригады, звенья. Среди них выделяются: парные (двое целенаправленно решают поставленные задачи), звеньевые (предполагают организацию учебной деятельности постоянных групп), бригадные (специально сформированные временные группы учащихся выполняют определенные задания), дифференцированно-групповые (для разных типологических групп учащихся даются, конкретизируются задания, соответствующие их учебным возможностям), кооперированно-групповые (предполагают работу учащихся в группах по конкретным заданиям, в результате выступление каждой новой группы является продолжением предыдущей). Главной особенностью групповой формы учебной работы является то, что во время общения говорящего слушает один или несколько человек (группа).

В ряду общепризнанных выделяется еще две формы учебной работы: индивидуализированная и индивидуализированно-групповая. При осуществлении первой каждому ученику учитель дает задание, соответствующее уровню его обучаемости. Вторая форма подразумевает то, что во время работы со всем классом учитель дает отдельные задания определенным ученикам.

Необходимо отметить, что различные формы учебной работы и способы их сочетания дают возможность дифференцировать учебную деятельность для различных категорий учащихся, разнообразить задания так, чтобы сделать посильными для каждого ученика. Это также весьма важно для становления мотивации учения, самостоятельности, самоконтроля, интеллектуальной активности [12–13].

Важно отметить, что в дидактике проблема форм учебной работы и конструирования методов в разных формах учебной работы по-прежнему остается недостаточно разработанной. Анализ исследований в области психологии и педагогики, направленный на изучение вопросов обучения учеников начальных классов, показал, что в работе учителей с учащимися данного возраста большая роль отводится словесным, наглядным и практическим методам. Игровые методы и приемы, как и в дошкольном возрасте, сохраняют свое значение. Среди форм учебной работы преобладают фронтальная и индивидуальная.

Выводы. Анализ дидактической литературы показывает, что структура и методика уроков в начальной школе в значительной степени зависят от тех дидактических целей и задач, которые решаются в процессе изучения той или иной темы. Это позволяет говорить о методическом разнообразии уроков и выделять те из них, которые характеризуются рядом общих особенностей. Проблема развития в начальной школе у школьника интеллектуальных умений давно и плодотворно разрабатывается в психологии и педагогике.

Очевидно, можно сделать вывод, что дидактикой недостаточно разработаны вопросы применения частично-поисковых, проблемных и других методов обучения младших школьников; вопросы органи-

зации индивидуализированных, парных, звеньевых форм учебной работы; проблема конструирования оптимального сочетания методов обучения в разных формах учебной работы.

В результате проведенной работы мы установили, что методы и формы учебной работы тесно сопряжены с мыслительной активностью школьников, познавательным интересом и самостоятельностью. Это, в свою очередь, напрямую влияет на развитие учебно-интеллектуальных умений и на способность самостоятельно организовывать процесс усвоения знаний, которые в основе своей строятся на этих же характеристиках.

Таким образом, включение школьников в активную работу, основанную на гуманистических принципах воспитания, и использование системы уроков с учетом применения оптимального сочетания методов обучения и форм учебной работы значительно расширит учебно-воспитательные возможности урока и будет способствовать развитию грамотности и учебно-интеллектуальных умений у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мирзиеев Ш. М. Мы все вместе построим свободное, демократическое и процветающее государство Узбекистан. Ташкент: Узбекистан, 2016. 56 с.
2. Каждан И. И. Формирование дидактических умений у будущих учителей начальных классов в групповой форме обучения: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1997. 166 с.
3. Бейсенбаева Б. А., Смагулова Г. Т., Каскатаева Ж. А. Об обучении студентов неязыковых специальностей устной аргументированной речи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 11. С. 250–254.
4. Дрига В. И. Развитие профессиональной карьеры современного педагога в условиях креативного образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. №4. С. 48–51.
5. Локтионова Т. Е., Сергеева М. Г. Комфортная образовательная среда в образовательной организации: современный подход к проектированию // Профессиональное образование и общество. 2018. №3. С. 43–106.
6. Жумаев М. Э. Методика преподавания математики для начальных классов: учебник. Ташкент: Турон икбол, 2016. 426 с.
7. О стратегии действий по дальнейшему развитию республики Узбекистан: указ Президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 г., № УП-4947 // LexUZ on-line. URL: <https://lex.uz/docs/3107042/> (дата обращения: 27.08.20).
8. Петерсон Л. Г. Моделирование как средство формирования представлений о понятии функции в 4–6 классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1984. 201 с.
9. Ivankova N., Zhumagulova N., Povstjan L., Alkhatova T., Sakenov J. Studying teachers' and parents' attitudes towards educationally underperforming adolescents – students of general education schools // New Educational Review. 2016. Vol. 44, №2. P. 62–71.
10. Makhshova P., Meirmanov A., Zhunusbekov Z., Ermuratova A., Sakenov J. On the development of professional competence in students of creative pedagogical specialties // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 11. P. 4660–4668.
11. Omarov Y. B., Toktarbayev D. G., Rybin I. V., Baitlessova N., Sakenov J. Methods of forming professional competence of students as future teachers // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 14. P. 6651–6662.
12. Nurgazina A. B., Rakhimzhanov K. H., Akosheva M. K., Baratova M. N., Sakenov J. About the poetic text and a concept as ways of representation of author's subjectivity and modality // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 18. P. 11 757–11 770.
13. Жумаев Э. Э., Джураева Д. Ш. Дуненинг математик манзарасининг моделини яшаш масалалари // Муғаллим ҳам узлуксиз билимлендуриш. Илмий- назарий журнал. 2017. №3. С. 130–135. (на узб.)
14. Жумаев Э. Э., Айтугванов У. Х. Математика и туризм как средства развития творческого мышления у студентов // Наука и мир. 2020. Т. 2, №2. С. 22–25.
15. Жумаев Э. Э. Структурные компоненты творческой деятельности студентов физико-математического факультета // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2016. №3. С. 1–8.
16. Жумаев Э. Э. И Айтугванов У. Х. Основные задачи системы непрерывного образования в XXI веке // Проблемы современного образования 2016. №5. С. 80–84.

REFERENCES

1. Mirziyoyev Sh. M. *Together we will build a free, democratic and prosperous state of Uzbekistan*. Tashkent, Uzbekistan, 2016, 56 p.

2. Kazhdan I. I. *The formation of didactic skills of future primary school teachers in a training group form*: dissertation. Kaliningrad, 1997, 166 p.
3. Beisenbaeva B. A., Smagulova G. T., Kaskataeva J. A. On teaching oral reasoned speech to students of non-linguistic specialties. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2014, no. 11, pp. 250–254.
4. Driga V. I. Developing the professional career of a modern teacher in the creative education context. *Standarty i monitoring v obrazovanii = Standards and monitoring in education*, 2012, no. 4, pp. 48–51.
5. Loktionova T. E., Sergeeva M. G. A comfortable educational environment in an educational organization: a modern approach to design. *Professional'noe obrazovanie i obshchestvo = Professional education and society*, 2018, no. 3, pp. 43–106.
6. Zhumaev M. E. *Methods of teaching mathematics for elementary grades*: a textbook. Tashkent, Turon Ikbol, 2016, 426 p.
7. On the strategy of actions for the further development of the Republic of Uzbekistan: decree of the President of the Rep. of Uzbekistan on Febr. 7, 2017, no. UP-4947. *LexUZ on-line*. URL: <https://lex.uz/docs/3107042/> (accessed 27.08.20).
8. Peterson L. G. *Modeling as a tool to form ideas on the concept of function in 4–6 grades of high school*: dissertation. Moscow, 1984, 201 p.
9. Ivankova N., Zhumagulova N., Povstjan L., Alkhatova T., Sakenov J. Studying teachers «and parents» attitudes towards educationally underperforming adolescents – students of general education schools. *New Educational Review*, 2016, vol. 44, no. 2, pp. 62–71.
10. Makhshova P., Meirmanov A., Zhunusbekov Z., Ermuratova A., Sakenov J. On the development of professional competence in students of creative pedagogical specialties. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, no. 11, pp. 4660–4668.
11. Omarov Y. B., Toktarbayev D. G., Rybin I. V., Baitlessova N., Sakenov J. Methods of forming professional competence of students as future teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, no. 14, pp. 6651–6662.
12. Nurgazina A. B., Rakhimzhanov K. H., Akosheva M. K., Baratova M. N. Sakenov J. About the poetic text and a concept as ways of representation of author's subjectivity and modality. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, vol. 11, no. 18, p. 11 757–11 770.
13. Zhumaev E. E., Dzhuraeva D. Sh. Duning mathematician manzarasining modeli yasash masalalari. *Muzallim xam uzluksiz bilimlendiriy*, 2017, no. 3, pp. 130–135. (in Uzbek)
14. Zhumaev E. E., Aituvganov U. Kh. Mathematics and tourism as a tool to develop student's creative thinking. *Nauka i mir = Science and World*, 2020, vol. 2, no. 2, pp. 22–25.
15. Zhumaev E. E. Structural components of the creative activity of the Faculty of Physics and Mathematics students. *Vestnik psikhologii i pedagogiki Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University*, 2016, no. 3, pp. 1–8.
16. Zhumaev E. E., Aituvganov U. Kh. Main objectives of the continuing education system in the XXI century. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of modern education*, 2016, no. 5, pp. 80–84.

Информация об авторе

Эшонкулова Маъсуда Хабибовна – докторант, преподаватель кафедры дошкольного воспитания Гулистанского государственного университета (Республика Узбекистан, 120100, Сырдарьинская область, г. Гулистан, 4 микрорайон, 1, e-mail: mamanazaruz@bk.ru).

Статья поступила в редакцию 25.06.20.

После доработки 02.07.20.

Принята к публикации 14.08.20.

Information about the author

Masuda H. Eshonkulova – doctoral student, lecturer in the Department of Preschool Education, Gulistan State University, (1, 4th Microdistrict, Gulistan, Syrdarin region, 120100, Uzbekistan, e-mail: mamanazaruz@bk.ru).

The paper was submitted 25.06.20.

Received after reworking 02.07.20.

Accepted for publication 14.08.20.

УДК 159.922+004.89

СОЗНАНИЕ КАК СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

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. Существует множество самых разнообразных теоретических концепций сознания как в России, так и за рубежом. Проблема исследования обостряется тем, что иногда за исследовательскую модель сознания берут так называемый искусственный интеллект. В содержании статьи исследуется взаимодействие искусственного интеллекта с человеческим сознанием. Основой сравнительного анализа выступает квантовый уровень сознания, то есть квантовая теоретическая концепция. Выстраивается она на концепциях математиков и современных физиков. Такая парадигма точных наук в корне отлична от гуманитарной парадигмы, основанной на философии и психологии. Предлагаемый подход дает возможность разобраться с физическим смыслом и механизмами сознания на квантовом уровне. Мы считаем нужным подчеркнуть, что есть глубокие параллели функционирования сознания и искусственного интеллекта. Подобные параллели между идеей и материей обсуждали еще психолог К. Юнг и физик В. Паули. Нами анализируются положительные и отрицательные аспекты совместного взаимодействия сознания и искусственного интеллекта (ИИ). Раскрывается роль в этом междисциплинарной науки синергетики. Так как сознание и искусственный интеллект в своей основе имеют квантовый уровень, то на эти феномены распространяются как общие, так и отличительные законы функционирования. Существует принцип неопределенности, смысл которого заключается в следующем. Если в системе определен точно один параметр, то другие параметры не могут быть определены. Они неопределенные. Эта грань подвижная. Делается анализ некоторых аспектов неопределенности. Обосновываются перспективы развития ИИ и его использования в криминологии. Мы более пессимистично смотрим на развитие и применение в криминологии ИИ. У него нет статуса личности «Я». Хотя его можно «подчинить» законам разного уровня. Использование ИИ для процессов судопроизводства проблемно. Хотя для оперативно-розыскной деятельности в функционировании ИИ открываются большие возможности. Например, программы противодействия преступности: распознавание внешности по фото и видео, прогнозирование индивидуального преступного поведения. В таком случае сознание специалиста освобождается от рутинной работы, а следовательно, человек может больше работать творчески и обращать внимание на этические проблемы, что, естественно, недоступно ИИ.

Ключевые слова: проблема сознания и искусственного интеллекта, современные концепции математиков и физиков, квантовая теория функционирования сознания, сознание как синергетический феномен.

Для цитаты: Белокопытов Ю.Н., Панасенко Г.В. Сознание как синергетический феномен // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4100–4109. DOI: 10.15372/PEMW20200320

DOI: 10.15372/PEMW20200320

CONSCIOUSNESS AS A SYNERGETIC PHENOMENON

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. *There are various theoretical concepts of consciousness, both in Russia and abroad. The research problem exacerbates with the fact that sometimes so-called artificial intelligence is taken as a research model of consciousness. The article examines the interaction of artificial intelligence and human consciousness. The comparative analysis foundation is the quantum level of consciousness, that is, the quantum theoretical concept based on the concepts of mathematicians and modern physicists. This paradigm of the exact sciences is fundamentally different from the humanitarian paradigm based on philosophy and psychology. The proposed approach makes it possible to deal with the physical meaning and mechanisms of consciousness at the quantum level. We consider it necessary to emphasize that there are deep parallels in functioning the consciousness and artificial intelligence. Psychologist K. Jung and physicist V. Pauli discussed similar parallels between the idea and matter. We analyze the positive and negative aspects of the joint interaction of consciousness and artificial intelligence (AI). The significance of synergetics, an interdisciplinary science, is revealed in it. As, inherently consciousness and artificial intelligence are at a quantum level, these phenomena are subject to both general and distinctive laws of functioning. There is an uncertainty principle, the meaning of which is as follows: if exactly one parameter in the system is defined, then other parameters cannot be determined. They are indefinite. This aspect is mobile. An analysis of some aspects of uncertainty is done. The prospects to develop and use the artificial intelligence in criminology are substantiated. We are more pessimistic about the artificial intelligence development and application in criminology. It has no «I» personality status. Although it can be «subordinated» to the laws of different levels. Using AI for legal proceedings is problematic. But for operational search activities in functioning AI, there are great opportunities. For example, in anti-crime programs: recognizing appearance from photos and videos, predicting individual criminal behavior. In this case, the specialist consciousness is free of the routine work, and, consequently, a person can work more creatively and pay attention to ethical problems, which is naturally inaccessible to AI.*

Keywords: *consciousness and artificial intelligence problem, modern concepts of mathematicians and physicists, quantum theory of consciousness functioning, consciousness as synergistic phenomenon.*

For quote: *Belokopytov, Yu. N., Panasenko, G. V. [Consciousness as a synergetic phenomenon]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4100–4109. DOI: 10.15372/PEMW20200320*

Введение. По мнению ведущих ученых, исследование сознания входит в десятку актуальных проблем современности. Ускользающий феномен является предметом изучения многих наук. В раскрытии тайны сознания необходима или удача, его величество случай, или исследование, которое осуществляется целым комплексом наук. Ограничим тему нашей статьи теоретическим исследованием, которое находится на зыбкой грани искусственного интеллекта (ИИ) и сознания, в русле математики, физики и междисциплинарной науки синергетики. Ряд ученых однозначно считают синергетику методологической и теоретической базой в проведении подобного исследования.

В научной литературе существуют десятки определений сознания и искусственного интеллекта. Некоторые ученые используют понятия, близкие им по смыслу, такие как «разум», «ум», «мышление», «интеллект», «душа», и применяют их как синонимы. Подобные нюансы связаны как с направлением научной деятельности того или иного ученого, так и с его научной культурой. Нам импонирует разведение выше обозначенных понятий ума и сознания у популярного ученого физика Р. Пенроуза. В своей

научной работе «Новый ум короля» он описывает, как данный феномен себя проявляет: «Я готов считать, что сознание – это нечто, имеющее некоторую градацию, а не просто что-то, что есть или чего нет. Я считаю слово «сознание» в сущности синонимичным слову «осознание» (хотя, возможно, «осознание» немного пассивнее, чем то, что я понимаю под «сознанием»), в то время как «ум» и «душа» имеют дополнительные оттенки смысла, которые в значительной мере менее отчетливо определены в настоящее время» [1, с. 348]. Анализ научных работ показывает, что общепринятого, универсального определения сознания на данный момент не существует.

Исследователи, связанные с искусственным интеллектом, чаще всего говорят и пишут не о расплывчатом понятии сознания, а об интеллекте. По мнению Р. Пенроуза, «вопрос об интеллекте является вторичным по отношению к вопросу о феномене сознания. Едва ли я поверю в то, что настоящий интеллект мог бы действительно существовать, когда бы его не сопровождало сознание» [1, с. 349]. Ученый делает вывод, что моделировать интеллект не достаточно только алгоритмическими средствами, требуется неалгоритмическая составляющая в работе сознания.

Постановка задачи. Цель исследования – обосновать сознание как синергетический феномен.

Методология и методика исследования. Оттолкнемся от прогнозов и перспектив искусственного интеллекта. Опираясь на математические и физические концепции, можно заглянуть в будущее взаимодействие человеческого и кремниевого интеллектов [2; 3]. Вся история конструирования искусственного интеллекта представляет собой периодический волновой процесс. Средства массовой информации прогнозируют успехи ИИ, государство и различные компании финансируют разработки, а по итогам исследований наступают разочарования. После небольшого перерыва все начинается сначала. При этом можно обратить внимание на две особенности. Во-первых, функционирование искусственного интеллекта по уровню пока еще не выше интеллекта насекомого. Во-вторых, у ИИ пока очень узкая специализация. Даже возможности деятельности обычной горничной ИИ пока недоступны. В качестве примера приведем факт того, что в 1997 г. Каспаров проиграл в шахматы искусственному интеллекту, компьютеру Deep Blue фирмы IBM. После матча интервью журналистам давал не выигравший искусственный интеллект, а проигравший человек, так как ИИ этого сделать не мог. Он не был на подобную функцию запрограммирован.

Моделирование мозга осуществляется в основном по двум направлениям. Первое – это разработки «сверху вниз». Все правила поведения ИИ запрограммированы. Второе – «снизу вверх», где нейронные сети обучаются самостоятельно, методом проб и ошибок. Так, при выработке решения срабатывает более 100 миллиардов нейронов и во временном процессе внутренняя структура их связей постоянно меняется. Здесь работает правило Хебба, ибо, когда принимается правильное решение, нейронные связи укрепляются.

В то же время в различных видах кремниевого и человеческого интеллектов есть отличительные особенности. Например, если из электронной схемы убрать транзистор, то компьютер перестанет работать. Совсем другая картина наблюдается в человеческом мозге. Потеря большой группы нейронов может восполняться по функциям другими нейронами. Поэтому параллельная обработка информации должна быть основой в разработках искусственного интеллекта.

Зарубежные исследовательские лаборатории, работающие в военном направлении, не только тратят огромные деньги, но и потребляют большие объемы электроэнергии для охлаждения очень мощных компьютеров, занимающих громадные площади. По закону Мура, вычислительные мощности удваиваются каждые два года. Пока на уровне квантовой физики они еще не достигли своего насыщения и будут иметь свои ограничения. По мнению физика М. Каку, уже идут эксперименты с многообразным спектром альтернатив. Все они должны прийти на смену кремния. Это могут быть: «квантовые или молекулярные, оптические или нанокomпьютеры, ДНК-компьютеры и т.п. Однако пока ни одна из этих технологий не доведена до реального воплощения» [4, с. 317], хотя здесь открываются большие возможности.

М. Каку утверждает, что при создании искусственного интеллекта существует проблема не только адекватного определения сознания, но и его измерения в качественном отношении. По рассуждению ученого, сознание включает три основных компонента: «1) восприятие и распознавание окружающего мира; 2) самоанализ; 3) планирование будущего, постановку целей и составление планов, т.е. моделирование будущего и выбор стратегии» [5, с. 189–190]. Кроме того, он предлагает оценивать сознание в количественном отношении, численно, по специально разработанной шкале, где максимальный уровень – это уровень человеческого интеллекта.

С легкой руки писателя-фантаста А. Азимова в научной литературе придерживаются мысли о том, что робот не должен выйти из-под контроля. Искусственному интеллекту должна быть присуща человеческая мораль и отсутствие стремления перехватить власть. Суть трех законов такова: робот не мо-

жет нанести вред человеку, должен ему повиноваться, должен заботиться о себе. Профессор М. Каку считает, что эти законы необходимо дополнить нулевым законом: «робот не может нанести вред человечеству или поработить его» [5, с. 206]. При взаимодействии человека с искусственным интеллектом возможно несколько альтернативных вариантов. Есть варианты агрессивного и дружественного искусственного интеллекта. Для каждого из них должна существовать своя стратегия поведения человека.

В конечном итоге человек не должен оказаться в зоопарке, чтобы ему через решетку бросали орешки интеллектуальные роботы. Для элементарного ИИ достаточна установка чипа, который бы в критической ситуации заблокировал его функционирование. Например, программа выбора решения из двух совершенно одинаковых альтернатив является неразрешимым конфликтом со всеми вытекающими последствиями. Ибо это исчерпает интеллектуальные и энергетические ресурсы робота.

В далеком будущем, в связи с глобальным потеплением на планете и выходом в космическое пространство, наступит сингулярность. Это когда высокоинтеллектуальные компьютеры превзойдут человека в разумности и будут бесконечно осваивать окружающее космическое пространство. В создавшихся условиях они могут претендовать на власть. По мнению футурологов, для продолжения искусственной жизни в экстремальных условиях возможно существование искусственного кремниевого разума. При температуре близкой к абсолютному нулю он вполне возможен за счет сверхпроводимости. Кремниевая жизнь через миллиарды лет энтропии Вселенной может существовать практически вечно, не пополняя источников питания.

Не исключен вариант слияния человека с роботами. Это не только увеличит физическую силу тела, но и усилит интеллектуальные способности человека. Ученый М. Каку предполагает, что в далеком будущем возможна «обратная разработка». Это не только создание подробной структуры человеческого мозга, но и копирование его в электронные системы. Он утверждает, что «если мозг можно воспроизвести до последнего нейрона, то, вероятно, можно и загрузить человеческое сознание в компьютер. Тогда мы получили бы возможность пережить собственное бренное тело. Это разговор не о том, что сознание превалирует над материей. Речь идет о сознании без материи» [4, с. 352]. Следовательно, открываются большие возможности для копирования и передачи сознания с помощью специальных подстанций в глубоком космосе, осуществляя передачу информации лазерным лучом. Для обработки подобной информации потребуются уже квантовые компьютеры. Их основу будут составлять не кремниевые транзисторы, а отдельные атомы. Сознание будет выражаться не в материи, а в чистой энергии! Плавающее энергетическое сознание будет неограниченно «разлито» в пространстве и во времени Вселенной.

По этому поводу современный физик Р. Пенроуз ставит прогноз, что компьютеры могут стать для нас неизмеримо большим, чем просто помощником *«нашего интеллекта»*. Они разовьют свой *«собственный интеллект»*. Хотя экзистенциальная тревога, как и у С. Хокинга, его не оставляет. Ученый так же беспокоится об отрицательных последствиях взаимодействия компьютеров и людей. Эта проблема требует осмысления с философской точки зрения. При этом многие физики обожествляют философию как путеводную звезду в своих исследованиях. Исключение составил лишь нобелевский лауреат по физике С. Вайнберг.

За десятки лет изучения искусственного интеллекта за рубежом сформировалась определенная система знаний об этом феномене и его применении в криминологии [6–11]. Важно все разноплановые исследования ИИ упорядочить, привести к общему знаменателю с человеческим сознанием. Это можно осуществить с помощью новой постнеклассической науки синергетики. Подобный подход даст возможность понять синергетические феномены мозга, языка, положительные и отрицательные явления взаимодействия людей.

Методологические и теоретические возможности междисциплинарной науки синергетики. Ученые Института философии РАН считают, что синергетика имеет огромный философский потенциал. Имеется даже мнение, что синергетика придет на смену философии. Хотя история философии насчитывает уже несколько тысячелетий, а у синергетики всего лишь несколько десятилетий. Зародившись как наука в физике и химии, она распространяет свои принципы самоорганизации на другие дисциплины, в частности гуманитарные, становясь при этом междисциплинарной наукой.

Следовательно, в современных условиях феномен сознания необходимо исследовать интегративно. Интерес в этом направлении представляет научный труд крупнейшего специалиста по синергетике Г. Хакена «Принципы работы головного мозга» [12]. Отличительной особенностью данного исследования является то, что вектор изучения мозга направлен не на микроуровень, а на макроуровень. Функционирование мозга представляет собой целостное, интегративное явление. Ученый в параграфе «Искусственный интеллект» отмечает, что электронная машина не только манипулирует числами, но и работает с символами. В заключении он делает пессимистичный вывод о том, что человеческий мозг, в отличие от компьютера, использует совершенно другие стратегии. Например, обосновывает принятие решения как распознавание образов.

По нашему мнению, у человека только чувственных образов пять видов. Они могут самоорганизоваться в воспоминаниях и переживаниях человека в один образ. Например, можно заново пережить запах озона после дождя, представить алый по цвету закат, почувствовать вкус пирожного «Мадлен», не говоря уже об интеллектуальных образах. В процессе мыслительной деятельности, которая осуществляется сознанием, они также могут объединяться с чувственными образами.

По этому поводу философ С. Лем в известном футурологическом исследовании пишет: «операциональность полностью сводима к отношению, тогда как мыслительный процесс, также имеющий эту черту, является к тому же чем-то еще» [13, с. 252]. Среди множества параметров ученый выделяет значение как концепт. Ввиду того, что между формальным языком и смысловым существует громадная дистанция, язык, посредством которого мы общаемся, и язык, сформированный в процессе эволюции, несколько разнятся. Кроме того, так же возникнут сложности в моделировании интуиции, юмора, рефлексии при создании ИИ. Не все так просто, даже с учетом сложных программ, написанных талантливыми программистами.

Другой профессиональный футуролог современности Р. Курцвейл психологически подмечает, что «частью человеческого интеллекта является эмоциональный интеллект» [14, с. 283]. Такая новая в эволюционном плане структура головного мозга отвечает «за чувственное восприятие, распознавание видимых объектов и абстрактных понятий, контроль движений, размышления (от пространственной ориентации до рационального мышления) и речь, то есть за все то, что мы называем «разумом»» [14, с. 53]. У человека толщина данной структуры мозга составляет около 2,5 мм. Состоит она из шести основных слоев. Ученый гипотетически утверждает, что цифровая кора должна являться моделью биологической коры. В своем научном труде он развивает своеобразную концепцию мысленного распознавания иерархических образов.

Теперь о гипотетическом интегративном объединении материи и сознания. Два великих ученых с мировыми именами многие годы обсуждали аналогии и параллели между физическим и духовным мирами. Лауреат нобелевской премии по физике В. Паули и психолог К. Юнг пришли к выводу, что это две стороны одной и той же реальности. К большому сожалению, их беседы и переписка до сих пор не опубликованы. Будем надеяться, что родственники со временем сделают это для современников. Для подтверждения вышеизложенного приведем отрывок из письма Паули к Розенфельду от 1 апреля 1952 г.: «Для невидимой реальности, о которой мы имеем лишь отрывочные свидетельства в квантовой физике и в психологии неосознанного (unconscious), единый символический психофизический язык должен, в конце концов, быть адекватным, и это та отдаленная цель, к которой я на самом деле стремлюсь. Я вполне уверен, что конечный результат будет одним и тем же, независимо от того, начинаем ли мы с *psyche* (идеи) или с *physis* (материя). Таким образом, я рассматриваю разграничение между материализмом и идеализмом как устаревшее» [15, с. 289]. (Перевод цитаты приводится по опубликованному источнику.) Подобную идею мы также находим в восточной философии.

Теперь о различиях между сознанием и искусственным интеллектом. Они по-разному функционируют в условиях причинно-следственной и вероятностной моделей. Мы представляем сознание человека как нелинейную динамическую систему. Небольшое изменение в эмоциональной или волевой сферах личности может резко изменить равновесие всей системы сознания. Также значимо влияние на функционирование сознания факторов культуры, традиций, быта, нравов, обычаев. Синергетика способствует возникновению искажающих групповых эффектов, которые исследовались в экспериментах психологами Ф. Зимбардо и С. Милгрэмом.

Первый получил название Стэнфордского тюремного эксперимента. Его суть заключалась в следующем. Студентов, участников эксперимента, условно разделили на «заключенных» и «охранников». В подвале факультета психологии была создана «тюрьма» без окон. Через пять дней эксперимент стал не контролируемым. «Начальник тюрьмы», роль которого исполнял сам Ф. Зимбардо, эксперимент прекратил. Оказалось, что «охранники» всячески пытались унижить человеческое достоинство «заключенных». При этом величина составляющей с каждым днем угрожающе возрастала. «Охранники» стали очень сильно злоупотреблять своим положением, а студенты-«заключенные» стали испытывать при этом страшные страдания. Результаты эксперимента показали, что в поведении необходимо более важным считать ситуацию, в которой оказался человек, а не самого человека. В книге «Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев» ученый проводит параллели между проведенным экспериментом и реальной иракской тюрьмой Абу-Грейб. Так как подобные издевательства американских солдат над заключенными получили огласку через 33 года после проведенного научного эксперимента [16].

Подобную природу зла, а именно динамику властных полномочий, разных весовых сил участников, и составил смысл второго эксперимента. Он был проведен С. Милгрэмом в Йельском университете.

Формально участники эксперимента «учитель» и «ученик» как бы изучали влияние боли на память. На самом деле изучались несколько иные аспекты взаимодействия людей. Делалось это так, что испытуемому всегда доставалась роль учителя, а ученика-актера привязывали к креслу с электродами. Он «разыгрывал» в кресле удар электрического разряда. Если «ученик», при заучивании пары слов делал ошибку, то «учитель» должен был его наказать ударом разряда. На переключателе были отмечены переходы напряжения до 450 вольт. Увеличивать напряжение приказывал экспериментатор. В среднем максимальный зафиксированный разряд достигал 360 вольт.

Тем самым была обнажена очень важная проблема в исследовании взаимосвязи приказов и подчинения, предела послушания. В реальной жизни в подобных ситуациях человек объясняет свое поведение, как: «выполнял приказ». В большинстве случаев полученному приказу руководителя можно противодействовать. Налицо вскрывается уровень проявления этической составляющей поведения человека [17].

Сильное влияние оказывает на сознание человека проявление фактора коллективного бессознательного. Это приводит к смысловой синхронии. Суть которой заключается в том, что на определенном отрезке времени динамика переживаний сознания вращается вокруг одного смыслового центра событий. Подобные динамичные события протекают вне пространства, времени, и что важно, вне причинности. Это ярко проявляется в феномене толпы, которая мгновенно может превратиться из организованной в хаотическую, а следовательно и в преступную. Причиной тому может быть проигрыш любимой команды на многотысячном стадионе, проливной дождь, призыв лидера, после которого все становятся зомбированными и неуправляемыми [18]. Синергетический, разрушающий эффект – это как дорогое нижнее белье: его не видно, но оно в определенный момент влияет на поведение людей. Искусственному интеллекту присуща синхронность, но не смысловая синхрония.

В обычных условиях функционирования искусственного интеллекта творчество сознания подменяется жесткой последовательностью рутинных операций. ИИ не имеет вышеуказанных дополнительных параметров, а именно: собственного «Я», эмоций, воли, бессознательного. И практически очень надежно работает по определенной человеком программе. При поломке части микросхем они ИИ самостоятельно не заменяются. Его процессы самообучения сильно ограничены. Картина мира ИИ, в отличие от человеческого сознания, очень узкая, она «высвечивается как бы прожектором». Именно человек задает и меняет его программу под строго ограниченные функции исполнения. В то же время мы считаем, что многочисленные исследования по правовому контролю над рисками и угрозами функционирования ИИ ученым необходимо продолжать.

Результаты. Остановимся на правовых аспектах неопределенности феномена. В квантовой теории существует принцип неопределенности, который утверждает, что в физической системе дополнительные физические величины не могут одновременно принимать точные значения. Хотя эти величины и характеризуют данную систему. Если точно обозначить какую-либо из дополнительных величин, то ранее заданная величина становится неопределенной. Напомним, что основой искусственного интеллекта являются квантовые процессы. В свою очередь, сознание человека, по мнению Р. Пенроуза, также имеет квантовый физический уровень [19, с. 547–566]. С точки зрения точных наук возникает единый уровень системы, структуры и процесса, объединяющий сознание и искусственный интеллект. Обозначим его как уровень функционирования искусственного интеллекта. В то же время он находится в основании более сложной системы функционирования человеческого сознания. Его более высокие иерархические уровни представляют собой химические, биологические, социально-психологические структуры. Они пока не являются составляющими искусственного интеллекта. Хотя уже идут разработки ИИ, которые постепенно «подпитываются» вышеуказанными системами. Кто-то из великих физиков сказал, что в пределе искусственный интеллект превратится в сознание только тогда, когда будут существовать одновременно два ИИ, а именно «Он» и «Она». Появится возможность клонирования кремниевого интеллекта, осуществляемого ИИ.

Чтобы узнать, как поведет себя система человеческого сознания и искусственного интеллекта в условиях неопределенности, сделаем два уточнения, которые необходимы для дальнейшего рассуждения. Это важно для переноса смысла принципа неопределенности с микроуровня на макроуровень.

1. Решения, которые мы принимаем, зависят от вероятности событий. Сама же оценка человеком этих событий чаще всего субъективна и интуитивна. При принятии решения в условиях неопределенности велика роль так называемого каузального (причинно-следственного) осмысления. В то же время именно это постижение связано с ошибками и предубеждениями. Как следствие, человеческий фактор вносит нелинейные искажения в адекватность принятия решения.

Таким образом, ИИ и человеческое сознание имеют не совпадающие функционирующие модели поведения. Если искусственный интеллект поставить в условия выбора событий, при вероятности проявления события 50% на 50%, то взбунтовавшийся ИИ может погибнуть, осуществляя подобный выбор.

Он исчерпает тем самым все энергетические ресурсы космического корабля. Ввиду того, что ИИ не может решить проблему предпочтения, выбора решения из двух равных аспектов информации. О подобном противостоянии сознания человека и ИИ часто пишут в фантастических романах, где победителем становится именно человек.

В свою очередь, у человека принятие решения осуществляется в единстве эмоциональных, интеллектуальных и волевых процессов. Довольно часто происходит сильная деформация предпочтения выбора под влиянием каких-либо социально-психологических факторов, например красоты. В качестве примера приведем реальный факт, касающийся немецкого агента, работавшего под псевдонимом Мата Хари. За что женщина и была в свое время казнена французами. Перед моментом расстрела она отправила «воздушный поцелуй» специально обученным, опытным солдатам, которые обычно дисциплинированно приводили приговор военного трибунала в исполнение. В результате казни только одна пуля попала в нее, а остальные улетели в разные стороны. Как видим, вероятность узаконенного события должна была равняться 100%. Мы же имеем, с учетом количества солдат во взводе, вероятность около 8%.

2. Необходимо отметить не только противоречия между вероятностными законами квантовой механики ИИ и эвристическими законами в принятии решений человеком. Существует еще и синергетический эффект: «взмах крыльев бабочки в Бразилии рождает торнадо в США». То есть самое незначительное изменение параметра на входе, у любого уровня систем, приводит к очень сильным изменениям на выходе. Это справедливо, например, для модели прогноза погоды. Модели погоды для гражданских людей менее точны и изменяются уже за несколько дней. Военные могут иметь очень точные прогнозы погоды на долгие периоды времени. Соответственно, и модели расчета очень дорогие, для более дорогих нужд военной техники.

В связи с этим лауреат Нобелевской премии Д. Канеман вместе с ученым А. Тверски в своих исследованиях показали, что «люди приписывают большее влияние каузальным, а не диагностическим (возможным) данным равной информативности» [20, с. 139]. Этот психологический эффект перевеса причинно-следственных связей в условиях неопределенности умело используют адвокаты. Обладая отличной логикой и блестящим ораторским искусством выступления, они изменяют равновесие в судебном процессе в пользу своего подзащитного.

Покажем это на триаде философских категорий, а именно истине, добре и красоте. На наш взгляд, динамичную модель можно представить в виде схемы равностороннего треугольника. В его вершинах, соответственно, истина, добро и красота. Закон (истина) уже обозначен четко. С точки зрения принципа неопределенности информация о двух других параметрах (добро и красота) не может принимать точные значения, они неопределенны и подвижны. В процессе их можно наполнять иной информацией. Они могут динамично меняться в континууме «добро – зло» и «красота – безобразное». Чтобы сохранить равносторонний треугольник, необходимо соответственно изменить применение закона в континууме. Иначе он будет смещаться от «истины» в сторону «лжи».

Этим и пользуются адвокаты, чтобы сместить мнение судей от оценки «виновен» в другую противоположность – «не виновен». После яркого выступления о положительной личности подсудимого («добро»), доказательства уголовного дела, «красота равностороннего треугольника» в судебном процессе иногда просто рассыпаются. Особенно, если по нему работали молодые следователи. Соответственно, надо или отправлять дело на дополнительное расследование, или иногда, если имеется возможность, изменить статью УК РФ, сделать ее менее суровой. Соответственно, в реальном судебном процессе равновесное динамическое взаимодействие устанавливается не между самими категориями, а в осознании меры красоты континуума этих категорий прокурором, адвокатом и судьями (присяжными).

В качестве примера приведем защиту известным российским юристом, адвокатом Ф.Н. Плевако старушки, которая украла чайник стоимостью 30 копеек. В своей речи прокурор, за которым стоит закон, подчеркнул, что частная собственность священна. Известный адвокат, который за 40 лет выиграл почти все процессы, умело использовал юмор как оружие защиты. Ф.Н. Плевако начал свою речь об испытаниях России с печенегов, половцев, татар, поляков. Неисчислимые бедствия принесло также нашествие Наполеона, подчеркнул далее он. Все это преодолела Россия. А вот кражу старого чайника ценою в 30 копеек она не выдержит и погибнет безвозвратно. Удивительно то, что присяжные старушку оправдали. За адвокатом всегда стоит человек со своей судьбой [21, с. 314–315]. Кроме того, адвокат сам является человеком и прекрасно знает, что психологически юмор и смех разрушают в вышеописанной модели тонко очерченные барьеры и делают их подвижными. Хотя еще древние римляне утверждали, что «право есть искусство добра и справедливости».

Как говорится, человек слаб своим тщеславием. В настоящее время кражи по величине бывают несколько иные. В судебном процессе могут возникнуть нелинейные эффекты. Свод статей в УК РФ

можно образно представить в виде таблицы Менделеева. Команда адвокатов может умело перевести дело из одной клеточки таблицы в другую. Хотя и сюда проникла электроника, но в несколько другом аспекте. Человек может оказаться под домашним арестом, с электронным браслетом. Искусственному интеллекту, выполняющему функции адвоката, подобное функционирование пока еще не под силу.

Вернемся к обозначенной ранее концепции известного писателя-фантаста А. Азимова. Сместим акцент на возможную проблему нанесения вреда правосудию или человеку (подсудимому) при функционировании искусственного интеллекта. Три закона робототехники гласят:

«Робот не может причинить вред человеку или своим бездействием допустить, чтобы человеку был нанесен вред.

Робот должен повиноваться всем приказам, которые дает человек, кроме тех случаев, когда эти приказы противоречат Первому Закону.

Робот должен заботиться о своей безопасности в той мере, в какой это не противоречит Первому и Второму Законам» [22, с. 8].

Как видим, хотя это машина с человекоподобным действием, но ее функционирование, гипотетически очень жестко, ограничено тремя законами. Человек создает для нее законы и контролирует их выполнение. В основе деятельности самого человека лежит творчество, в том числе и творчество по составлению законов. Следовательно, в судебном процессе с использованием искусственного интеллекта может возникнуть конфликт интересов в выполнении Трех законов робототехники.

Выводы. Таким образом, условное «Я» искусственного интеллекта и «Я» человеческого сознания разными путями воплощают в жизнь выработку решения. В основе их вероятностная и причинно-следственная модели функционирования. Хотя искусственный интеллект и человеческое сознание могут успешно работать синергетически, то есть дополнять друг друга. Причиной этому является динамическая неопределенность, по функциональному смыслу подвижная, точно не установленная.

Изложенная в данной работе информация показывает, что проблема эффективного взаимодействия человеческого сознания и ИИ на квантовом и психологическом уровнях является очень сложной. Например, в аэропортах Израиля весьма эффективно работает программа ИИ по распознаванию лиц, совершивших преступление. Она создана по проверенным моделям эмоций и схем лица человека. ИИ программировали профессиональные психологи, и результативность программы очень высокая. Надо отметить, что ускоряет она только оперативно-розыскную деятельность. Работать же с конкретным человеком приходится профессионалу полицейскому. Применение же ИИ в судебном процессе пока еще проблематично. Соответственно, решение этих проблем требует своего всестороннего и глубокого исследования в русле новой синергетической парадигмы, ее квантово-психологических аспектов. В целом большие перспективы взаимодействия сознания и ИИ открываются в учебном процессе вуза. Все это требует глубокого исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пенроуз Р. Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики. Москва: Едиториал УРСС, 2005. 400 с.
2. Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В. Концептуальная модель сознания как самоорганизация мо-над Лейбница // Философия образования. 2015. С. 122–132.
3. Белокопытов Ю. Н. Человеческий мозг как фрактальная голограмма внешнего нелинейного мира // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2012. №8. С. 232–236.
4. Каку М. Будущее разума. Москва: Альпина нон-фикшн, 2015. 502 с.
5. Каку М. Физика будущего. Москва: Альпина нон-фикшн, 2018. 736 с.
6. Agnew R., DeLisi M. General strain theory, the criminal justice system and beyond: introduction to the special issue // Journal of Criminal Justice. 2012. Vol. 40, iss. 3. P. 174–175.
7. McCarthy J., Minsky M., Rochester N., Shannon C. E. A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence // AI Magazine. 2006. Vol. 27, №4. P. 12–14.
8. Boyd R., Holton R. J. Technology, innovation, employment and power: does robotics and artificial intelligence really mean social transformation? // Journal of Sociology. 2017. Vol. 54, iss. 3. P. 331–345.
9. Morris R. G., Carriaga M. L.; Diamond B., Piquero N. L., Piquero A. R. Does prison strain lead to prison misbehavior? An application of general strain theory to inmate misconduct / // Journal of Criminal Justice. 2012. Vol. 40, iss. 3. P. 194–201. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2011.12.001>.
10. Goertzel B. Human-level artificial general intelligence and the possibility of a technological singularity: a reaction to Ray Kurzweil's The Singularity Is Near, and McDermott's critique of Kurzweil // Artificial Intelligence. 2007. Vol. 171, iss. 18. P. 1161–1173.
11. Spector L. Evolution of artificial intelligence // Artificial Intelligence. 2006. Vol. 170, iss. 18. P. 1251–1253.

12. Хакен Г. Принципы работы головного мозга. Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. Москва: ПЕР СЭ, 2001. 351 с.
13. Лем С. Сумма технологии. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Terra Fantastica, 2002. 668 с.
14. Курцвейл Р. Эволюция разума. Москва: Изд-во «Э», 2016. 448 с.
15. Менский М. Б. Сознание и квантовая механика. Жизнь в параллельных мирах. (Чудеса сознания – из квантовой реальности). Фрязино: Век 2, 2011. 320 с.
16. Zimbardo P. The Lucifer Effect. How good people turn evil. London: Rider, 2009. 552 p.
17. Milgram S. Behavioral study of obedience // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. Vol. 67, №4. P. 371–378.
18. Белокопытов Ю. Н. Бессознательные параметры самоорганизации толпы // Мир науки, культуры, образования. 2014. №4. С. 9–13.
19. Пенроуз Р. Тени разума: в поисках науки о сознании. Москва; Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2005. 688 с.
20. Канеман Д. Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности. Правила и предубеждения. Харьков: Гуманитар. центр, 2014. 544 с.
21. Плевако Ф. Н. Защита укравшей чайник старушки // Самые яркие речи. Москва: АСТ, 2018. 320 с.
22. Азимов А. Миры Айзека Азимова. Кн. 1. Совершенный робот. Москва: Полярис, 1994. 672 с.

REFERENCES

1. Penrose R. *The new mind of the king: on computers, thinking and the laws of physics*. Moscow, Editorial URSS, 2005, 400 p.
2. Belokopytov Yu. N., Panasenkov G. V. Conceptual model of consciousness as self-organization of Leibniz monads. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2015, no. 3, pp. 122–132.
3. Belokopytov Yu. N. The human brain as a fractal hologram of the external nonlinear world. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta = Bulletin of Irkutsk State Technical University*, 2012, no. 8, pp. 232–236.
4. Kaku M. *Future of reason*. Moscow, Alpina non-fiction, 2015, 502 p.
5. Kaku M. *Physics of the future*. Moscow, Alpina non-fiction, 2018, 736 p.
6. Agnew R., DeLisi M. General strain theory, the criminal justice system and beyond: Introduction to the special issue. *Journal of Criminal Justice*, 2012, vol. 40, no. 3, pp. 174–175.
7. McCarthy J., Minsky M., Rochester N., Shannon C. E. A Proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. *AI Magazine*, 2006, vol. 27, no. 4, pp. 12–14.
8. Boyd R., Holton R. J. Technology, innovation, employment and power: Does robotics and artificial intelligence really mean social transformation? *Journal of Sociology*, 2017, vol. 54, no. 3, pp. 331–345.
9. Morris R. G., Carriaga M. L.; Diamond B., Piquero N. L., Piquero A. R. Does prison strain lead to prison misbehavior? An application of general strain theory to inmate misconduct. *Journal of Criminal Justice*, 2012, vol. 40, no. 3, pp. 194–201.
10. Goertzel B. Human-level artificial general intelligence and the possibility of a technological singularity: a reaction to Ray Kurzweil's The singularity is near, and McDermott's critique of Kurzweil. *Artificial Intelligence*, 2007, vol. 171, no. 18, pp. 1161–1173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2011.12.001>.
11. Spector L. Evolution of artificial intelligence. *Artificial Intelligence*, 2006, vol. 170, no. 18, pp. 1251–1253.
12. Haken G. *Principles of the brain. A synergistic approach to brain activity, behavior and cognitive activity*. Moscow, PER SE, 2001, 351 p.
13. Lem S. *Sum of technology*. Moscow, AST; Saint Petersburg, Terra Fantastica, 2002, 668 p.
14. Kurzweil R. *Evolution of reason*. Moscow, E Publ. House, 2016, 448 p.
15. Mensky M. B. *Consciousness and quantum mechanics. Life in parallel worlds (Miracles of consciousness – from quantum reality)*. Fryazino, Century 2, 2011, 320 p.
16. Zimbardo P. The Lucifer effect. How good people turn evil. London, Rider, 2009, 552 p.
17. Milgram S. Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, vol. 67, no 4, pp. 371–378.
18. Belokopytov Yu. N. Unconscious parameters of crowd self-organization. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of science, culture, education*, 2014, no. 4, pp. 9–13.
19. Penrose R. *Shadows of reason: in search of the science of consciousness*. Moscow, Izhevsk, Inst. of Computer Science, 2005, 688 p.
20. Kaneman D., Slovik P., Tversky A. *Decision making in uncertainty: rules and prejudices*. Kharkov, Humanitar. Center, 2014, 544 p.

21. Plevako F. N. Protection of the old woman who stole the teapot. *Samye yarkie rechi = The brightest speeches*. Moscow, AST, 2018, 320 p.
22. Azimov A. *The worlds of Isaac Asimov. Bk. 1. Perfect robot*. Moscow, Polaris, 1994, 672 p.

Информация об авторах

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

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

Статья поступила в редакцию 04.04.20.

После доработки 23.06.20.

Принята к публикации 25.06.20.

Information about the authors

Yuri N. Belokopytov – doctor of psychological sciences, professor, Department of Theory and Methods of Social Work, Law Institute of the Siberian Federal University (Russian Federation, Krasnoyarsk, e-mail: iura.belov@yandex.ru).

Galina V. Panasenko – doctor of philosophical sciences, professor Department of Theory and Methods of Social Work, Law Institute of the Siberian Federal University (Russian Federation, Krasnoyarsk, e-mail galina-panasienko@mail.ru).

The paper was submitted 04.04.20.

Received after reworking 23.06.20.

Accepted for publication 25.06.20.

УДК 37.01

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ КАНДИДАТОВ В ЗАМЕЩАЮЩИЕ РОДИТЕЛИ

О. В. Кремезион

*Институт управления образованием Российской академии образования
Москва, Российская Федерация
e-mail: olakremezion@gmail.com*

А. В. Морозов

*Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России
Москва, Российская Федерация
e-mail: doc_morozov@mail.ru*

Аннотация. В статье раскрывается понятие и подходы к содержанию индивидуальной консультативной работы с кандидатами в замещающие родители, осуществляемой в процессе их подготовки, с выделением ее этапов. Одним из наиболее важных факторов организации индивидуального консультирования является владение специалистом по работе с замещающими семьями различными техниками, которые используются для проработки проблем, оказания помощи и поддержки кандидатов в замещающие родители, в том числе и в процессе их дальнейшего психологического сопровождения. Опыт проведения индивидуального консультирования кандидатов в замещающие родители показал, что позволяет существенно повысить эффективность и улучшить качество процесса обучения за счет создания атмосферы взаимного уважения и доверия в обучении, что является одной из важных составляющих психолого-педагогической компетентности в воспитании детей. Применение индивидуальной консультативной формы работы в процессе обучения кандидатов в замещающие родители в области психолого-педагогической работы с замещающей семьей является актуальным в свете наметившихся кризисных тенденций в области «вторичного сиротства», поскольку большинство кандидатов в замещающие родители, как показывает практика, оказываются недостаточно подготовленными к сложностям и проблемам, возникающим непосредственно после приема ребенка в семью. На основании проведенного исследования сделан вывод о том, что в процессе подготовки кандидатов в замещающие родители индивидуальная консультативная форма работы способствует более глубокому осмыслению мотивов и целей приема ребенка в семью, определению имеющихся ресурсов и возможных рисков, связанных с новой семейной ролью, а также осознанному, ответственному принятию решений и достижению поставленных целей в воспитании приемного ребенка.

Ключевые слова: индивидуальная консультативная работа, специалисты по работе с замещающими семьями, индивидуальное консультирование, подготовка кандидатов в замещающие родители, психолого-педагогические техники, замещающие родители, ребенок, семейные роли, воспитание.

Для цитаты: Кремезион О. В., Морозов А. В. Содержательный аспект индивидуальной консультативной работы в процессе подготовки кандидатов в замещающие родители // Профессиональное образование в современном мире. 2020. №3. С. 4110–4119. DOI: 10.15372/PEMW20200321

DOI: 10.15372/PEMW20200321

CONTENT ASPECT OF INDIVIDUAL CONSULTING WORK IN THE PROCESS OF PREPARING CANDIDATES FOR SUBSTITUTE PARENTS

Kremezion, O. V.

*Institute of Education Management of the Russian Academy of Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: olakremezion@gmail.com*

Morozov, A. V.

Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

Moscow, Russian Federation

e-mail: doc_morozov@mail.ru

Abstract. *The article reveals the concept and approaches to the content of individual consulting work with candidates for substitute parents, carried out during their training course allocating its stages. The most important factor of the individual counseling organization is possessing various techniques by a specialist working with substitute families used to study problems, help and support candidates for substitute parents, including in the process of their further psychological support. The experience of individual counseling of candidates for substitute parents has shown that it can significantly increase the effectiveness and improve the quality of the training process by creating an atmosphere of mutual respect and trust in learning, which is an important component of psychological and pedagogical competence in children upbringing. Using the individual advisory activity in the process of training candidates for substitute parents in the psychological and pedagogical work with a substitute family is relevant due to emerging crisis trends in the «secondary orphanhood» sphere, because the most candidates for substitute parents are not sufficiently prepared for the difficulties and problems arose immediately after a child adoption into a family, as the practice has shown. The research concludes that the individual advisory activity in the process of preparing candidates for substitute parents contributes to a deeper understanding of motives and purposes of child adoption, determining the available resources and possible risks associated with a new family role, as well as informed, responsible decision-making and achieving goals in upbringing an adopted child.*

Keywords: *individual consulting work, specialists in working with substitute families, individual counseling, training candidates for substitute parents, psychological and pedagogical techniques, substitute parents, child, family roles, education.*

For quote: *Kremezion, O. V., Morozov, A. V. [Content aspect of individual consulting work in the process of preparing candidates for substitute parents] // Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world. 2020. №3. pp. 4110–4119. DOI: 10.15372/PEMW20200321*

Введение. Одной из ключевых задач «Концепции демографической политики Российской Федерации (далее по тексту – РФ) на период до 2025 года», утвержденной Указом Президента РФ от 09.10.2007 № 1351 (ред. от 01.07.2014) по укреплению института семьи является совершенствование системы психолого-консультативной «поддержки семьи в целях создания положительного внутрисемейного климата, профилактики семейного неблагополучия, социальной реабилитации семей, находящихся в трудных жизненных ситуациях, подготовки и комплексного сопровождения замещающих семей» [16].

В наших более ранних работах мы уже достаточно подробно рассматривали вопросы, связанные с проблематикой нормативно-правового регулирования института усыновления в современной мировой практике [5; 7; 10].

Психолого-консультативная поддержка замещающих семей начинается еще с этапа подготовки кандидатов к новой семейной роли в форме индивидуальной работы, которая становится неким системным компонентом данного образовательного процесса, и позволяет выстраивать его, основываясь на концепции и принципах личностно-ориентированного, проблемного и деятельностного подходов [2].

В данной статье мы рассмотрим содержательные аспекты индивидуальной консультативной работы специалистов по работе с замещающими семьями в процессе подготовки кандидатов в замещающие родители.

Постановка задачи. Программа подготовки кандидатов в замещающие родители имеет достаточно устойчивую обобщенную структуру, которая включает в себя обязательные содержательные блоки, указанные в Приказе Министерства образования и науки РФ № 623 от 20.08.2012 г. «Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и формы свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации» [14].

Индивидуальная консультативная работа с кандидатами в замещающие родители осуществляется в процессе освоения ими специальной программы подготовки, утверждаемой на федеральном уровне. Такая работа организуется благодаря включению в программу отдельных занятий в форме индивидуального консультирования, с учетом запросов лиц, принявших решение о приеме на воспитание в свою

семью детей, оставшихся без попечения родителей. Обозначенная нами форма занятий способствует более глубокой проработке проблем, поиску способов решения, снятию эмоционального напряжения, анализу ситуации, обучению эффективным методам решения возможных и имеющихся проблемных ситуаций. Целью индивидуальной консультативной работы является создание условий для осознания мотивов создания замещающей семьи у кандидатов в замещающие родители, оценки собственных ресурсов и актуализации их личностных ресурсов стрессоустойчивости, выявление ресурсов и рисков приема ребенка в данную семью.

Индивидуальное консультирование как компонент комплексной подготовки замещающих родителей предусматривает расширение знаний относительно личностных и поведенческих особенностей детей, оставшихся без попечения родителей, а также в форме оказания специализированной психологической поддержки и помощи кандидатам в замещающие родители, которые могут находиться в ситуациях, обусловленных глубокими эмоциональными переживаниями, связанными с последствиями перенесенных конфликтов, стрессов и т.д.

Консультирование можно обозначить как «целостный процесс взаимодействия между двумя или несколькими людьми, в ходе которого определенные знания консультанта используются для оказания помощи консультируемому» [8], являющийся, как правило, средством оказания помощи лицам, испытывающим какие-либо затруднения в решении возникающих перед ними социальных и иных проблем.

«Итоговая цель индивидуального консультирования в процессе подготовки замещающих родителей – посредством специально выстроенного, с организационной точки зрения, процесса общения актуализировать имеющиеся внутренние ресурсы семьи, повысить ее реабилитационную активность, сформировать и, при необходимости, откорректировать отношение к ребенку-сироте» [17].

С целью осуществления индивидуального консультирования кандидатов в замещающие родители целесообразно привлекать к этой работе специалистов, имеющих вполне определенные личностные качества наряду с богатым жизненным опытом и достаточно высоким уровнем профессионализма, владеющих необходимыми технологиями обучения взрослых людей и набором инновационных дидактико-технических приемов.

В научно-педагогической литературе на сегодняшний день не сложился единый подход к пониманию сущности дефиниций «приемная семья» и «замещающая семья». На законодательном уровне понятие «замещающая семья» официально до сих пор не введено, невзирая на то, что в последние годы оно стало использоваться в официальных документах (см., например, Письмо Министерства образования и науки РФ от 1 сентября 2014 г. № ВК-1850/07) [12].

По нашему мнению, понятие «замещающая семья» шире, чем используемое в современном законодательстве понятие «приемная семья», которая осуществляет процесс воспитания ребенка, оставшегося без попечения родителей, на основании договора, и именно поэтому в нашей работе мы будем использовать такие понятия, как «замещающая семья» и «замещающие родители».

Методика и методология исследования. Методика и методология исследования, проведенного нами при подготовке данной статьи, опиралась на ряд методов, которые целесообразно дифференцировать как интегрированную совокупность трех составляющих:

- *теоретико-методологических* (теоретико-методологический анализ научной литературы и актуальной нормативно-правовой базы по проблеме исследования);
- *эмпирических* (наблюдение, беседа – в форме устного интервьюирования и письменного анкетирования, метод экспертной оценки);
- *аналитических* (контент-анализ).

Эмпирическая база исследования: в исследовании приняли участие кандидаты в замещающие родители – жители Санкт-Петербурга и Ленинградской области в возрасте от 27 до 65 лет, в количестве 180 человек, а также специалисты по работе с замещающими семьями в возрасте от 24 до 60 лет, в количестве 106 человек.

Результаты. Содержание разделов и трудоемкость основной программы подготовки замещающих родителей, требования к уровню ее освоения, форма проведения определяется органами исполнительной власти субъектов РФ самостоятельно, что, по сути, делает содержательную сторону процесса обучения весьма вариативной. К примеру, «в соответствии с Приказом Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области от 20.08.2012 г. № 34 «Об утверждении порядка подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан, либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах, и программы подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах» в рамках подготовки кандидатов на индивидуаль-

ное консультирование кандидатов в замещающие родители отводится 25 академических часов» [13].

Распределение часов индивидуального консультирования по разделам программы представлено в таблице 1.

Таблица 1

Распределение часов индивидуального консультирования кандидатов в замещающие родители
Table 1

Allocation of individual counseling hours for foster parent candidates

№ раздела программы	Тема	Количество часов индивидуального консультирования
1	Введение в курс подготовки кандидатов в замещающие родители. Содержание и цели программы подготовки кандидатов в замещающие родители	3
6	Адаптация приемного ребенка в замещающей семье	2
7	«Трудное» поведение приемного ребенка, навыки управления «трудным» поведением ребенка	2
10	Роль семьи в обеспечении потребностей развития и реабилитации ребенка	16
13	Подведение итогов освоения курса подготовки кандидатов в замещающие родители	2

По окончании обучения, в рамках подведения итогов, с каждым кандидатом проводится индивидуальное собеседование (2 академических часа), в ходе которого обсуждаются результаты освоения курса, степень его усвоения и осуществляется диагностика уровня подготовленности кандидатов в замещающие родители к процессу приема ребенка в новую семью.

Вместе с тем имеющийся у нас на сегодняшний день опыт проведения занятий по подготовке замещающих родителей позволяет сделать вывод о том, что определенным категориям кандидатов (как правило, по их собственному желанию) требуется значительно большее количество времени на индивидуальную консультативную работу с ними.

К числу таких кандидатов в замещающие родители можно отнести следующие категории лиц:

- имеющие опыт определенных сложностей во взаимодействии с собственными или приемными детьми в процессе их воспитания;
- имеющие собственный неразрешенный травматический опыт в отношениях со своими родителями в прошлом (из периода своего детства);
- воспитывающие детей подросткового возраста.

Большинство кандидатов, относящихся к перечисленным выше категориям, зачастую инициируют большее количество встреч с психологом, изъявляют желание привести на индивидуальную консультацию своих детей, длительное время после обучения нуждаются в активной поддержке специалиста по работе с замещающими семьями.

Безусловно, для каждого кандидата в замещающие родители преподавателем, как правило, подготавливается своя программа индивидуальной консультативной работы, формальные и содержательные аспекты которой зависят от ряда факторов:

- во-первых, с учетом конкретных событий, произошедших в последнее время в жизни кандидата в замещающие родители;
- во-вторых, с учетом личностных особенностей, возраста, социального статуса, профессиональной принадлежности кандидата в замещающие родители;
- в-третьих, с учетом заявленных имеющихся сложностей и проблем у кандидата в замещающие родители.

Наполнение программы индивидуальной консультативной работы конкретными психотехниками, упражнениями, различающимися своими методологическими основаниями, варьируется с учетом перечисленных выше факторов.

Перечислим специфические черты индивидуальной консультативной работы с кандидатами в замещающие родители:

- 1) соблюдение принципов индивидуальной консультативной работы;
- 2) нацеленность на психологическую помощь кандидатам в осознании собственных мотивов, «проживания» травматического опыта, в саморазвитии;

- 3) определенная пространственная организация (работа в удобном изолированном помещении);
- 4) применение активных методов;
- 5) объективация субъективных чувств и эмоций кандидатов;
- 6) климат психологической безопасности.

Поскольку замещающие родители зачастую действуют в условиях дефицита информации и времени, развития сложных ситуаций, постоянных стрессов, связанных с адаптацией ребенка, что порождает, как правило, высокое нервно-психическое напряжение, в процессе индивидуальной работы с ними важно развивать имеющиеся личностные ресурсы, к числу которых можно отнести:

- адекватную рефлексию в отношении к своим достоинствам и недостаткам, уважительное отношение, сочетающееся с принятием себя как личности;
- выработку особого отношения к стрессовым проявлениям, в том числе и как к актуализированной нестандартной ситуации, позволяющей приобрести необходимый личный опыт [11];
- способность к определению собственных эмоциональных состояний, мотивов и последствий своих поступков;
- овладение эффективными способами саморегуляции;
- способность к когнитивной структуризации и осмыслению сложившейся ситуации [4].

Таким образом, мы выделили основные направления программы индивидуальной консультативной работы с замещающими родителями (см. таблицу 2). Данная программа состоит из трех основных блоков: теоретического, диагностического и прикладного.

Таблица 2
Основные блоки программы индивидуальной работы с замещающими родителями
Table 2
The program main blocks of individual work with foster parents

Блок	Цель	Форма работы
Теоретический	Формирование знаний	Беседы, тематические папки, лекции
Диагностический	Выявление ресурсов и рисков	Тестирование, беседы
Прикладной	Формирование личностных ресурсов стрессоустойчивости	Индивидуальные консультации по результатам диагностики, консультирование

В научной психолого-педагогической литературе существует целый ряд публикаций, содержащих подробное описание способов осуществления индивидуальной консультативной работы, в том числе и с замещающими родителями [1; 3; 15]. Классическая структура индивидуального консультирования состоит из четырех взаимосвязанных этапов:

- 1) организационного;
- 2) диагностического;
- 3) формирующего;
- 4) рефлексивно-оценочного [8].

На *организационном этапе* нашего обучения происходила выработка правил, касающихся временных, тематических этапов индивидуальной консультативной работы. С каждым кандидатом составлялось расписание занятий, учитывающее его пожелания и возможности.

На *диагностическом этапе* индивидуальной консультативной работы (по согласованию с кандидатами) проводилось социально-психологическое обследование, целью которого было выявление специфических личностных особенностей, определение мотивов приема ребенка в семью, имеющихся ресурсов, возможных рисков для выполнения новой семейной роли.

Рассмотрим наиболее распространенные в практике индивидуальной консультативной работы с кандидатами в замещающие родители методы диагностики, которые используются, как правило, комплексно:

- беседа (может проводиться как в форме устного опроса – стандартизированное *интервью* в начале подготовки, так и в форме письменного опроса – *анкетирование*);
- наблюдение;
- тестирование (с использованием как объективных тестов-опросников и тестов-заданий, так и различных проективных методик).

К примеру, в качестве проективных методик мы использовали следующие: «Семейная генограм-

ма» Э.Г. Эйдемиллера, «Несуществующее животное», «Семейное пространство», «Рисунок семьи», «ЭКО-карта семьи».

Целью *формирующего этапа* индивидуальной консультативной работы с будущими замещающими родителями является обеспечение овладения ими необходимым набором специальных компетенций, реализуемых в процессе дальнейшего взаимодействия с приемными детьми.

На *рефлексивно-оценочном этапе* индивидуальной консультативной работы проводилось итоговое собеседование с кандидатами в замещающие родители.

При оценке эффективности проведенной с кандидатом в замещающие родители индивидуальной консультативной работы учитывались следующие факторы:

- прикладной аспект изучаемого раздела программы подготовки кандидатов в замещающие родители;

- объем, полнота предъявляемой информации;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей слушателей;
- обоснованность выбранных форм и методов работы с кандидатами в замещающие родители.

Одним из наиболее важных факторов организации индивидуального консультирования является владение специалистом по работе с замещающими семьями различными техниками, которые используются для проработки проблем, оказания помощи и поддержки кандидатов в замещающие родители, в том числе и в процессе их дальнейшего психологического сопровождения в условиях современного коммуникативного пространства [9].

В разрезе нашего исследования «техника» – это специально организованная специалистом процедура, включающая определенный комплекс приемов, действий, осуществляемых им в отношении кандидата в замещающие родители в процессе его индивидуального консультирования для достижения поставленных целей [2].

Рассмотрим на конкретных примерах, полученных нами в процессе обучения замещающих родителей на базе филиала ФГБНУ «ИУО РАО» в городе Санкт-Петербурге, использование специальных психолого-педагогических техник в ходе организации индивидуального консультирования кандидатов в замещающие родители.

Проблема «Невосполнимая утрата». На индивидуальную консультацию пришла женщина Е. (36 лет), посещающая занятия в Школе замещающих родителей совместно с супругом. Желание принять ребенка из интернатного учреждения возникло у Е. ввиду отсутствия собственных детей и неоднократных случаев прерывания беременности на разных сроках. В процессе прохождения обучения Е. проявляла неустойчивость эмоциональной сферы, часто выходила из аудитории при разборе тем, связанных с детьми-сиротами, их особенностями развития и воспитания. В процессе индивидуального консультирования выяснилось, что Е. тяжело вспоминать о потерях, перенесенных ею, сложно признать собственную «негодность» (в роли «настоящей» матери). Основной причиной этой проблемы является непроработанность травмы самого кандидата, относительно небольшой срок (полгода) с момента последней антенатальной потери.

На индивидуальном консультировании психолог использует следующие специальные психолого-педагогические техники: «понимания чувств и мыслей кандидата», «совместного изучения эмоций кандидата», проработки прошлых потерь. Данные техники способствуют «проживанию» кандидатом прошлого негативного опыта, пониманию собственных чувств и эмоций, формулированию истинных мотивов приема ребенка в семью.

Проблема «Нежелание проходить обучение». На прием к психологу пришел мужчина И. (32 года) со следующей проблемой – отсутствие времени для полноценного прохождения всех занятий Школы замещающих родителей. В ходе индивидуального консультирования психолог выяснил, что в школе он был достаточно застенчив, закрыт, практически не имел друзей. Причиной этой проблемы являются несформированные навыки общения и неуверенность в себе ввиду проживания в неполной семье, в которой он воспитывался только матерью. В процессе консультирования психолог может использовать специальные социально-педагогические техники: «укрепление уверенности в себе», «вовлечение в интересную деятельность». Предложенные техники в процессе консультирования облегчают процесс разъяснения кандидату важности проводимого обучения, а также значения общения в развитии взаимоотношений с другими людьми. Способность выйти на несравнимо более высокий уровень непосредственного личностного функционирования, акцентирование внимания на актуализации у будущих замещающих родителей всей совокупности имеющихся у них личностных ресурсов становится возможным благодаря включению индивидуального уровня проработки.

В процессе организации индивидуального консультирования мы апробировали различные психолого-педагогические техники, способствующие разрешению многочисленных проблем кандидатов в за-

мещающие родители, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности специалистами по работе с замещающими семьями.

Безусловно, только лишь индивидуальная консультативная работа с кандидатами в замещающие родители и с замещающими родителями в «чистом» виде, как правило, не используется, поскольку применение только одного способа приобретения знаний, умений и навыков не может обеспечить их систематичность и целостность.

Таким образом, опыт проведения индивидуального консультирования кандидатов в замещающие родители показал, что позволяет существенно повысить эффективность и улучшить качество процесса обучения за счет создания атмосферы взаимного уважения и доверия в обучении, способствует осознанию собственных мотивов, что является одной из важных составляющих психолого-педагогической компетентности в воспитании детей [6]. Работая индивидуально с психологом, обучаемый получает определенную свободу действий, что дает возможность специалисту наблюдать реакции и поведенческие проявления вне социально-желательного контекста.

Выводы. Применение индивидуальной консультативной формы работы в процессе обучения кандидатов в замещающие родители в области психолого-педагогической работы с замещающей семьей является актуальным в свете наметившихся кризисных тенденций в области «вторичного сиротства», поскольку большинство кандидатов в замещающие родители, как показывает практика, оказываются недостаточно подготовленными к сложностям и проблемам, возникающим непосредственно после приема ребенка в семью.

Грамотно организованная индивидуальная консультативная работа в контексте проводимого обязательного обучения кандидатов в замещающие родители оказывает на них благоприятное обучающее воздействие, способствует осознанию имеющихся у них ресурсов и рисков, а также получению опыта непосредственно из личного общения со специалистами по работе с замещающими семьями и другими замещающими родителями, развивает у них самостоятельность, ответственность и рефлекссию, что имеет важное значение при выполнении ими новой семейной роли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арпентьева М. Р. Технологии помощи замещающим семьям в России // Педагогика и психология: теория и практика. 2016. №2. С. 77–97.
2. Ахметшина А. Р. Социально-педагогические техники, используемые в организации индивидуального консультирования детей, воспитывающихся в замещающих семьях // Лучшая научно-исследовательская работа 2020: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-исслед. конкурса. Москва, 2020. С. 52–56.
3. Бирбаева Я. Ж., Афанасьева Л. В., Метелкина Ю. С., Олдосонова М. А. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях: материалы междунар. науч.-практ. конф. Улан-Удэ, 2019. С. 57–61.
4. Кремезион О. В. Эмоциональное «выгорание» замещающих родителей в процессе воспитания приемных детей // Человеческий фактор: социальный психолог. 2019. №1. С. 157–162.
5. Кремезион О. В., Морозов А. В. Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта нормативно-правового регулирования института усыновления // Семья в социально-культурном пространстве России: материалы междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2018. С. 86–91.
6. Кремезион О. В., Морозов А. В. Сущность и задачи семейного воспитания // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: материалы XI Междунар. науч. конф. Шуя, 2018. С. 168–170.
7. Морозов А. В. Нормативно-правовое регулирование института усыновления в современной мировой практике // Ребенок и правосудие: материалы междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2018. С. 118–121.
8. Морозов А. В. Психологическое консультирование в системе современной высшей школы // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 2015. С. 238–240.
9. Морозов А. В. Психологическое сопровождение субъектов образовательных отношений в условиях современного коммуникативного пространства // Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 2016. С. 308–315.
10. Морозов А. В., Кремезион О. В. Социально-правовой алгоритм осуществления процедуры усыновления и обучения замещающих родителей: зарубежный и отечественный опыт // Образование и право. 2019. №3. С. 68–75.

11. Морозов А. В., Чебыкина А. В. Влияние стресса на профессиональную работоспособность и профессиональное долголетие специалистов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2011. №3–1. С. 83–84.
12. Письмо Министерства образования и науки РФ от 1 сентября 2014 г. № ВК-1850/07 «О реструктуризации и реформировании организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и совершенствованию сети служб сопровождения замещающих семей» // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_135781/ (дата обращения: 18.04.2020).
13. Приказ Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области от 20 августа 2012 г. № 34 «Об утверждении порядка подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан, либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах и программы подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан, либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах» // Гарант.ru. URL: <http://base.garant.ru/35388581/> (дата обращения: 12.05.2020).
14. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 августа 2012 г. № 623 «Об утверждении требований к содержанию программы подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, и формы свидетельства о прохождении такой подготовки на территории Российской Федерации» // Гарант.ru URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70220398/paragraph/1:0/> (дата обращения: 14.03.2020).
15. Сюрин С. Н., Яковлева О. В., Стрельцова Е. В., Заикина Г. И., Кубышкина Ю. С. Образовательная (просветительская) психолого-педагогическая программа «Стратегия роста» Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог-2019: коллективная моногр. в рамках XV Междунар. науч.-практ. конф. «Психология образования: лучшие практики работы с детством». Москва, 2019. С. 239–250.
16. Указ Президента РФ от 09.10.2007 № 1351 (ред. от 01.07.2014) «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71673/ (дата обращения: 06.05.2020).
17. Шапошникова Т. Д. Содержание и формы оказания социально-педагогической помощи замещающей семье // Актуальные проблемы социализации детей, оставшихся без попечения родителей, в государственных учреждениях и замещающих семьях: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево, 2012. С. 19.

REFERENCES

1. Arpentieva M. R. Technologies of assistance to substitute families in Russia. *Pedagogika i psikhologiya: teoriya i praktika = Pedagogy and Psychology: Theory and Practice*, 2016, no. 2, pp. 77–97.
2. Akhmetshina A. R. Socio-pedagogical techniques used in the organization of individual counseling of children raised in substitute families. *Luchshaya nauchno-issledovatel'skaya rabota 2020: sb. st. po materialam Vseros. nauch.-issled. konkursa = The best research paper of 2020: collection of art. based on materials of the All-Russ. research competition*. Moscow, 2020, pp. 52–56.
3. Birbaeva Ya. Zh., Afanasieva L. V., Metelkina Yu. S., Aldosonova M. A. Psychological and pedagogical support of substitute families. *Sotsial'naya bezopasnost' i sotsial'naya zashchita naseleniya v sovremennykh usloviyakh: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. = Social security and social protection of the population in modern conditions: proc. of Intern. sci.-pract. conf.* Ulan-Ude, 2019, pp. 57–61.
4. Kremezion O. V. Emotional «burnout» of substitute parents in the process of parenting foster children. *Chelovecheskii faktor: sotsial'nyi psikholog = Human Factor: Social Psychologist*, 2019, no. 1, pp. 157–162.
5. Kremezion O. V., Morozov A. V. Comparative analysis of domestic and foreign experience of legal regulation of the Institute of adoption. *Sem'ya v sotsial'no-kul'turnom prostranstve Rossii: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. = Family in the socio-cultural space of Russia: proc. of Intern. sci.-pract. conf.* Moscow, 2018, pp. 86–91.
6. Kremezion O. V., Morozov A. V. The essence and tasks of family education. *Shuiskaya sessiya studentov, aspirantov, pedagogov, molodykh uchenykh: materialy KhI Mezhdunar. nauch. konf. = Shuya session of students, postgraduates, teachers, young scientists: proc. of XI Intern. sci. conf.* Shuya, 2018, pp. 168–170.

7. Morozov A. V. Normative and legal regulation of the Institute of adoption in modern world practice. *Rebenok i pravosudie: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. = The child and justice: proc. of the All-Russ. sci.-pract. conf.* Moscow, 2018, pp. 118–121.
8. Morozov A. V. Psychological counseling in the modern higher school system. *Sistemogenez uchebnoi i professional'noi deyatel'nosti: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. = Systemogenesis of educational and professional activities: proc. of VII Intern. sci. – pract. conf.* Yaroslavl, 2015, pp. 238–240.
9. Morozov A. V. Psychological support of subjects of educational relations in the conditions of modern communicative space. *Obrazovanie i razvitie lichnosti v sovremennom kommunikativnom prostranstve: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem = Education and personal development in the modern communicative space: proc. of All-Russ. sci.-pract. conf. with intern. participation.* Irkutsk, 2016, pp. 308–315.
10. Morozov A. V., Kremezion O. V. Socio-legal algorithm for implementing the procedure of adoption and training of substitute parents: foreign and domestic experience. *Obrazovanie i pravo = Education and Law*, 2019, no. 3, pp. 68–75.
11. Morozov A. V., Chebykina A. V. Influence of stress on professional performance and professional longevity of specialists. *Chelovecheskii faktor: problemy psikhologii i ergonomiki = Human Factor: Problems of Psychology and Ergonomics*, 2011, no. 3–1, pp. 83–84.
12. Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated September 1, 2014 no. VK-1850/07 «On restructuring and reforming organizations for orphaned children and children left without parental care and improving the network of support services for substitute families». *Konsul'tant Plyus = Consultant Plus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_135781/ (accessed 18.04.2020).
13. Order Of the Committee of General and Professional Education of the Leningrad Region dated August 20, 2012 no. 34 «On approving the order of preparation of citizens who have expressed desire to become guardians, or trustees of minor citizens, or accept children left without parental care, in a family on education in the other established family law of the Russian Federation forms and programs of preparation of citizens who have expressed desire to become guardians, or trustees of minor citizens, or accept children left without parental care, in a family on education in the other established family law of the Russian Federation forms». *Garant.ru = Guarantor.ru*. URL: <http://base.garant.ru/35388581/> (accessed 12.05.2020).
14. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 20, 2012 no. 623 «On approval of requirements for the content of the training program for persons wishing to adopt a child left without parental care into their family, and the form of a certificate of such training on the territory of the Russian Federation». *Garant.ru = Guarantor.ru*. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70220398/paragraph/1:0/> (accessed 14.03.2020).
15. Syurin S. N., Yakovleva O. V., Streltsova E. V., Zaikina G. I., Kubyshkina Yu. S. Education psycho-pedagogical program «Growth Strategy». *Psycho-educational programs and technologies in educational environment: catalog-2019: collective monograph in the framework of XV Intern. sci.-pract. conf. «Psychology of education: best practices of childhood»*. Moscow, 2019, pp. 239–250.
16. The decree of the President of the Russian Federation of 09.10.2007 no. 1351 (as amended from 01.07.2014) «On approving the Concept of demographic policy of the Russian Federation for the period up to 2025». *Konsul'tant Plyus = Consultant Plus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71673/ (accessed 06.05.2020).
17. Shaposhnikova T. D. Content and forms of providing social and pedagogical assistance to a substitute family. *Aktual'nye problemy sotsializatsii detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditeli, v gosudarstvennykh uchrezhdeniyakh i zameshchayushchikh sem'yakh: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. = Actual problems of socialization of children left without parental care in state institutions and substitute families: proc. of the All-Russ. sci.-pract. conf.* Orekhovo-Zuyevo, 2012, p. 19.

Информация об авторах

Кремезион Ольга Викторовна – аспирант ИУО РАО (Российская Федерация, 105 062, Москва, ул. Жуковского, 16, e-mail: olakremezion@gmail.com).

Морозов Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, НИИ ФСИН России (Российская Федерация, 125 130, Москва, ул. Нарвская, 15А, стр.1, e-mail: doc_morozov@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 21.05.20.

После доработки 26.06.20.

Принята к публикации 29.06.20.

Information about the authors

Olga V. Kremezion – graduate student of Institute of Education Management of the Russian Academy of Education (16, Zhukovskogo str., Moscow, 105 062, Russian Federation, e-mail: olakremezion@gmail.com).

Alexander V. Morozov – doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (15A-1, Narvskaya str., Moscow, 125 130, Russian Federation, e-mail: doc_morozov@mail.ru).

The paper was submitted 21.05.20.

Received after reworking 26.06.20.

Accepted for publication 29.06.20.

УДК 374.1

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Е. В. Траулько

Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: e_traulko@mail.ru

Аннотация. В статье приведены результаты исследования развития готовности к профессиональному самоопределению студентов с нарушениями слуха, обучающихся по программам среднего профессионального образования, в рамках внеучебной деятельности. Данная тема является весьма актуальной в связи с тем фактом, что профессиональное самоопределение студентов с нарушениями слуха имеет важное значение для выбора профессиональной траектории, построения карьеры, самореализации, социальной адаптации и комплексной реабилитации. Однако изучение вопросов профессиональной ориентации данной категории обучающихся выявило низкий уровень развития этого процесса и, как следствие, трудности в освоении программ профессиональной подготовки. Студенты-первокурсники, как правило, показывали низкий уровень развития мотивации к обучению, слабую подготовку по профильным дисциплинам и ограниченный объем знаний о будущей профессии. На сегодняшний день существует объективная необходимость разработки эффективных методик развития профессионального самоопределения студентов с нарушением слуха в условиях инклюзивного образовательного процесса. Для решения обозначенной выше проблемы был проведен аналитический обзор публикаций, посвященных изучению вопросов профессионального самоопределения студентов со слуховой депривацией, определены сущностные аспекты профессионального самоопределения, составлена система диагностических методик, которая наиболее полно выявляет актуальный уровень профессионального самоопределения студентов с нарушениями слуха. На основе современных нормативно-правовых актов, регламентирующих профориентационную работу со студентами, результатов исследований специалистов, причастных к данной области знаний, а также с учетом полученных результатов практического исследования, была спроектирована система педагогической работы по развитию готовности к профессиональному самоопределению студентов-инвалидов по слуху. Эта система включает цель, задачи, принципы, этапы, направления, приемы, методы и формы включения студентов с нарушением слуха в профессионально направленную внеучебную деятельность, способствующую наиболее эффективному формированию готовности к профессиональному самоопределению. Спроектированная система была практически реализована в условиях инклюзивной среды университета на базе института социальных технологий, имеющего многолетний опыт профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Более половины контингента обучающихся имеют различные нарушения слуха. По результатам внедрения данной системы были сформулированы рекомендации по созданию условий для развития профессионального самоопределения студентов во внеучебной деятельности. Их использование позволит педагогам образовательных организаций более эффективно организовать профориентационную работу со студентами-инвалидами по слуху.

Ключевые слова: студенты с нарушениями слуха, профессиональное самоопределение, внеучебная деятельность, система работы по профориентации.

Для цитаты: Траулько Е. В. Развитие готовности к профессиональному самоопределению студентов с нарушениями слуха // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4120–4129. DOI: 10.15372/PEMW20200322

DOI: 10.15372/PEMW20200322

DEVELOPING THE PREPAREDNESS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HEARING IMPAIRED STUDENTS

Traulco, E. V.

Novosibirsk State Technical University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: e_traulko@mail.ru

Abstract: *The article presents the research results on developing the preparedness for professional self-determination of hearing impaired students taught according to the secondary vocational curriculum education programs, as a part of extracurricular activities. The study is relevant due to the professional self-determination for hearing impaired students is essential under their choosing a professional trajectory, career building, self-realization, social adaptation and comprehensive rehabilitation. However, studying vocational guidance issues of this category of students revealed a low level of the professional self-determination process and, as a result, difficulties to master training programs. First-year students have generally demonstrated low levels of motivation development for learning, poor training in specialized disciplines, and limited knowledge about their future profession. Nowadays, there is an objective need to elaborate effective methods for the professional self-determination development of hearing impaired students in an inclusive educational process. To solve the problem outlined above, an analytical review of publications devoted to studying issues of professional self-determination of students with auditory deprivation has been done, the essential aspects of professional self-determination are defined, a diagnostic technique system is compiled, which reveals the professional self-determination current level of students with hearing impairment. The pedagogical work system on the development of readiness for professional self-determination of hearing impaired students was designed based on modern normative legal acts regulating career guidance work with students, research results by specialists involved in this field of knowledge, as well as taking into account the outcome of a practical study. This system includes the goal, objectives, principles, stages, directions, techniques, methods and forms of involving students with hearing impairment in professional directed extracurricular activities that contribute to the most effective formation of readiness for professional self-determination. The elaborated system was implemented in the practice of the university inclusive environment based on the Institute of Social Technologies, which has multiyear experience in vocational training of people with disability health. More than a half of the students of the Institute of Social Technologies have various hearing impairments. By the results of implementing the system, recommendations were formulated to create conditions to develop professional self-determination of students in extracurricular activities. Its usage will allow teachers in educational organizations to arrange more effectively vocational guidance work with hearing impaired students.*

Keywords: *hearing impaired students, professional self-determination, extracurricular activities, career guidance system.*

For quote: *Traulco, E. V. [Developing the preparedness for professional self-determination of hearing impaired students]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4120–4129. DOI: 10.15372/PEMW20200322*

Введение. В соответствии с Федеральным законом № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» одним из наиболее эффективных способов повышения социального статуса людей с ограничениями здоровья является получение качественного профессионального образования. При этом большинство лиц с инвалидностью ориентированы на среднее профессиональное образование как более доступное по уровню, финансовым вложениям, времени. Однако достаточно большое количество таких студентов так и не завершают образовательную программу, а успешно закончив колледж или вуз, имеющий специальности СПО, не могут трудоустроиться и сделать карьеру. Карьерный рост, обеспечивающий условия социально-экономической самодостаточности и соответствующий повышению социального статуса, остается для выпускников с инвалидностью несбыточной мечтой. Основным барьером на пути к трудоустройству и карьерному росту выступает объективное состояние экономики, несовершенство нормативной базы, неготовность колледжей/вузов обучать нетипичных студентов, а работодателей – брать таких специалистов на работу. И хотя в связи с инклюзивной парадигмой в этой области наблюдаются сдвиги, проблем все же намного больше. Именно этот факт медленного изменения ситуации на кадровом рынке заставляет людей с инвалидностью усомниться в успешности своих усилий по карьерному продвижению. С этим связан

и другой существенный барьер профессионального роста, имеющий субъективный характер, – несформированность профессионального самоопределения студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Проблема профессионального самоопределения по-прежнему вызывает интерес ученых: А. Е. Голышток, Я. В. Дидковская, Е. А. Климов, Е. А. Латуха, И. А. Левицкая, М. Г. Магомедова, В. В. Назимов, Б. А. Федорошин, С. А. Чистякова, Е. Н. Шарова, В. В. Ярошенко и др. В публикациях исследователей рассматриваются различные аспекты этого феномена. С точки зрения большинства из них, профессиональное самоопределение предполагает осознанный выбор карьеры в качестве способа и сферы приложения своих сил и развития личностных возможностей, а также личностной стратегии, предполагающей формирование рационально-прагматического отношения к социокультурным и производственным условиям как ресурсам профессионального роста. В большинстве работ подчеркивается, что профессиональное самоопределение – это, во-первых, отношение к профессиям вообще и к выбранной в частности; во-вторых, осознанный выбор, выступающий результатом по отношению к избирательному процессу; в-третьих, процесс, который длится всю жизнь, имеет определенную динамику и связан с развитием личности, с ее самореализацией. В целом алгоритм развития профессионального самоопределения личности более-менее исследован, однако нельзя не заметить, что профессиональное самоопределение лиц с инвалидностью имеет свою специфику, которая определяется прежде всего осознанием человеком ограничений здоровья. Наблюдаемое в последнее время внимание общества и государства к проблемам лиц с инвалидностью, развитие доступной среды и инклюзивного образования повлекли за собой всплеск исследований по вопросам профессионального самоопределения людей с ограничениями здоровья. Их изучением занимались Н. П. Анисимова, Н. В. Быстрова, Е. А. Коняев, Н. А. Романович, С. А. Цыплакова и др. Однако на фоне общего интереса к проблеме до сих пор недостаточно исследованным является вопрос профессионального самоопределения представителей разных нозологических групп, в том числе студентов со слуховой депривацией.

Основываясь на наблюдениях специалистов, можно предположить, что за редким исключением профессиональное самоопределение студентов с нарушениями слуха оставляет желать лучшего и, в соответствии с используемой в данном исследовании методикой, имеет низкий уровень. В свою очередь, это негативно влияет на мотивацию получения профессиональных знаний, мотивацию к прохождению производственной практики, трудоустройству в выбранной профессиональной области и реализации карьерной стратегии. Между тем профессиональная подготовка студентов с нарушением слуха рассматривается как один из важнейших аспектов в комплексной реабилитации, предполагается, что она должна способствовать формированию положительного отношения к профессии, интереса и готовности к труду. Другими словами, при наличии психолого-педагогического сопровождения профессиональная подготовка выполняет функцию профессиональной реабилитации. Предполагается, что в процессе профессиональной подготовки у студентов с нарушениями слуха происходит коррекция и компенсация имеющихся нарушений, развиваются деловые и личностные качества, необходимые для карьерного роста, формируется способность к реализации независимой жизни. Весь процесс профессиональной подготовки сопровождается профориентацией, в этом случае глухой студент выступает в качестве объекта, из которого «хотят сделать специалиста», но принципиально, чтобы профессиональное самоопределение как внутренний, субъективный процесс не отставало от профориентации. Профессиональное самоопределение, по мнению И. А. Левицкой, – «...это сложный динамический процесс формирования субъектом личностно значимой системы основополагающих отношений к профессиональной деятельности» [1]. Для студентов с нарушениями слуха этот процесс еще более осложняется в связи с физиологическими особенностями, влияющими на когнитивную сферу и личностное развитие.

Так, поскольку глухие студенты, ограничены в объеме получаемой информации через слух и не всегда понимают смыслы используемых понятий, в том числе профессиональных, возникают проблемы не только в формировании профессиональных компетенций, но и в адекватном осмыслении всей профессиональной сферы. Отсюда формируется неточный идеальный образ будущей профессии и весьма размытое свое место в этой сфере. Сформировать успешную стратегию при этих обстоятельствах весьма сложно. Поэтому для того чтобы процесс профессионального самоопределения имел место и соответствовал реальности, требуется намного больше усилий со стороны педагогического коллектива и организация соответствующего психолого-педагогического сопровождения.

Постановка задачи. На основе проблемного анализа литературных источников, собственного опыта профессионального образования студентов с нарушениями слуха, современных нормативных актов, регламентирующих организацию профориентационной работы со студентами-инвалидами, а также с учетом особенностей личностного развития глухих и слабослышащих граждан создать комплексную систему педагогической работы, направленную на развитие готовности данной категории обучающихся к профессиональному самоопределению.

Методология и методика исследования. Успешное формирование профессионального самоопределения обучающегося с нарушениями слуха возможно посредством создания системы педагогической работы по развитию профессионального самоопределения студентов с нарушением слуха во внеучебной деятельности. Моделирование такой системы требует определения условий ее эффективности с учетом ориентации на личностное развитие обучающихся и их адаптацию к реалиям современного рынка труда. В процессе моделирования важно учитывать уровень профессионального образования, численность обучающихся с нарушениями слуха в общем контингенте образовательной организации, наличие доступной / инклюзивной среды и службы/системы инклюзивного сопровождения. В настоящий момент профессиональное образование в РФ носит инклюзивный характер, однако есть образовательные организации, где традиционно сложилась практика обучения глухих, среди них университеты: МГТУ им. Н. Э. Баумана (Москва), НГТУ (Новосибирск), ВлГУ (Владимир), ТИСБИ (Казань) и некоторые другие. В некоторых университетах студенты с нарушениями слуха обучаются на специальностях среднего профессионального образования (СПО). К таким относится Новосибирский государственный технический университет, который традиционно ведет профессиональную подготовку глухих на базе Института социальных технологий (далее ИСТ НГТУ). Поскольку в Институте обучаются около 150 студентов-инвалидов по слуху (количество не меняется на протяжении более двадцати лет), здесь сложилась определенная система профориентации, которая в связи с появлением новых ассистивных технологий требует коррекции в части усиления работы по профессиональному самоопределению. В этих целях в 2018/2019 и 2019/2020 уч. гг. был проведен эксперимент, включающий релевантную, на наш взгляд, диагностику.

В ходе эксперимента было установлено, что систему педагогической работы по развитию профессионального самоопределения студентов со слуховой депривацией следует проектировать, ориентируясь:

- ожидания студентов от профессиональной подготовки, выражающиеся в стремлении овладеть общими и профессиональными компетенциями, необходимыми для профессиональной самореализации и достижения карьерного роста;
- потребности общества, заключающиеся в подготовке активных грамотных специалистов – профессионалов, способных принимать самостоятельные решения во всех сферах профессиональной деятельности, в том числе из числа лиц с ОВЗ;
- актуальный уровень ограниченных возможностей, физических особенностей, особых образовательных потребностей и природных склонностей студентов-инвалидов по слуху.

Разработанная в ходе эксперимента программа диагностики профессионального самоопределения студентов с ограничениями по слуху включала целый ряд методик: 1) дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова; 2) глубокое интервью; 3) анкетирование; 4) метод анализа документов (анализ экзаменационных ведомостей учебных групп по профильным предметам по результатам промежуточной аттестации); 5) методику соотношения личного выбора студента и результатов ДДО Е. А. Климова; 6) методику «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной; 7) методику по определению силы воли Р. С. Немкова; 8) анализ портфолио студентов (метод анализа документов). Методики были направлены на определение уровня профессионального самоопределения, включая его различные компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-практический. Такой подход обеспечил комплексный характер исследования, релевантный разрабатываемой системе педагогической работы. В ходе диагностики предполагалось выявить готовность к профессиональной самореализации на первом и втором курсах, отследить изменения, которые происходят со студентами в процессе обучения. На основании исследований С. Н. Чистяковой и А. Я. Журкиной, а также рекомендаций по адаптации методик для людей с нарушением слуха [2] были предложены критерии и показатели профессионального самоопределения:

1. Когнитивный критерий (показатели: 1. Знание своих склонностей, способностей, индивидуальных качеств; 2. Представления о многообразии мира труда и профессий; осознание необходимости профессионального выбора в соответствии со своими желаниями, склонностями, способностями; 3. Понимание специфики профессионального обучения, его значения для профессионального самоопределения – для первокурсников, 4. Знание предметной стороны профессиональной деятельности; общих и специальных профессионально важных качеств – для студентов второго курса; 5. Осознание необходимости выбора профиля обучения на основе соотнесения своих профессиональных намерений с личностными склонностями и возможностями).

2. Мотивационно-ценностный критерий (показатели: 6. Заинтересованность в получении знаний; положительное отношение к продолжению обучения в соответствии с избранным профилем; 7. Проявление волевых усилий в достижении поставленных профессионально-ориентированных целей).

3. Деятельностно-практический критерий (показатели: проявление своего творческого потенциала, коммуникативности и самостоятельности в достижении наивысших результатов по профессионально значимым учебным дисциплинам).

Инструментарий диагностики был адаптирован для студентов с нарушением слуха. При адаптации инструкций и вопросов вербальных заданий учитывались лингвистические особенности глухих и слабослышащих, максимально сохранялись при этом назначение и диагностические возможности психодиагностического инструментария. Формулировки инструкций и заданий были лаконичными, с несложными синтаксическими конструкциями. Студентам оказывалась помощь в объяснении незнакомых слов, понятий, терминов, при этом использовались различные формы речи: устная, письменная, жестовая, дактильная.

Исследование проводилось в два этапа: первый этап – до внедрения интенсивной комплексной работы по развитию профессионального самоопределения (осенний семестр 2018/2019 уч. г.); второй этап – после внедрения интенсивной комплексной работы по развитию профессионального самоопределения (весенний семестр 2019/2020 уч. г.).

В 2018/2019 уч. г. в исследовании принимали участие 20 студентов, отобранных по спискам групп ($n=20$), обучающихся на 1 курсе по специальностям среднего профессионального образования: 39.02.02 «Организация сурдокоммуникации», 49.02.02 «Адаптивная физическая культура» и 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах». Были отобраны студенты с различными нарушениями слуха: студенты с сенсоневральной тугоухостью II–IV степени; студенты, слухопротезированные моноаурально и бинаурально; студенты, имеющие кохлеарные имплантаты. Из участвующих в диагностике четырнадцать студентов владеют активной речью, шестеро студентов общаются с помощью русского жестового языка и дактильной азбуки, но при этом хорошо владеют навыком считывания с губ. Все студенты учатся в инклюзивных группах. В 2019/2020 учебном году для выявления изменений в уровне профессионального самоопределения для проведения диагностики отбирались те же самые студенты (студенты обучались к этому моменту на 2 курсе).

Использование системы диагностических методик, описанных выше (за исключением п. 4 – анализа экзаменационных ведомостей учебных групп по профильным предметам по результатам промежуточной аттестации), позволило выявить уровень профессионального самоопределения студентов разных специальностей, пришедших на первый курс. Уровень профессионального самоопределения определялся путем суммирования полученных баллов по всем критериям оценки: $(УС+УМ+УВ+УП)/4$, где УС – уровень соответствия выбранного профиля обучения и предрасположенности; УП – уровень понимания студентами специфики профессионального обучения; УМ – уровень мотивации студентов к обучению, УВ – уровень прилагаемых к учебе волевых усилий.

Высокий уровень профессионального самоопределения соответствует баллам в диапазоне от 2,6 до 3. Средний уровень профессионального самоопределения соответствует баллам в диапазоне от 1,8 до 2,5. Низкий уровень профессионального самоопределения соответствует баллам от 1,8 и менее. Анализ полученных результатов показал, что обучающиеся групп И-81 (специальность 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах») и К-81 (специальность 39.02.02 «Организация сурдокоммуникации») имеют более высокие показатели уровня профессионального развития, нежели студенты групп АФ-81 (специальность – 49.02.02 «Адаптивная физическая культура»). Среднее значение в группах И-81 и К-81 соответствует 2,02 балла. Средний показатель уровня профессионального развития в группе АФ-81 равен 1,84 балла. Выявленные отличия, возможно, связаны с недостаточной информированностью обучающихся, которые занимаются спортом и поступили в колледж для обучения по специальности 49.02.02 «Адаптивная физическая культура», со спецификой работы педагога адаптивной физкультуры. По результатам констатирующего этапа было принято решение сформировать контрольную (И-81, К-81) и экспериментальную (АФ-81) группы. Это решение принято в силу необходимости проведения более интенсивной работы по развитию готовности к профессиональному самоопределению со студентами-будущими учителями, с учетом полученных результатов констатирующего этапа исследования.

Основываясь на современных нормативно-правовых актах по профориентационной работе со студентами с ОВЗ [3–5], опираясь на собственные исследования по вопросу организации профориентационной работы с обучающимися с нарушением слуха [6–7], разработки Н.С. Пряжникова, А.П. Гозовой и других [8–10], а также на исследования и рекомендации по организации внеучебной работы Г.В. Балахничевой, Т.С. Дергач, Т.В. Степура, С.И. Панченко [11–14], исходя из результатов первичной диагностики актуального уровня развития профессионального самоопределения обучающихся, нами была спроектирована система педагогической работы по развитию профессионального самоопределения студентов с нарушением слуха. В основу системы были положены задачи по реализации профориентационной работы среди студентов с нарушением слуха с учетом их индивидуальных особенностей, склонностей и уровня речевого развития. Эта работа проводилась в комплексе с коррекционно-педагогическими занятиями по развитию устной речи, профессиональной лексики и терминологического словаря. Кроме того, учитывая мнение зарубежных ученых о весьма важном значении для освоения профессии знания студентами своего психологического типа [15], с учетом периодизации развития субъекта труда, предложенной Д. Сьюпером [16], в систему педагогической работы были включены

занятия с педагогом-психологом по самопознанию и рефлексии своих психологических особенностей и профессионально-личностных качеств.

Целью данной педагогической работы стало повышение уровня готовности к профессиональному самоопределению у студентов с нарушением слуха. При организации системы работы учитывались следующие общие и специфические сурдопедагогические принципы:

- 1) принцип социально-адаптирующей направленности образования;
- 2) принцип педагогического оптимизма;
- 3) принцип развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования;
- 4) принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании;
- 5) принцип дифференцированного и индивидуального подхода;
- 6) принцип необходимости специального педагогического руководства.

Соответственно правилам эксперимента выделялись этапы педагогической работы: 1) информационно-подготовительный; 2) основной; 3) заключительный. В соответствии с комплексным подходом к педагогической работе по развитию профессионального самоопределения были привлечены: администрация института; специалисты, работающие в структуре инклюзивного психолого-педагогического сопровождения; преподаватели; переводчики РЖЯ; сурдопедагоги; кураторы и шефы (студенты старших курсов); представители работодателей. В рамках первого информационно-подготовительного этапа, проходившего в осеннем семестре 2018/2019 уч. г., осуществлялись профдиагностика, анкетирование, самообследование, а также информирование студентов о мире профессий путем таких методов и приемов, как беседы, игры на знакомство, игры на сплочение, показ презентаций по темам. Они были реализованы в таких формах педагогической деятельности, как групповой час, психологический час, адаптивный сбор и т.п. При этом шло активное погружение студентов в цифровую среду: знакомство с сайтом вуза, института, образовательных, общественных и профессиональных организаций.

Основной этап педагогической работы (весенний семестр 2018/2019 и осенний семестр 2019/2020 уч. г.) был направлен на решение следующих задач:

- формирование знаний о профессии, получаемой по выбранному профилю обучения;
- овладение профессиональной лексикой и терминологическим словарем;
- повышение информированности студентов о возможностях участия во внеаудиторной деятельности, работа с сайтом вуза, института и внешними контентами;
- активное включение студентов во внеучебную деятельность.

Комплексная педагогическая работа была реализована по направлениям и включала следующие методы:

- информативное направление (профконсультации, просмотр медиа-файлов, мастер-классы);
- экскурсионное направление (экскурсии, посещение выставок, музея спорта, музея г. Новосибирска и др.);
- кружковое направление (знакомство с сайтом вуза, участие в соревнованиях, семинарах, конференциях, конкурсах, творческой деятельности);
- коррекционное направление (развитие слухового восприятия, развитие лексико-грамматических категорий связной речи, развитие импрессивной и экспрессивной стороны речи);
- стажировочное направление (профконсультации со специалистами, педагогами-тренерами, действующими спортсменами – представителями адаптивного спорта, профессиональные пробы, профессиональные чемпионаты (региональный чемпионат профессионального мастерства «Абилимпикс»), олимпиады, стажировки);
- аналитическое направление (сбор информации о своих достижениях, ведение личной страницы студента на сайте вуза, создание портфолио).

Эти методы реализовывались в ходе кураторских часов, встреч со специалистами, волонтерской деятельности, организации и участия студентов в мероприятиях вуза, института, отделения специальной педагогики, участия в работе школы подготовки вожатых, проведении мероприятий декады инвалидов. Так, например, в апреле 2019 г. студенты приняли участие в подготовке и проведении регионального чемпионата профессионального мастерства «Абилимпикс», состоявшегося на базе Учебно-спортивного Центра НГТУ. Они готовили инвентарь, площадки для выступления участников, подбирали волонтеров, помогали в проведении соревнований. Осенью 2019 г. студенты подготовили, организовали и провели учебно-спортивное мероприятие для первокурсников, пришедших в институт для обучения по специальности «Адаптивная физическая культура». Они самостоятельно разработали сценарий мероприятия, подготовили оборудование, организовали показательные выступления, приняли участие в качестве помощников судей по отдельным видам адаптивного спорта. В ноябре 2020 г. была проведена неделя спорта в подшефном детском саду № 311 для детей с нарушениями слуха. Студенты организовали презентацию адаптивных видов спорта,

рассказали малышам о собственных достижениях в спорте (среди присутствующих были призеры и чемпионы соревнований регионального, всероссийского и международного уровней), провели утреннюю зарядку для присутствующих и спортивную эстафету. На малышей произвело незабываемое впечатление выступление студентов, спортивные костюмы которых были сплошь украшены многочисленными медалями, а общение велось на родном для них жестовом языке. На протяжении всего периода обучения, начиная с первого курса, студенты принимали участие в мероприятиях Центра адаптивной физической культуры и спорта Новосибирской области в качестве волонтеров. К началу 2020 г. шестеро студентов этой группы уже являлись официальными волонтерами Новосибирской области и потенциальными кандидатами на участие в паралимпийских играх 2020 г., по сумме накопленных баллов.

Заключительный этап (осень-зима 2019/2020 уч. г.) был направлен на активное самостоятельное включение студентов с нарушением слуха во внеучебную деятельность, рефлексию своей готовности к профессиональному самоопределению и подготовку портфолио. Задачи педагогической работы на заключительном этапе:

- формирование сознательного, деятельного отношения к изучению профессиональных дисциплин через освоение профессиональной лексики и терминологического словаря с привлечением переводчиков РЖЯ и специалистов-сурдопедагогов;
- содействие активному участию студентов во всех мероприятиях профессиональной направленности, включая социальное проектирование и институт наставничества;
- анализ портфолио, рефлексия своей учебно-профессиональной деятельности и прогнозирование дальнейшей профессиональной траектории.

Большое значение на всех этапах педагогической работы имеет реализация комплексного подхода, предполагающего организацию конструктивного взаимодействия всех сотрудников института, осуществляющих образовательный процесс: администрации, преподавателей, переводчиков РЖЯ, сотрудников службы сопровождения, наставников, работодателей. Деятельность всех служб, в первую очередь, должна быть направлена на подготовку специалиста-профессионала, владеющего необходимыми общими и профессиональными компетенциями. Координирующие функции возлагаются на педагогический совет института.

Технологическая составляющая педагогической работы заключается в актуализации личного опыта студента и развитии его личностных функций. По мнению известного отечественного специалиста в области психологии личностного развития Д. И. Фельдштейна, профессиональное самоопределение предполагает нахождение личностного смысла в выбираемой профессии [17]. Наше исследование также показало, что развитие готовности к профессиональному самоопределению обучающихся с нарушениями слуха будет эффективно только при условии осознания ими личностной значимости всего процесса обучения и проводимых профориентационных мероприятий, в частности. Именно поэтому важна психологическая составляющая педагогического процесса, особенно на первом этапе, когда студенты еще не начали изучать профессиональные дисциплины. Технологии проведения профориентационных занятий должны включать актуализацию знаний студентов через участие в личностно-ориентированных обучающих ситуациях, играх, психологических тренингах с применением фонетической и речевой зарядки, работой с профессиональной лексикой и терминологией.

Важным условием эффективной профориентационной работы является возможность свободного выбора вида деятельности на основе своих интересов и потребностей. В процессе участия в личностно-ориентированных ситуациях и мероприятиях студенты осознавали личностную значимость внеучебной деятельности, понимали ее роль в профессиональном становлении и будущем карьерном росте. У них развивались личностные функции, необходимые для профессионального развития: рефлексии, самопознания, самооценки, самоорганизации, а также формировался опыт самостоятельной профессиональной деятельности. Студенты не только организовывали свою учебно-профессиональную деятельность, но и осваивали компетенции самоконтроля. Уже к концу третьего семестра организованная работа по включению студентов с нарушением слуха во внеучебную деятельность переросла в начало профессиональной деятельности: студенты-волонтеры на протяжении всего учебного года совместно с тренерами-преподавателями принимали участие в работе с детьми-инвалидами в рамках учебных занятий в Центре адаптивной физической культуры и спорта НСО. В феврале 2020 г. три студентки второго курса приняли участие в региональном этапе Всероссийской олимпиады профессионального мастерства по укрупненной группе специальностей 49.00.00 «Физическая культура и спорт» в г. Куйбышев Новосибирской области. Одна из них показала лучшие результаты среди всех участников (студентов 3–4 курсов) при выполнении практического задания, в итоге заняв пятое место. Кроме того, многие студенты реализовывали себя в будущей профессии, как волонтеры-инструкторы по адаптивной физической культуре на спортивных соревнованиях.

Повторная диагностика уровня развития готовности к профессиональному самоопределению по той же системе диагностических методик, включая п. 4, на втором, контрольном, этапе исследования показала рост

показателей данного процесса. Так, если на 1 курсе в экспериментальной группе шесть человек показали низкий уровень профессионального самоопределения и не выявлялись студенты с высоким уровнем, то после проведения комплексной педагогической работы в этой группе девять студентов показали средние результаты, один студент – высокие результаты (см. рисунок). В итоге были получены данные, свидетельствующие о том, что уровень развития готовности к профессиональному самоопределению у студентов экспериментальной группы стал выше, чем в контрольной группе, где профориентационная работа проводилась по традиционной методике. Таким образом, мы можем сделать вывод об эффективности предлож

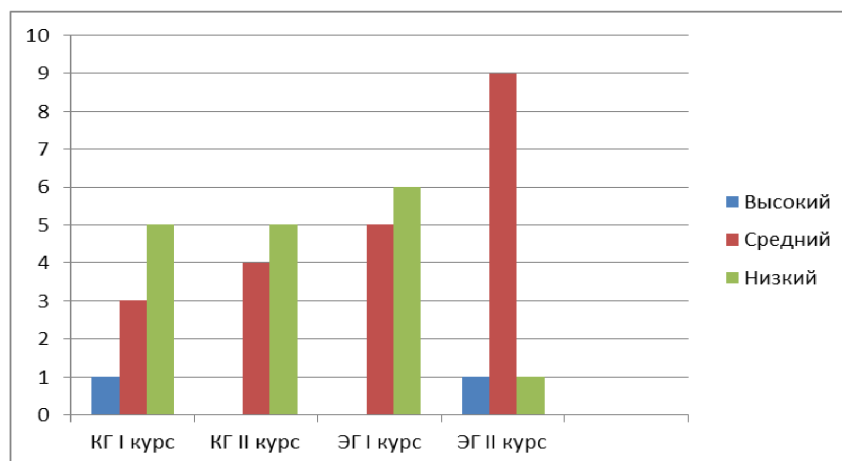


Рис. Уровень развития профессионального самоопределения студентов на I и II курсах (КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа)

Picture. The level of developing professional self-determination of the first and second year students (CG – control group, EG – experimental group)

Выводы. Итак, по результатам проведенного исследования можно сформулировать следующие рекомендации:

- организация педагогической работы должна осуществляться поэтапно с учетом направленности на расширение сфер социальной и учебной, познавательной и практической деятельности;
- профориентационная работа должна опираться на актуальный уровень профессионального развития, личностные предпочтения, особенности и интересы студентов и строиться на основе принципа добровольности и свободного выбора вида внеучебной деятельности;
- средства педагогической деятельности должны быть адаптированы к психофизическим особенностям лиц с нарушениями слуха;
- содержание профориентационной работы должно быть лично значимым для студентов, сопровождаться коррекционной работой по освоению профессиональной лексики и ориентировано на будущую профессиональную деятельность;
- технологии профориентационной работы должны включать профессиональные пробы, участие в профессиональных конкурсах, волонтерскую деятельность, активизирующие познавательную деятельность и формирующие профессиональные компетенции студентов.

Таким образом, развитие готовности к профессиональному самоопределению студентов с нарушениями слуха представляет собой сложную многоаспектную проблему, решение которой возможно только на основе комплексного подхода. Он предполагает учет общепедагогических и сурдопедагогических принципов, этапность, ориентацию на активизацию личностных функций и субъектного опыта студентов, широкое участие всех педагогических работников образовательной организации. Первый этап педагогической работы направлен на ознакомление студентов с миром профессий, приемами самоанализа, самооценки своих возможностей, способностей, интересов. Важным условием при этом является «погружение» студентов в цифровую среду. Далее следует сконцентрировать внимание на постепенное включение обучающихся в учебно-профессиональную деятельность через разные формы внеучебной работы в комплексе с коррекционной работой по освоению профессиональной лексики и терминологии и развитием осознанного отношения и интереса к профессии. На заключительном этапе важно уделить внимание формированию портфолио, рефлексии профессионального развития и совершенствованию умений прогнозирования и построения профессиональной траектории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левицкая И. А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. Т. 2, №2. С. 136–140.
2. Чистякова С. Н. О принципах профильного обучения и проблемах их реализации // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования. Москва, 2003. С. 10–14.
3. Дрозд Е. В., Харитонов Е. А. Краткий обзор нормативно-правовой базы по профессиональной ориентации в Российской Федерации // Перспективы науки и образования. 2016. №1. С. 26–30.
4. Приказ Минтруда России от 23 августа 2013 г. № 380н «Об утверждении федерального государственного стандарта государственной услуги по организации профессиональной ориентации граждан в целях выбора сферы деятельности (профессии), трудоустройства, прохождения профессионального обучения и получения дополнительного профессионального образования» (ред. от 29.07.2014) // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-23-08-2013-n-380n/> (дата обращения: 06.03.2020).
5. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-03-05-2012-n-46-fz-o/> (дата обращения: 06.03.2020).
6. Траулько Е. В. Профессиональное самоопределение студентов с нарушением слуха в процессе освоения образовательных программ высшего образования // Социализация и реабилитация в современном мире. Москва, 2017. С. 605–611.
7. Траулько Е. В. Организация работы по профессиональной ориентации обучающихся из числа инвалидов в Новосибирском государственном техническом университете // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. конф., Новосибирск, 20–21 февр. 2018 г. Новосибирск, 2018. С. 187–190.
8. Гозова А. П. Психология трудового обучения глухих. Москва: Педагогика, 1979. 216 с.
9. Ибрагимов Р. Ю. Социальные проблемы лиц с нарушением слуха // Педагогическая и коррекционная психология. Махачкала, 2010. С. 57–61.
10. Чистякова С. Н. О принципах профильного обучения и проблемах их реализации. – Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования: сб. науч. трудов. М.: ИОСО РАО, 2003. 69 с.
11. Балахничева Г. В. Внеучебная деятельность студентов педвузов в системе их подготовки к воспитательной работе в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луцк, 1981. 23 с.
12. Деркач Т. С. Формирование профессиональной направленности студентов во внеучебной работе (на материале педвузов): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 1972. 17 с.
13. Дудкина М. В., Ковалев В. П. Внеаудиторная деятельность как часть образования и досуга студентов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2012. №1. С. 17–23.
14. Мулендейкина Т. А. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения студентов спортсменов высокого класса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2016. 23 с.
15. Award for distinguished scientific application of psychology: John L. Holland // American Psychologist. 2008. Vol. 63, №8. P. 672–674. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.8.672>.
16. Super D. E., Crities J. O., Hummel, R. C., Moser H. P., Overstreet P. L., Warnath C. F. Vocational development: a framework of research. New York: Columbia Univ., 1957. 142 p.
17. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. №6. С. 20–37.

REFERENCES

1. Levitskaya I. A. Professional self-determination as sociocultural process. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of Kemerovsky State University*, 2014, vol. 2, no. 2, pp. 136–140.
2. Chistyakova S. N. On the principles of specialized training and their problems implementation. *Profil'noe obuchenie v usloviyakh modernizatsii shkol'nogo obrazovaniya* = *Profile training in the context of school education modernization*. Moscow, 2003, pp. 10–14.
3. Drozd E. V., Kharitonova E. A. A brief overview of the regulatory framework for professional orientation in the Russian Federation. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = *Prospects of science and education*, 2016, no. 1, pp. 26–30.
4. Order of the Ministry of Labor of Russia dated August 23, 2013 No. 380n «On approval the federal state standard of public service organization professional orientation of citizens in order to choose the field of activity (profession), employment, vocational training and receiving additional professional education» (amended on 07.29.2014). *Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossiiskoi Federatsii* = *Laws,*

- codes and regulatory legal acts of the Russian Federation*. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot23082013-n-380n/> (accessed 06.03.2020).
5. Federal law on May 3, 2012 No 46-ФЗ «On ratification of the Convention on the rights of persons with disabilities». *Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossiiskoi Federatsii = Laws, codes and regulatory legal acts of the Russian Federation*. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyizakon-ot-03052012-n-46-fz-o/> (accessed 06.03.2020).
 6. Traul'ko E. V. Professional self-determination of students with hearing impairment in the development of educational programs of higher education. *Sotsializatsiya i reabilitatsiya v sovremennom mire = Socialization and rehabilitation in the modern world*. Moscow, 2017, pp. 605–611.
 7. Traul'ko E. V. Organization of work on vocational guidance students from among the disabled at the Novosibirsk State Technical University. *Sovremennye napravleniya psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva: materialy nauch.-prakt. konf., Novosibirsk, 20–21 fevr. 2018 g. = Modern areas of psychological and pedagogical accompanying childhood: proc. of sci.-pract. conf., Novosibirsk, Febr. 20–21*. Novosibirsk, 2018, pp. 187–190.
 8. Gozova, A. P. *The psychology of labor training for the deaf*. Moscow, Pedagogy, 1979, 216 p.
 9. Ibragimova R. Yu. Social problems of persons with hearing impairment. *Pedagogicheskaya i korrektsionnaya psikhologiya = Pedagogical and correctional psychology*. Makhachkala, 2010, pp. 57–61.
 10. Chistyakova S. N. About the principles of specialized training and their problems implementation. *Profile training in modernization school education*. Moscow, 2003, pp. 10–14.
 11. Balakhnichyeva G. V. *Extracurricular activities of pedagogical university students in the system of their preparation for educational work at school*: diss. abstr. Luts'k, 1981, 23 p.
 12. Derkach T. S. *Formation of professional orientation in extracurricular work (based on teacher training university materials)*: diss. abstr. Yaroslavl, 1972, 17 p.
 13. Dudkina M. V., Kovalev V. P. Extracurricular activities as a part of education and students' leisure. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva = Bulletin of I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2012, no. 1, pp. 17–23.
 14. Mulendeykina T. A. Pedagogical support of social and professional self-determination of students of high-class athletes: diss. abstr. Omsk, 2016, 23 p.
 15. Award for Distinguished Scientific Application of Psychology: John L. Holland (2008). *American Psychologist*, 2008, vol. 63, no. 8, pp. 672–674. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.8.672>.
 16. Super D. E., Crities J. O., Hummel, R. C., Moser H. P., Overstreet P. L., Warnath C. F. *Vocational development: a framework of research*. New York, Columbia Univ., 1957, 142 p.
 17. Feldstein D. I. Psychological patterns of a person social development in ontogenesis. *Voprosy psikhologii = Question of Psychology*, 1985, no. 6, pp. 20–37.

Информация об авторе

Траулько Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по учебно-методической работе института социальных технологий, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (Российская Федерация, 630 073, Новосибирск, проспект Карла Маркса, e-mail: e_traulko@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 27.05.20.

После доработки 29.06.20.

Принята к публикации 01.07.20.

Information about the author

Elena V. Traulko – candidate of pedagogy, associate professor, vice-director in academical-methodological work of the Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University (20 K. Marx ave., Novosibirsk, 630 073, Russian Federation, e-mail: e_traulko@mail.ru).

The paper was submitted 27.05.20.

Received after reworking 29.06.20.

Accepted for publication 01.07.20.

УДК 159.98+ 37.015.32

ДИДАКТОГЕНИИ И СТРЕССЫ ИННОВАЦИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

М. Р. Арпентьева

Центр психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»
Калуга, Российская Федерация
e-mail: mariam_rav@mail.ru

А. И. Ташева

Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: annaivta@mail.ru

С. В. Гриднева

Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена стрессу инноваций, который в современном образовании выступает одной из основных трудностей жизнедеятельности студентов и преподавателей. Помимо образовательного и профессионального стресса, важно принимать во внимание стрессы личностного развития и межличностных отношений, которые связаны с «личным» или «интимно-личным», а также социальными аспектами и уровнями взаимоотношений в жизни человека. Авторы раскрывают понятие стресса инноваций. Стресс инноваций – это стресс, который возникает и развивается, и в процессе и результате введения инноваций. Для студентов и преподавателей инновации являются как ситуацией, порождающей стрессы и кризисы персонального, интерперсонального и организационного уровней, так и способом преодоления таких стрессов, проблем, и кризисов развития. Основное внимание в этом исследовании фокусируется на профилактике и коррекции дидактогений (педиогений и матетогений у студентов и преподавателей). Различные дидактогении участвуют в формировании и развитии личностных, межличностных и организационных стрессовых расстройств и кризисов, в том числе стрессов инноваций. Стрессы – серьезная проблема жизни современного человека. Они воздействуют на физическое, психическое, социальное и духовно-нравственное здоровье людей. Основной целью работы является исследование того, в какой степени стрессы инноваций в университетах и школах воздействуют на академические и профессиональные успехи студентов, на труд преподавателей, а также на их личное, межличностное и организационное здоровье. Важно отметить взаимосвязь причин и последствий, а также проявлений стрессов инноваций, возникающих у преподавателей и студентов на личностном, интерактивно-учебном и организационном уровнях. Также важно подчеркнуть необходимость системной работы по профилактике, коррекции и преодолению стрессов инноваций. Авторы рассматривают моральные, социальные, физиологические и психологические методы преодоления стресса. Авторы в общих чертах обрисовывают и предлагают различные методы борьбы со стрессом (для его предотвращения и преодоления). Множество эффективных и продуктивных методов управления стрессом необходимо практиковать как время учебных занятий, так и в рамках специальных мероприятий.

Ключевые слова: стресс, инновация, педиогения, матетогения, эдьюктогения, преодоление стресса, студенты, учителя, антикризисное управление, психологическая помощь.

Для цитаты: Арпентьева М.Р., Ташева А.И., Гриднева С.В. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. №3. С. 4130–4145. DOI: 10.15372/PEMW20200323

DOI: 10.15372/PEMW20200323

DIDACTOGENIAS AND STRESSES OF INNOVATIONS IN HIGHER EDUCATION

Arpentieva, M. R.

Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance «Assistance»
Kaluga, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru

Tashcheva, A. I.

South Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: annaivta@mail.ru

Gridneva, S. V.

South Federal University
Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: gridneva-sveta@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the stress of innovations, which is one of the main difficulties in the life of students and teachers in modern education. In addition to educational and professional stress, it is important to take into account the stresses of personal development and interpersonal relationships that are associated with «personal» or «intimate personal», as well as social aspects and levels of relationships in human life. The authors reveal the concept of the stress of innovations occurred and developed both in the process and as a result of introducing innovations. For students and teachers, innovations are both a situation generating stresses and crises at the personal, interpersonal and organizational levels, and a way to overcome such stresses, problems, and development crises. The study focuses on the prevention and correction of didactogenias (pediogenias and matetogenias in students and teachers). Various didactogenias are involved in the formation and development of personality, interpersonal and organizational stress disorders and crises, including innovation stresses. Stresses are a serious problem in the life of a modern person. They affect the physical, mental, social and spiritual and moral health of people. The work main objective is to study the extent of the stresses of innovations in universities and schools affected the academic and professional success of students, the activity of teachers, as well as their personal, interpersonal and organizational health. It is important to note the relationships of causes and consequences, as well as manifestations of the stresses of innovations arising in teachers and students at the personal, interactive, educational and organizational levels. It is significant as well to emphasize the need for systematic work to prevent, correct and overcome the stress of innovations. The authors consider the moral, social, physiological and psychological techniques to overcome stresses. They outline and propose various methods to control stress (prevent and overcome it). It is necessary to practice effective and productive methods of stress management both during the training process, and frameworks of special events.*

Keywords: *stress, innovation, pediogenia, matetogenia, didactogenia, eductogenia, stress coping, stress of innovations, students, teachers, crisis management, psychological assistance.*

For quote: *Arpentieva, M. R., Tashcheva, A. I., Gridneva, S. V. [Didactogenias and stresses of innovations in higher education]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world. 2020. №3. pp. 4130–4145. DOI: 10.15372/PEMW20200323*

Введение (актуальность исследования). Для современных студентов и преподавателей инновации в образовательном процессе выступают не только важным способом преодоления проблем, кризисов и стрессов развития субъектов и компонентов образования на индивидуальном, групповом и социальном уровнях, но и ситуацией, активно порождающей стрессы и кризисы персонального, интерперсонального и организационного уровней. Приступая к анализу данной проблемы, мы полагаем важным отметить взаимосвязь причин и последствий, а также проявлений стрессов преподавателей и студентов на личностном, интерактивно-учебном и организационном уровнях: существование многочисленных «запутанных клубков» и «кольцевых структур» порождения одних стрессов другими. Инновации, особенно те, что носят деструктивный по отношению к образованию и его субъектам характер, – один

из основных источников стрессов, запускающих другие стрессы [1–5]. Кроме того, мы полагаем важным заметить, что дидактогении, среди которых различные теоретики и практики выделяют педиогении (нарушения, возникающие как результат педагогических ошибок или намеренного насилия со стороны педагогов) и матетогении (нарушения, возникающие у педагогов в результате намеренно или ненамеренно некорректного и / или насильственного поведения со стороны обучающихся), также формируют единую, синергетическую систему, наполненную прямыми и обратными стрессопорождающими и стрессоусиливающими связями [1; 2; 6–8]. Кроме того, рассматривать дидактогении, ограничиваясь частными и непосредственными воздействиями друг на друга учителя и учеников, преподавателя и студентов, недостаточно. Необходимо учитывать деформации самой системы образования и нарушения, которые они порождают во взаимодействии педагогов и учеников: необходимо отдельно рассматривать эдыктогении (понятие введено М. Р. Арпентьевой), наиболее непосредственно связанные со стрессом инноваций. Лишь условно, на уровне теоретической рефлексии мы можем разделить целостный процесс деформаций и иных нарушений образовательной системы, выделить патологизирующие человека как личность, как партнера и как (будущего) профессионала компоненты дидактической коммуникации, создающие и отражающие патогенную среду образовательного учреждения. В конкретной практике эти феномены, их структуры, содержания и процессы, неразрывно связаны. А их связь может быть описана, осмыслена и использована в целях исцеления дидактической коммуникации с помощью таких понятий, как «запутанный клубок отношений», «синергия» или «резонанс» и т. д.

Постановка задачи. Основная цель исследования – изучение дидактогений в пространстве представлений о причинах и последствиях инноваций в образовании.

Методология и методика исследования. Основным методом нашего исследования был теоретический анализ проблем осмысления инноваций учащимися и педагогами.

Результаты. Современные исследователи инноваций в образовании, особенно за рубежом, часто упоминают проблемы неготовности субъектов образования к инновациям, сопротивления и блокад инноваций в учреждениях образования на разных уровнях и в разных аспектах [8–10]. Исследователями отмечаются многочисленные проблемы, стрессы и дистрессы, травмы и кризисы функционирования и развития субъектов образования, связанные с более или менее продуктивными инновациями в образовании [1; 2; 6]. Стрессы в образовательном процессе часто описываются и рассматриваются в пространстве нескольких основных понятий, включая понятие о дидактогениях. Дидактогения как понятие, по сути, интегрирует множество состояний, нарушений и последствий нарушений отношений субъектов образования, включая «психологическое выгорание», «профессиональные и личностные деформации», «неврозы» и «психозы» и т. д. Оно отражает имманентно конфликтный, противоречивый, развивающийся процесс образования как феномен нахождения и преодоления (превосхождения) субъектами образования знаний о себе и мире. Понятие «дидактогения» было введено еще К. И. Платоновым [11, с. 298]. Ряд ученых и педагогов полагает дидактогению феноменом скорее историческим: они рассматривают ее как рудимент авторитарной педагогики, в том числе как отстраненное, формальное, бездушное отношение к ученикам. Однако нарушения в образовательной системе выходят за рамки непосредственного отношения педагога к ученикам. Они существуют на уровне государства, школы или вуза и конкретных субъектов дидактической коммуникации. Поэтому немногочисленные исследователи этой проблемы все же рассматривают дидактогенный невроз в широком и узком смыслах. В узком, собственно психиатрическом смысле, описываются школьные неврозы. Они понимаются как особый случай невроза страха, связанного либо с ощущением у учащегося чуждости и враждебности школьного окружения (фобия школы), либо с опасением трудностей в учебе (школьный страх). В более широком – психолого-педагогическом аспекте – школьные неврозы рассматривают как специфические, вызываемые самим процессом обучения психические нарушения – эдыктогении или дидактогении (в узком смысле) – и связанные с неправильным отношением педагога психогенные расстройства – дидактогении (педиогении) [12–14]. Реже описываются матетогении – результат некорректного отношения к педагогу ученика или учеников. Их исследование – вопрос скорее будущего, которое активно приближается благодаря распространению в школах и вузах феноменов травли (буллинга, шейминга, прессинга или иных форм давления или преследования) учителей и преподавателей школьниками и студентами, а также иными субъектами системы образования (родителями и семьями учеников, администрацией, сообществом). Еще реже описываются эдыктогении (educatogenia): хотя в целом отмечается, что источниками нарушений в жизнедеятельности и развитии педагогов и учеников могут выступать образовательные условия и их изменения, специального осмысления эдыктогений не осуществляется. Также учеными описывается «кольцевой» характер взаимосвязи этих и иных феноменов. Так, А. Ю. Нагорнова и коллеги [15 и др.] описывают в рамках популярной и пропагандируемой ныне модели «устойчивого развития» «манию»-структуры развития дидактогений: некоторые

педагоги ориентированы на подчиненное и зависимое положение учеников, а те, переживая нарастающую фрустрацию, от страха и бессилия теряют готовность и способность избавиться от психотравмирующего влияния педагога. По ее мнению, развитие связано именно с готовностью к переменам, в том числе с готовностью к осознанию проблемы дидактогении участниками ситуации. «Адаптивное кольцо развития дидактогении» [15], в отличие от дезадаптивного, предполагает развернутую работу участником проблемной ситуации в поле осознания и исправления происходящего.

Таким образом, дидактогении образованы как минимум тремя основными компонентами: педиогении (дидаскологении), матетогении и эдьюктогении.

Сведение проявлений школьной дезадаптации к школьному неврозу неправомерно, то есть понятие «школьный невроз» не охватывает всей проблемы. «Школьная фобия», «школьный невроз», «дидактогенный невроз» являются близкими терминами к понятию «школьная дезадаптация». Школьная дезадаптация заключается в отставании ребенка от его собственных возможностей. В качестве критериев отнесения детей к дезадаптированным обычно используется два показателя: неуспеваемость и недисциплинированность. По данным И. Божанова, во взаимоотношениях между учебно-образовательным процессом и развитием невроза обнаруживаются три аспекта. Первый аспект – невротизирующее (неврозогенное) влияние учебно-образовательного процесса на обучающегося. Второй аспект – невротизирующее (неврозогенное) воздействие образовательного процесса и учебной работы на преподавателя. И третий аспект – невротизирующее (неврозогенное) действие возникающей в ходе учебно-воспитательного процесса коммуникации «ученик-учитель». Мы бы добавили сюда четвертый компонент – неврозогенное воздействие (ре) организации образовательного процесса, включая инновации в образовании, которые активизируют и обуславливают значительную долю невротизирующих взаимодействий во всех остальных трех аспектах. Неврозогенное воздействие учителя на ученика обозначается, как мы уже говорили, термином дидактогения, ученика на учителя – именуется как матетогения. Существует международная статистика по всем видам школьных страхов: им подвержены 10–15% детей. В России этот процент намного выше – до 40% детей мегаполисов, по последним данным. Исследования в школах показывают, что около 30% детей обладают неуравновешенной психикой и нуждаются в специальной психологической помощи. При этом по разным оценкам, до 70% учителей страдают невротическими расстройствами и иными дидактопатиями, им свойственны такие синдромы и нарушения, как психологическое выгорание и профессионально-личностные деформации, которые признаются обыденными спутниками профессиональной карьеры современных педагогов и в школах, и в вузах [15–17]. К источникам дидактопатий сейчас все чаще относят буллинг и иные формы насилия над учителем в образовательной системе [18].

Аналогичным образом может быть описана матетогения. Матетогения – это негативное (деструктивное, патологизирующее) поведение ученика (школьника, студента, опекаемого и т.д.), связанное с осознанной или неосознанной агрессией и негативным отношением в целом в адрес педагога (наставника) в процессе дидактического взаимодействия. Кроме того, к педиогениям и матетогениям могут быть отнесены и некоторые виды поведения, осуществляемые субъектами образовательного процесса вне рамок непосредственного дидактического взаимодействия, но по его поводу. Разочарования, тревога и дистресс неуспешности в дидактических отношениях приводят к тому, что труд педагога становится малоэффективным, а отношения с учеником разрушаются. Об этом современные исследователи стали говорить все чаще, а сам феномен прямого и скрытого буллинга и иных форм преследований учителей, приводящих к матетогениям, отмечается не только ими, но и администрацией, родителями и иными членами сообщества, со всей большей регулярностью. Психологи современности все чаще обращают внимание на то, что необходимо признать существование самого феномена и научить педагогов справляться с проблемами, возникающими в ученической среде, в том числе для того, чтобы эти проблемы не переносились на учителя и учебный процесс: нужно проводить для учеников тренинги и беседы. Практически все учителя так или иначе сталкиваются с тем, что учащиеся и члены их семей их «дразнят», придумывают клички и прозвища, игнорируют, активно сплетничают и обсуждают личную жизнь педагогов, а также демонстрируют презрение средствами невербальной коммуникации и т.д., многие целенаправленно и систематически нарушают дисциплину, отказываются выполнять требования преподавателей [18–20]. Конечно, этот список конфликтных проявлений неоднороден, но в целом речь идет о том, что учащиеся и обучающиеся могут и нередко практикуют целенаправленную травлю педагога. Учителю важно помогать ученикам понимать суть буллинга и учить его пресекать. Здесь также важно научить педагогов не обвинять себя и других в отсутствии стрессоустойчивости и недостатке компетентности («профнепригодности»), а делиться проблемами с психологами школы / вуза и даже с общественностью. Кроме того, важно дать педагогам механизмы защиты и повысить социальный статус учителя / преподавателя: пока педагог чувствует себя униженным, он выступает как доступная мишень. Неудовлетворенность работой и неудовлетворенность жизнью приводят к вы-

горанию и буллингу наиболее прямым путем. Иногда учащиеся сначала просто активно защищают свои «права», в том числе намеренно провоцируя педагогов «перейти грань». Ощущая свою безнаказанность, получая удовольствие власти над педагогом, они начинают злоупотреблять сложившейся ситуацией: обычный конфликт перерастает в буллинг, где один по-прежнему находится в состоянии стресса и дискомфорта, а второй получает удовольствие, нарциссически самоутверждаясь за счет педагога и ситуации. Эта тенденция настолько сильна именно сейчас, в период многочисленных инноваций в образовании, что почти все педагоги так или иначе с ней сталкиваются. Поэтому сейчас начали уже говорить об учащихся – «психологических киллерах». Эта дискуссия имеет весьма обширный контекст в рамках таких понятий, как психопатия или социопатия: тип развития, исключающий или интенсивно искажающий формирование и развитие человечности (духовно-нравственных, культурных основ бытия индивида и сообщества). Представляется важным посвятить этой проблеме самостоятельное исследование, пока же, в рамках настоящего исследования, отметим, что психологические механизмы буллинга хорошо изучены. Известно, в частности, что со временем к одиночной травле присоединяются и другие учащиеся [18; 21]. Среди прочего важно понять, что образование – это не «услуги населению», а государственный заказ на формирование и развитие человека как личности, партнера и профессионала. Поэтому учитель – это не «обслуживающий персонал», а один из основных, важнейших наставников человека, наряду с родителями. Важно поэтому также создать внутри педагогического коллектива и внутри образовательной организации в целом не только формальный, юридический, но и неформальный «кодекс чести» – список норм культурного поведения, утверждающий уважительное отношение друг к другу у учеников, педагогов, менеджеров, родителей. Также необходима система мер поддержки, профессиональной профилактики и реабилитации учителей.

В целом, анализ существующих современных и традиционных, зарубежных и отечественных исследований дидактогений показывает, что дидактогении включают (более широко и многоуровнево изученные) педиогении и (почти неизученные) матетогении и эдыктогении. Педиогения – это негативное (деструктивное, патологизирующее) поведение учителя, педагога, наставника, родителя, тренера и т.д. в ходе дидактического взаимодействия, связанное с нарушением принципов педагогики и иных ценностных и технологических принципов и правил воспитания и обучения. Это нарушение может быть намеренным и ненамеренным. В его результате у ученика, как показывает анализ многочисленных исследований школьных неврозов и иных нарушений, возникают тревожность, разочарованность, отчужденность (school alienation) в форме прокрастинации и иных «школярских» форм поведения, снижается успеваемость, возможно возникновение стрессового и постстрессового расстройства, травмы [24]. Буллинг и иные проявления насилия, вплоть до stalking, как в отношении учеников, так и в отношении педагогов, в современном мире стали нормой: причина этого – общая патологизация отношений людей в мире потребления (консьюмеризма) и деструкции традиционных ценностей и основанного на них понимания человеком себя и мира. Макрострессы (стрессы социального, национального и/или общегосударственного и общечеловеческого уровня), связанные с деформациями социальных отношений, инновациями и иными трансформациями и реформами государственных систем и организаций, внутригосударственных и межгосударственных / межнациональных отношений, порождают и порождают деформации и инновации, и иные перемены на социосферном уровне (ситуационные, мета-стрессы взаимодействия людей и организаций как социальных / групповых субъектов), а также на уровне конкретных взаимодействий конкретных людей / индивидов (микрострессы) – трансформации в образе и смысле жизнедеятельности каждого отдельного человека, включая те, что зафиксированы известной шкалой (интенсивности) стрессов.

Профилактика и коррекция стрессов (в том числе стрессов инноваций) в образовании связана с профилактикой и коррекцией педиогений (вреда, вызванного неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением учителей к ученикам), а также коррекцией и профилактикой «матетогений» (вреда, связанного с неправильным, разрушительным и патологизирующим отношением учащихся как «психологических киллеров» к учителям, обучающихся – к преподавателям) и эдыктогений (вреда, связанного с особенностями формы и содержания реализуемой модели образования и «организационной культуры» образовательного учреждения или системы учреждений образования).

Важно отметить, что дидактогении могут иметь более или менее ситуативный и локальный характер, а могут быть результатом намеренного, планомерного и группового воздействия одного субъекта (индивида или группы) дидактической коммуникации на другого. В современных школах и университетах, как отмечают не только ученые-исследователи, педагоги и психологи школ и вузов, но и иные многочисленные наблюдатели и стейкхолдеры образовательных услуг (в том числе многие блогеры в Интернет и иных сетях), часто отмечаются не только «общие» типы конфликтов и барьеров между учителями и учащимися (в форме непонимания, невнимательности, ситуационного вреда и конфликтов и т.д.), но и типы, близкие к направленным, групповым издевательствам и другие фор-

мы унижений, травли, преследования (различные формы и уровни буллинга, сталкинга, газлайтинга, шейминга и т.д.).

Также типичными являются психосоматические и психические расстройства у учеников и учителей. Психосоматическое и психическое расстройство относится к клинически определенной группе симптомов или поведенческих признаков, которые в большинстве случаев вызывают страдания и мешают личному, межличностному и профессиональному функционированию и развитию, в том числе на уровне индивида, группы / организации или общества в целом. Серьезность и характер расстройства (1. Барьер или блок внутриличностного, межличностного или профессионального взаимодействия; 2. Барьер или блок личного, межличностного или профессионального развития; частичное или полное напряжение и стресс; 3. Личный, межличностный или организационный кризис; 4. Личные, межличностные или организационные деформации и нарушения; 5. Личные, межличностные или организационные коллапсы и смерти) определяются мерой отклонения в области основных критериев здоровья / целостности в социальной, психологической и прочих сферах. Для здоровья важно понимание человеком себя и мира как осознание и чувство непрерывности и взаимосвязи, постоянства и идентичности различных частей себя и мира: физического, психического, социального и духовного. Для здоровья важно многокомпонентное и многоуровневое понимание себя и мира также как опыта и идеи постоянства и изменчивости мира, идентичности и различий в ситуациях одного и того же типа. Саморефлексия и рефлексия иных процессов, людей необходимы. Они проявляются часто как принятие и «критическое» (осмысленное) отношение к себе и другим людям. Отражение когнитивной продукции (деятельности) и ее результатов очень необходимо всем людям (и ученикам, и педагогам, и администрации, и родителям, и сообществу в целом). Наиболее важным моментом успешных (эффективных и продуктивных) дидактических отношений является подтверждение и «самоутверждение» как соответствия (адекватности) психических реакций силе и частоте влияний окружающей среды, социальных обстоятельств и ситуаций. Здоровый человек нуждается в самоуправлении как способности контролировать себя в соответствии со своими внутренними и внешними социальными нормами, правилами и законами. Здоровый человек реализует «самодизайн», самоуправление как способность планировать собственные средства к существованию и реализовывать планы социального мира. Человеку нужна гибкость как способность менять образ поведения в зависимости от трансформаций жизненных ситуаций и обстоятельств, а также способность сохранять и утверждать смыслжизненные ценности и цели, несмотря на обстоятельства. Психические расстройства появляются, когда человек упорствует в своих ошибках, не желая «страдать» физически и социально, не признает, что он поступил неправильно, что его поведение нарушает моральные ценности и является отрицанием жизни. В то же время, с медицинской точки зрения, психологические и духовные аспекты нарушений в дидактической коммуникации и их последствия являются вторичными или второстепенными. Но и с точки зрения психолога, и с точки зрения целителя и священника, они являются первичными. Причины и последствия заболеваний дидактогенного типа и различные стрессовые расстройства часто рассматриваются как исключительно деструктивные: цель и значение болезней как деструктивного и нежелательного явления отрицается. Однако очевидно, что человек способен преобразовывать себе на пользу любой стресс и проблему, поэтому даже опыт сталкинга, даже опыт тотального психологического «выгорания» и профессионально-личностных деформаций дают человеку возможность развиваться.

Человек – существо продуктивное и эффективное: это означает, что помимо воспроизводства, комфорта и превосходства (в том числе компенсаторного), он занимается творчеством, для него значимы риски познания неведомого, ему важны отношения принятия и любви. Когда человек не может реализовать себя, отказывается от творчества и риска саморазвития (описанный А. Маслоу комплекс Ионы), отказывается от любви (обида и обвинения, зависть и гордыня, предательство и игнорирование и т.д.), он, конечно, сводит свою жизнь только к инстинктам и защитам. Если общество (такое, как современное конsumerистское общество) эти процессы поддерживает, то у большинства учеников нет возможности достичь даже первой ступени становления. Эту ступень развития человека К. Роджерс обозначил как становление личностью [12]. Еще менее вероятно, что человек сможет стать партнером, а затем и профессионалом: эти ступени остаются недоступными постольку, поскольку человек не смог решить даже задачу личностного становления. Задачи же становления партнером и становления профессионалом требуют от него гораздо больших усилий и направленной активности в плане осознания, согласования / трансформации развития его ценностно-смыслового кругозора, в том числе в контексте среднего и высшего профессионального обучения в школах, ссузах, вузах и т.д. Вместе с тем в норме полноценно функционирующий человек, достигший самореализации как личность, партнер и профессионал руководствуется целями («предназначения», «экзистенциальной исполненности») и (духовно-нравственными) ценностями, отражающими наиболее значимые для выживания и развития человечества ориентиры. У него есть представление о собственной сути, о себе как личности, партнере и ученике / педагоге (будущем или действующем) профессионале. У него есть представление о собственном предназначении, о том, как его

реализовать, исходя из представления о предназначении и сути человека и человечества в целом, а также исходя из особенностей социальной ситуации. При этом важно учитывать, что любое нарушение имеет не только причины, но и цели. Поэтому нужно работать с нарушениями в развитии человека как личности, партнера и ученика / профессионала не только в рамках концепции их каузальной обусловленности, но и в рамках представлений об их телеологической (целевой) обусловленности.

Здоровье и успех (личностный, партнерский, организационный) являются функциями гармонии внутриличностных, межличностных и учебно-профессиональных отношений. Асимметрия, дисгармония, ошибки и неполнота образовательных и профессиональных отношений часто обозначают проблемы межличностных и внутриличностных отношений. Эти асимметрии проявляются во внутриличностных и в межличностных педагогических и административных конфликтах, переутомлении и депрессии, в психологическом выгорании, в девиантном поведении и деформациях (личном и профессиональном типе), в болезнях и травмах, несчастных случаях, смертельных случаях, включая убийства и самоубийства. В последнее время часто пишут о том, что многие школьники и студенты, а также школьные учителя и вузовские преподаватели не справляются со стрессом. Но у каждой болезни, каждого кризиса, каждого барьера есть цель – улучшение человека как личности, партнера и ученика / профессионала. Поэтому оптимистичный настрой и активный образ жизни являются важными показателями соматического здоровья и / или полного выздоровления. Вместе с тем и моменты раскаяния, отчаяния, иные «негативные» состояния важны. Они нужны, чтобы человек мог осознать и исправить ошибку, чтобы он понял и разделил «свое» и «чужое». Важно также чтобы человек не обманывал себя и других мнимой гармоничностью и «индивидуальностью»: гармония истинна тогда, когда опирается на истинные нужды и суть человека, а индивидуальность индивидуальна тогда, когда она отражает суть человека и позволяет ему как личности, партнеру и профессионалу быть в состоянии конгруэнтности (соответствия себе и миру) и транспарентности (прозрачности для себя и мира). Итог – экзистенциальная исполненность, удовлетворенность собой и миром, счастье, преодоление невежества за счет развернутой рефлексии и за счет способности понимания мира в его данности (как проявление транспарентности, равенства человека самому себе).

Данные многих педагогических, психологических, медицинских, социологических и иных исследований позволяют утверждать о существовании тесных связей с состоянием организма с такими характеристиками, как: система отношения к себе и своей жизни, в том числе к своему здоровью, осознание их ценности, включая благоговение перед жизнью и жизнеутверждение, активное отношение к болезням и иным нарушениям как маркерам ошибок и перемен (инноваций), развитое понимание мира и самопонимание, оптимизм и эффективность (самоэффективность), богатая палитра способов профилактики и совладания со стрессами. Ученые и практики, напротив, часто описывают такие психологические характеристики больных, как чувство зависимости от социальной среды и неспособность действовать самостоятельно в жизни (они склонны переносить ответственность на других людей и обстоятельства); тенденция к воспроизведению – это воспроизведение ранее усвоенных стратегий и стереотипов, отсутствие желания изменить их, даже если они неэффективны, стремление действовать «как все», «так, как должно быть», потребительство и лень, прокрастинация и невежество, жизнеотрицание и негативизм. В процессе психологической поддержки субъектов образовательного процесса поэтому, помимо работы по предотвращению и устранению дидактогенных и иных (внеобразовательных) стрессов, важны развитие знаний и умений учащихся и преподавателей по преодолению негативного отношения к жизни и к себе, студентам и преподавателям нужна коррекция и поддержка их личностного и учебного / профессионального развития и межличностных отношений. В целом способность справляться со стрессом уменьшается, если людей лишают веры в себя и свою жизнь, поддержки семьи, друзей, товарищей и коллег, если люди ослаблены болезнями и другими травмами, если у них нет знаний и навыков о диалогическом, совместном развитии или если они не знакомы с механизмами продуктивной и эффективной трансформации стресса и дистресса, их причин и последствий в виде болезней и травм в персональном, интерперсональном и организационном функционировании и развитии [24–27 и др.].

Основными целями нашего исследования поэтому являются выяснение того, каким образом инновации в образовании влияют на профессиональные и академические успехи учителя и учеников, их удовлетворенность собой и жизнью, на их здоровье.

Обсуждение результатов исследования. Полученные результаты показывают, что ученикам (студентам) и учителям необходимо не только обучение продуктивным и эффективным методам профилактики и коррекции стрессов в ситуации организационных и дидактических стагнаций и инноваций, не только комплексная антистрессовая помощь [27–30], чтобы они могли справляться со стрессами во время учебы и работы, но им нужно новое понимание себя и мира, в том числе осознание целей и ценностей своей жизни. Помимо образовательного и профессионального стресса, важно также учи-

тивать стрессы личностного развития и межличностных отношений, которые связаны с персональными, интерперсональными, а также социальными аспектами их жизнедеятельности. Для успешного преодоления и профилактики стрессов, в том числе в контексте проблемы внедрения или отказа от внедрения инноваций в образовательной организации и / или дидактическом взаимодействии, ученикам и учителям нужна системная помощь.

После тщательного обзора имеющихся исследований в основных базах данных были определены основные аспекты реагирования учащихся и педагогов на инновации в образовании [31–33].

Учеными, практиками и самими субъектами образования России и иных стран бывшего СССР инновации и иные преобразования в системе высшего и среднего образования рассматриваются неоднозначно и противоречиво: как профессорско-преподавательским составом и студенчеством, так и общественностью в целом отмечается, что инновации и иные перемены в образовании часто несут исключительно деструктивный смысл, фикционализирующий (симулирующий) отношения субъектов и само образование. Планируемые и уже осуществляемые перемены, по мнению непосредственных участников процессов реформирования и инноватизаций среднего и высшего образования, варьируются от резко негативистских до частично одобрительных и равнодушных. Это подтверждает необходимость тщательного научно-теоретического осмысления проводимых преобразований и отношения к ним субъектов образовательного процесса как акторов – активных стейкхолдеров инноваций и образования в целом. Варьирует и степень осведомленности и понимания студентами и преподавателями инновационных преобразований в жизнедеятельности российских вузов [34–36]. Опираясь на вторичный анализ материалов исследований, можно оценить отношение и типичные реакции студентов и преподавателей к отдельным инновационным преобразованиям в высшем образовании и к преобразованиям в образовании в целом. При этом очевидно влияние отношений студентов и преподавателей к инновационным преобразованиям на процесс модернизации системы высшего и среднего образования в современной России. Многие студенты и преподаватели, в той или иной степени понимая необходимость модернизационных и иных изменений, в то же время практически очень мало понимают суть самих преобразований: общее падение уровня образованности населения России, например, свидетельствует о развале образования, однако мера этого развала оценивается недостаточно реалистично. Она радикально недооценивается из-за страха необходимости более масштабных перемен, включая необходимость тотальных изменений отношений в обществе в целом, а также отношений общества и государства. Из-за того что люди увлечены магией «будущего», они потеряли способность реалистично оценивать прошлое, его важность в своей жизни.

В целом, студенты и педагоги противоречиво относятся к содержанию и формам инноваций в их практической реализации [37–41]. Внедрение действительно продуктивных инноваций и возвращение подходов и технологий, доказавших свою эффективность и продуктивность (сделавших СССР середины XX века, а в его составе и Россию, лидером мирового образования), в системе российского высшего и среднего образования сталкивается с целым рядом препятствий социально-психологического, организационно-методического, информационно-содержательного, материально-технического и государственно-идеологического характера. Без устранения этих препятствий действия, направленные на модернизацию высшей и средней школы, не могут быть успешными [42–45]. Так, Ж.-Ф. Лиотар фиксировал трансформацию глобальной образовательной парадигмы: «В постмодернистском обществе система образования из воспроизводителя элиты превращается в поставщика специалистов, способных качественно применять полученные знания на практике» [46, с. 18]. Общемировая тенденция, определяющая трансформационные процессы в системе среднего и высшего образования – тенденция к противоречиям и противопоставлениям: примитивизация и усложнение, стандартизация и индивидуализация образования, рост значимости индивидуального самоопределения личности и рост тенденций утилитарно-прагматической ориентации образования, «смерть» университета и его подмена «непрерывным образованием», возвращение к забытым практикам развивающего личность образования, попытки инклюзивно-интегративного образования и мультикультурная ориентация «либерально-демократического» толка и возврат к дифференцированному и качественному образованию, не допускающему превращения массового образования в институт поддержания невежества, насилия и отчуждения масс, внедрение цифровых и иных дистанционных технологий и наращивание роли живого участия педагогов и учеников в жизни школы / вуза, друга и социума, и т.д. В современном мире размываются понятия четкой профессиональной (и иной социальной, партнерской и социальной) идентичности. Это приводит людей к частой смене рода занятий и подразумевает постоянную готовность к забвению или даже отказу от профессии и усвоенных для овладения ею знаний и умений в рамках профессиональной переориентации [47, с. 24–39]. Профессионализация сворачивается благодаря настолько быстрой депрофессионализации, что человек не успевает достичь никакой более-менее серьезной ступени профессионального мастерства. Аналогичным образом быстро строятся и разрушаются интимно-личностные связи: создаются и разрушаются дружеские и се-

мейные союзы, в которых человек изначально не ориентирован на труд самосовершенствования. Аналогично и собственно личностное развитие: даже декларации важности формирования и развития «всесторонне развитой личности» никак не превратят «роботоустойчивого» и «конкурентоспособного» потребителя, обреченного на «непрерывное», а на самом деле «лоскутное», фрагментарное и жестко ограниченное перечнем служебных умений и «функционалов» (топ-50 и т.п.) образование, в «полноценно функционирующую» по К. Роджерсу, зрелую личность. Таким образом, современное образование в большинстве стран капитализма и «развивающихся» стран, включая страны «с переходной экономикой» (страны бывшего СССР) и т.п., нацелено на то, чтобы помешать человеку достичь состояния зрелости как личности, партнера и профессионала. Дефекты образования маскируются бешеным поиском и внедрением новых форм. Помимо самого стресса новизны, такие инновации приносят глубочайшую дезориентацию, что в ее результате дистресс превращается в настолько нормальное состояние, что говорить о самой возможности понимания субъектами образования того, что с ними и с образованием происходит, в полной мере невозможно. Однако общий рост неудовлетворенности и деформаций в системе образования в целом и в отношениях и личности субъектов образования в частности настолько велик, что возникает потребность в дальнейшей эскалации скорости и масштаба перемен. Это делается государственными машинами якобы в целях соответствия образования «вызовам времени», повышения гибкости систем среднего и высшего образования в соответствии с целями и ценностями современного общества, в том числе общества «стабильного развития». Сюда относятся достаточно двусмысленная пропаганда инклюзии, непрерывного образования и т.д. Вместе с тем на самом деле речь идет о том, чтобы полностью дезориентировать и поставить под полный контроль граждан возможно большего количества стран, которых государства этих стран готовят к мондиализации и электронному концлагерю. Неорабовладельческие отношения в России и иных странах с «переходной экономикой» уже стали нормой, которая не вызывает серьезных протестов именно из-за дезориентации населения. В других же странах, таких как Япония, Северная Корея, Китай, введены системы делового, образовательного и общесоциального менеджмента, позволяющие отсеивать возможные протесты против узаконенного государственного насилия на самых ранних стадиях. В России недавно также принято решение о создании единого информационного реестра, данные которого планируется использовать в целях «оптимизации управления» населением по моделям, отработанным в этих странах. Как это было отработано еще во времена первых известных современной истории концлагерей, ведущими агентами подавления протестов против таких реформ и инноваций выступают сами граждане. Благодаря формирующему и развивающему пассивность, невежество и готовность к насилию (в том числе подчинению насилию) образованию, благодаря ориентации человека на инстинкты и желания животного уровня (размножение, благополучие, превосходство), большая часть населения изначально оказывается лишена самой возможности развития и самосовершенствования, творчества и понимания себя и мира, свободы и индивидуальности. «Серый человек», человек толпы, переполненный тревогами и травмами повседневности, уже никак не реагирует на перемены: выученная беспомощность (М. Селигман) блокирует любые внутренние и внешние попытки и ситуации развития [48]. Цели постоянных реформ в образовании и иных сферах, как подчеркивают многие исследователи, не имеют очевидности ни для населения, включая школьников и студентов и их семьи, ни для преподавателей и иных профессионалов. Его же последствия оценивают скорее негативно, как сопряженные с многочисленными стрессами и аберрациями [49; 50]. В целом очевидно, что снижение стандартов средней и высшей школы с середины прошлого века в России и иных странах бывшего СССР привело к тому, что образовательные учреждения начали подстраиваться под наиболее заурядных и даже отстающих и «особых» (имеющих парциальные или системные нарушения жизнедеятельности на физическом, психологическом и иных уровнях) представителей школьников (в среднем образовании) и студентов (в так называемом высшем образовании). Это резко отрицательно сказывается на общем состоянии образовательного процесса. Признание факта «особости» развития отдельных людей переросло в императив ориентации на «особость» как норму. Компьютеризация и интернетизация никак не влияют на качество образования, поскольку общая рамка – цели и ценности образования – задается не ими. Она задается идеологией образования, а та – будучи исключительно прагматичной и деструктивной – ничего продуктивного, кроме опыта ненамеренных ошибок и намеренных деструкций, принести не может. В итоге, как пишут А. А. Лукина и И. И. Тарасова, даже студенты поколения «цифровых аборигенов» отмечают нежелание участвовать в процессах инноваций: демонстрируют приверженность к «старым», традиционным методам организации образовательного процесса [51, с. 82–86]. Примером стало «дистанционное образование» весны-лета 2020 г. в России и иных странах бывшего СССР: дети просят вернуть их в школу, к учителям, студенты просят вернуть их в вуз. Дистанционное обучение с помощью компьютера не устраивает никого, однако государство планирует сделать такое образование основным, хотя временно, под давлением педагогов и общественности в целом, оставляет его «наряду» с традиционным. Недостатки рейтинговой

системы оценки успеваемости учащихся и обучающихся, а также оценки труда преподавателей также вполне очевидны. Кроме стимулирования в какой-то мере учебной, научной и иных видов активности, эти виды также, в большей мере, стимулируют процессы их симуляции, то есть деформации учебного и педагогического труда. И, как следствие, учеными и практиками, сообществом наблюдается всплеск эдьюктогений, матетогений и педиогений, вплоть до самых жестких форм противостояний (травли, убийств, требований уголовного преследования, духовно-нравственного шейминга и т.д.) между всеми группами и представителями групп субъектов образования. По оценкам мнений преподавателей со всей России А.А. Остапенко и Т.А. Хагурова до 80% их оценивают состояние образования в стране как кризисное и посткризисное – «полный коллапс» [52, с. 221–226]. В целом переход к двухуровневой системе организации вузовского образования, к балльно-рейтинговой системе оценки уровня знаний, к ЕГЭ, к внедрению некоторых называемых инновационными способов обучения, включая дистанционное образование, не был обоснован и до сих пор не обоснован. Студентов, школьников и педагогов ставят перед необходимостью адаптироваться к переменам, ни одна из которых не была продуктивной и эффективной для образования и для каждого из субъектов образования. Эти перемены успешно вели и ведут лишь к коллапсу образования. Аналогичная, хотя и более оптимистичная, система отношений к инновациям сложилась и во многих иных странах бывшего СССР. Здесь также реализуются попытки «достичь уровня мирового образования». Однако, благодаря политике сохранения этнопедагогических основ отечественного образования, а также большей центрации государства на интересах населения, довольно большое число негативных эффектов в образовании ряда стран бывшего СССР сглаживается. Национальное образование многих стран бывшего СССР и иных стран зарубежья, заботящихся о национальной культуре, ее традициях и, главное, ценностях, таких как Швеция, Беларусь, в этом контексте предоставляет и обучающимся, и преподавателям гораздо больше возможностей самореализации и развития. В целом ученые и практики, психологи и педагоги сходятся во мнении о том, что инновации требуют сбалансированного и системного анализа потерь и приобретений, выгод и опасностей тех или иных перемен в отношениях всех субъектов образования на всех его уровнях и во всех компонентах [53; 54]. Важнейшими моментами в работе образовательных систем являются моменты, связанные с ценностно-смысловыми трансформациями: гармонизацией отношений людей, формированием инклюзивной психологически, социально и т.д. безопасной и развивающей среды, предупреждающей девиации и иные нарушения у всех участников образовательного процесса [55–57]. Образованию важно отказаться, в первую очередь, от ценностных деформаций, включая коммодификацию и коммерциализацию [58–60], а далее пересмотреть весь пул «инноваций», ведущих его к тотальной деструкции и эдьюктогениям, начиная от проблем «неготовности к инновациям» и заканчивая собственно деструктивными «инновациями», типа всеобщего «дистантного образования» [50; 61–63].

Выводы (заключение). Проблемы образования, возникающие в том числе в результате инноваций или их отсутствия, их причины и последствия также влияют на субъектов образования. Деструктивные моменты в образовании могут формировать дистрессы и дидактогении, включая широко известный посттравматический стресс, который, по сути, представляет собой комплекс стрессов и травм, а также их последствий. Такие травмы становятся все более распространенными в отношениях субъектов образования. Педиогении и матетогении, психологическое истощение, а также профессиональная, интерперсональная и личная дезориентации становятся типичными результатами отношений насилия (преследования, запугивания, очернения, вторжения в частную жизнь и внутренний мир человека, расправы с помощью инструментов юридического и иного типа и т.д.). Их цель – стремление невежественного удержания фиктивных границ («стандартов» и «нормативов») в содержании и форме образования, закрепление отсутствия любви и уважения между учениками, между учителями, а также между учителями и учениками в ситуации «образовательных услуг» как нормативного. Знаменитое «бизнес, ничего кроме бизнеса» – прямой путь уничтожения человеческого в отношениях людей, уничтожения культуры. В этом контексте важно, чтобы и инновационные, и традиционные методы и модели образования подходили ученику и педагогу, помогали им выстроить дидактическую коммуникацию, реализовав задачи обучения и воспитания без лишних деформаций, в первую очередь духовно-нравственных, десакрализирующих и расчеловечивающих. В этом контексте правомерно утверждать, что основным аспектом исследований должны стать эдьюктогении: неправильно организованный процесс образования, производящий нарушения личностного, межличностного, учебно-профессионального и общего функционирования и развития субъектов образования. Деструктивные последствия стресса инноваций в образовании – частный случай эдьюктогений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наумцева Ю. Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, понятия, методы // Организационная психология. 2016. Т. 6, №2. С. 55–74.

2. Kassymova G.K., Valeeva G.V., Stepanova O.P., Goroshchenova O.A., Gasanova R.R., Kulakova A.A., Menshikov P.V., Arpentieva M.R., Dossayeva S.K., Garbuzova G.V. Stress of the innovation and innovations in education // *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. 2019. Vol. 6, № 382. P. 288–300. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.173>.
3. Khatri R., Henderson C., Cole R., Froyd J.E., Friedrichsen D., Stanford C. Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM // *International Journal of STEM Education*. 2017. Vol. 4, art. 2. P. 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s40594-017-0056-5>.
4. Ranga M., Etzkowitz H. Triple Helix systems: an analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society // *Entrepreneurship and knowledge exchange*. New York, 2015. P. 117–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315795638>.
5. Rerke V.I., Bubnova I.S., Tatarinova L.V., Zhigalova O.V., Gordina O.V., Gordin A.I. Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization: psychological aspect // *ESPACIOS*. 2019. Vol. 40, № 26. P. 1–7. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (accessed 10.10.2019).
6. Stock R.M., von Hippel E., Gillert N.L. Impacts of personality traits on consumer innovation success // *Research Policy*. 2016, Vol. 45, №4. P. 757–769. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.12.002>.
7. Tenzer H., Yang P. Personality, Values, or attitudes? Individual-level antecedents to creative deviance // *International Journal of Innovation Management*. 2019. Vol. 23, №2, art. 1950009. P. 1–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1142/S1363919619500099>.
8. Sutanto E.M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia // *Asia Pacific Management Review*. 2017. Vol. 22. P. 128–135. DOI: 10.1016/j.apmr.2016.11.002.
9. Walder A.M. Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning // *Studies in Educational Evaluation*. 2017. Vol. 54. P. 71–82. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.11.001
10. Weitze C.L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams // *Journal of Education for Teaching*. 2017. Vol. 43, №3. P. 361–373. DOI: 10.1080/02607476.2017.1319511.
11. Платонов К.И. Слово, как физиологический и лечебный фактор. Харьков: Гос. изд-во Украины, 1961. 381 с.
12. Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. 670 с.
13. Арпентьева М.Р., Ташева А.И., Гриднева С.В. Коммодификация образования: процессы и результаты // *Профессиональное образование в современном мире*. 2019. Т. 9, №1. С. 2406–2420.
14. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. Москва: Высшая шк., 1991. 228 с.
15. Нагорнова А.Ю., Нагорнов Ю.С. «Мания» – структура и адаптивная модель развития дидактогенний у школьников // *Устойчивое развитие: наука и практика*. 2016. №1. С. 43–50.
16. Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Психотерапевтическая модель педагогического общения Л.А. Петровской. Saarbrücken: LAP, 2012. 632 с.
17. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська шк., 1973. 287с.
18. Черненко Ю.А., Сапрыкина Д.И. Феномен буллинга в российских школах: учителя – жертвы // *Коммуникации. Медиа. Дизайн*. 2018. №3. С. 136–150. URL: <https://cmd-journal.hse.ru/article/view/8075> (дата обращения: 10.10.2019).
19. De Wet C. Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study // *South African Journal of Education*. 2010. № 30. P. 189–201.
20. Terry A.A. Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence // *British Journal of Educational Psychology*. 1998. № 68. P. 255–268.
21. Türküm A.S. Social supports preferred by the teachers when facing school violence // *Children and Youth Services Review*. 2011. № 33. P. 644–650.
22. Пуляева В.Н., Неврюев А.Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // *Психологическая наука и образование*. 2020. Т. 25, №2. С. 19–32. DOI: 10.17759/pse.2020250202.
23. Hascher T., Hadjar A. School alienation – theoretical approaches and educational research // *Educational Research*. 2018. Vol. 60, №2. P. 71–188. DOI: 10.1080/00131881.2018.1443021.
24. Pampaka M., Pepin B., Sikko S.A. Supporting or alienating students during their transition to Higher Education: mathematically relevant trajectories in the contexts of England and Norway // *International Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 79. P. 240–257. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.06.008.
25. Ангеловский К. Учителя и инновации: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 159 с.
26. Брунер Дж. Процесс обучения пересмотрен // *Phi Delta Kappan*. 1971. Вып. 53, №1. С. 18–21.

27. Arpentieva M.R., Kassymova G.K., Lavrinenko S.V., Tyumaseva Z.I., Valeeva G.V., Kenzhaliyev O.B., Triyono M.B., Duvalina O.N., Kosov A.V. Environmental education in the system of global and additional education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 3, № 379. P. 158–168. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.82>.
28. Авксененко Т.Н. Влияние школьных дидактогений на социально-психологическую адаптацию студентов // Вестник университета. 2014. № 15. С. 219–222.
29. Мирошниченко А.А. Комплексная оценка деятельности учителя как условие профилактики дидактогении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17, № S2. С. 162–163.
30. Худик В.А., Тельнюк И.В. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды школы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 5, №4. С. 48–53.
31. Верещагина А.В., Нечипуренко В.Н., Самыгин С.И. Ценностный кризис современного образования в исторической проекции и динамике модернизации его парадигмальных оснований в условиях вызовов информационной эпохи // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. №2. С. 74–91.
32. Авакян И.Б., Виноградова Г.А. Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, №1. С. 16–30. DOI: 10.17759/psyedu.2020.120102.
33. Perikova E.I., Atamanova I.V., Bogomaz S.A. Specific features of psychological readiness for innovative activity (with the main focus on young adults in St. Petersburg and Tomsk) // Science for Education Today. 2020. Vol. 10, №1. P. 62–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.04>.
34. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования // Современное высшее образование. 2006. Т. 4. С. 20–27.
35. Кларк Б.Р. Поддержание изменений в университетах. Преемственность тематических исследований и концепций. Москва: Изд. дом Высшей шк. экономики, 2011. 312 с.
36. Autio E., Kenney M., Mustar P., Siegel D., Wright M. Entrepreneurial innovation: the importance of context // Research Policy. 2014. Vol. 43, №7. P. 1097–1108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2014.01.015>.
37. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. 205 с.
38. Старыгина А.М. Инновационные преобразования в восприятии студентов и преподавателей российских вузов. Историко-социальная образовательная идея. 2017. Т. 9, ч. 2. С. 200–207.
39. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. Москва: Новая шк., 1994. 62 с.
40. Afanasenko I.V., Tashcheva A.I., Gabdulina L.I. System of values of the youth in the light of its social frustration // Social Sciences. 2015. № 10. P. 1287–1290.
41. Bruner J.S. Toward a theory of instruction. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1966. 156 p.
42. Gridneva S.V., Vasyakin B.S., Ovsyanik O.A., Pozharskaya E.L., Berezhnaja M.S. Modern health improving psychotechnologies of a higher school teacher's personality // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017, Vol. 12. P. 1–22.
43. Jonker J. Toolbook for organizational change. A practical approach for managers. London: Van Gorcum a. Comp. BV, 1995. 260 p.
44. Rogers E.M. Diffusion of innovations. New York: Free Press, 2003. 380 p.
45. Sinay E., Nahornick A., Graikinis D. Fostering global competencies and deeper learning with digital technologies research series. Creativity and innovation in teaching and learning: a focus on innovative intelligence (I²Q) pilot program. Toronto: Toronto District School Board, 2017. 92 p. (Research Report no. 17/18-11). URL: https://www.researchgate.net/publication/322700360_creativity_and_innovation_in_teaching_and_learning_a_focus_on_innovative_intelligence_i2q_pilot_program (accessed 10.10.2019).
46. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна. Москва: Ин-т эксперим. социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. 160 с.
47. Самыгин С.И., Нечипуренко В.Н. Философско-методологические основы педагогики высшей школы // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2015. №4/5. С. 24–39.
48. Селигмен А. Проблема доверия. Москва: Идея-Пресс, 2002. 256 с.
49. Schwab J.J. Brandwein P.P. The teaching of science. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1962. 152 p.
50. Kassymova G.K., Arpentieva M.R., Kosherbayeva A.N., Triyono M.B., Sangilbayev S.O., Kenzhaliyev B.K. Science, education & cognitive competence based on e-learning // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, 2019. Vol. 1, № 377. P. 269–278. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.31>.
51. Лукина А.А., Тарасова И.И. Инновации в образовании глазами студентов САФУ // Арктика и Север. 2013. № 11. С. 82–86.

52. Остапенко А. А., Хагуров Т. А. Образовательные инновации и реформы глазами учителей и преподавателей: краткий обзор социологического исследования // Международный журнал экспериментального образования. 2013. №4. С. 221–226.
53. Короткина И. Б. О «дорожных картах», «рейтинговой лихорадке» и академическом письме // Высшее образование в России. 2017. №1. С. 15–24.
54. Радаев В. В. Пять принципов построения нового университета // Pro et Contra. 2010. Май-июнь. С. 6–18.
55. Mezirov J. Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipator learning. San Francisco, 1991. 221 p.
56. Stepanova G. A., Tashcheva A. I., Stepanova O. P., Menshikov P. V., Kassymova G. K., Arpentieva M. R., Tokar O. V. The problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities // International Journal of Education and Information Technologies. 2018. Vol. 12. P. 156–162.
57. Stepanova O. P., Gridneva S. V., Menshikov P. V., Kassymova G. K., Tokar O. V., Merezchnikov A. P., Arpentieva M. R. Value-motivational sphere and prospects of the deviant behavior // International journal of education and information technologies. 2018. Vol. 12, P. 142–148.
58. Найт Дж. Последствия международной торговли образовательными услугами // Экономика образования. 2006. №5. С. 59–62.
59. Нефедова А. И. О концептах «академический капитализм» и «предпринимательский университет» // Высшее образование в России. 2015. №6. С. 75–81.
60. Платонова Н. М., Платонов М. Ю. Современные тенденции развития высшей школы // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2014. №1. С. 81–86.
61. Панферов В. Н., Безгодова С. А., Васильева С. В., Иванов А. С., Микляева А. В. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) // Социальная психология и общество. 2020. Том 11, №1. С. 127–143. DOI: 10.17759/sps.2020110108.
62. Ключарев Г. А., Дежина И. Г. Российское образование для инновационной экономики: «болевы точки» // Социологические исследования. 2018. №9. С. 40–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.31857/S013216250001957-5>.
63. Truman S. A Generative framework for creative learning: a tool for planning creative-collaborative tasks in the classroom // Border Crossing. 2011. № 1101. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.33182/bc.v1i1.518>.

REFERENCES

1. Naumtseva Y. Psychological readiness for organizational change: approaches, concepts, methods. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 2016, vol. 6, no 2, pp. 55–74.
2. Kassymova G. K., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Goroshchenova O. A., Gasanova R. R., Kulakova A. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K., Garbuzova G. V. Stress of the innovation and innovations in education. *Bulletin of National Academy of sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 6, no. 382, pp. 288–300. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.173>.
3. Khatri R., Henderson C., Cole R., Froyd J. E., Friedrichsen D., Stanford C. Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM. *International Journal of STEM Education*, 2017, vol. 4, art. 2. P. 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s40594-017-0056-5>.
4. Ranga M., Etzkowitz H. Triple Helix systems: An analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society. *Entrepreneurship and knowledge exchange*. Routledge, New York, 2015, pp. 117–158. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9781315795638>.
5. Rerke V. I., Bubnova I. S., Tatarinova L. V., Zhigalova O. V., Gordina O. V., Gordin A. I. Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization: psychological aspect. *ESPACIOS*, 2019, vol. 40, no. 26, pp. 1–7. URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (accessed 10.10.2019).
6. Stock R. M., von Hippel E., Gillert N. L. Impacts of personality traits on consumer innovation success. *Research Policy*, 2016, vol. 45, no. 4, pp. 757–769. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.12.002>.
7. Tenzer H., Yang P. Personality, values, or attitudes? Individual-level antecedents to creative deviance. *International Journal of Innovation Management*, 2019, vol. 23, no. 2, art. 1950009, pp. 1–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1142/S1363919619500099>.
8. Sutanto E. M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia. *Asia Pacific Management Review*, 2017, vol. 22, pp. 128–135. DOI: 10.1016/j.apmr. 2016.11.002.
9. Walder A. M. Pedagogical innovation in Canadian higher education: professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 2017, vol. 54, pp. 71–82. DOI: 10.1016/j.stue-duc.2016.11.001.

10. Weitze C. L. () Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams. *Journal of Education for Teaching*, 2017, vol. 43, no. 3, pp. 361–373. DOI:10.1080/02607476.2017.1319511.
11. Platonov K. I. *A word, as a physiological and therapeutic factor*. Kharkov, State Publ. House of Ukraine, 1961, 381 p.
12. Arpentieva M. R. *Academic socio-psychological counseling and teaching of psychology*. Kaluga, K. E. Tsolkovsky KSU, 2016, 670 p.
13. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Commodification of education: processes and results. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2406–2420.
14. Verbitsky A. A. *Active education in higher education*. Moscow, Higher school, 1991, 228 p.
15. Nagornova A. Yu., Nagornov Yu. S. «Mania» – structure and adaptive model of didactogeny in schoolchildren. *Ustoichivoe razvitie: nauka i praktika = Sustainable development: science and practice*, 2016, no. 1, pp. 43–50.
16. Minigalieva M. R. *The study of psychology and self-knowledge of students. Psychotherapeutic model of pedagogical communication by L. A. Petrovskaya*. Saarbrücken, Lambert Acad. Publ., 2012, 632 p.
17. Sukhomlinsky A. V. *I give my heart to children*. Kiev, Radian school, 1973, 287 p.
18. Chernenko Yu. A., Saprykina D. I. The phenomenon of bullying in Russian schools: teachers are victims. *Kommunikatsii. Media. Dizain = Communications. Media. Design*, 2018, no. 3, pp. 136–150. URL: <https://cmd-journal.hse.ru/article/view/8075> (accessed 10.10.2019).
19. De Wet C. Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education*, 2010, no. 30, pp. 189–201.
20. Terry A. A. Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 1998, no. 68, pp. 255–268.
21. Türküm A. S. Social supports preferred by the teachers when facing school violence. *Children and Youth Services Review*, 2011, no. 33, pp. 644–650.
22. Pulyaeva V. N., Nevryuev A. N. Interrelation of basic psychological needs, academic motivation and alienation from students studying in higher education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 2, pp. 19–32. DOI: 10.17759/pse.2020250202.
23. Hascher T., Hadjar A. School alienation – theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 2018, vol. 60, no. 2, pp. 171–188. DOI: 10.1080/00131881.2018.1443021.
24. Pampaka M., Pepin B., Sikko S. A. Supporting or alienating students during their transition to higher education: mathematically relevant trajectories in the contexts of England and Norway. *International Journal of Educational Research*, 2016, vol. 79, pp. 240–257. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.06.008.
25. Angelovsky K. *Teachers and innovations: a book for teacher*. Moscow, Enlightenment, 1991, 159 p.
26. Bruner J. S. Process of education reconsidered. *Phi Delta Kappa*, 1971, vol. 53, no. 1, pp. 18–21.
27. Arpentieva M. R., Kassymova G. K., Lavrinenko S. V., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Kenzhaliyev O. B., Triyono M. B., Duvalina O. N., Kosov A. V. Environmental education in the system of global and additional education. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 3, no. 379, pp. 158–168. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.45>.
28. Avksenenko T. N. Influence of school didactogenies on socio-psychological adaptation of students. *Vestnik universiteta = University Herald*, 2014, no. 15, pp. 219–222.
29. Miroshnichenko A. A. Comprehensive evaluation of teacher's activity as a condition of prevention of didactogeny. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov = Mental health issues for children and adolescents*, 2017, vol. 17, no. S2, pp. 162–163.
30. Hudik V. A., Telnyuk I. V. To the question of the genesis and prevention of didactogeny in the conditions of the educational environment of the school. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina = Bulletin of A. S. Pushkin Leningrad State University*, 2012, vol. 5, no. 4, pp. 48–53.
31. Vereshchagina A. V., Nechipurenko V. N., Samygin S. I. Value crisis of modern education in the historical projection and dynamics of modernization of its paradigmatic bases in the conditions of challenges of information age. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke = Context and Reflection: Philosophy of Peace and Man*, 2016, vol. 2, pp. 74–91.
32. Avakyan I. B., Vinogradova G. A. Evaluation of innovative readiness of teaching staff of universities. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Pedagogical Studies*, 2020, vol. 12, no. 1, pp. 16–30. DOI:10.17759/psyedu.2020120102.
33. Perikova E. I., Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Specific features of psychological readiness for innovative activity (with the main focus on young adults in St. Petersburg and Tomsk). *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 62–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.04>.
34. Zimnyaya I. A. Adequacy approach. What is its place in the system of the modern approaches to education problems. *Sovremennoe vysshee obrazovanie = Modern higher education*, 2006, vol. 4, pp. 20–27.

35. Clark B. R. *Maintaining change at universities. The succession of case studies and concepts*. Moscow, Publ. House of Higher School of Economics, 2011, 312 p.
36. Autio E., Kenney M., Mustar P., Siegel D., Wright, M. Entrepreneurial innovation: the importance of context. *Research Policy*, 2014, vol. 43, no. 7, pp. 1097–1108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2014.01.015>.
37. Postalyuk N. Yu. *Creative style of activity: a pedagogical aspect*. Kazan', Publ. house of Kazan Univ., 1989, 205 p.
38. Starygina A. M. Innovative transformations in the perception of students and lecturers in Russian universities. *Historical Social Educational Idea*, 2017, vol. 9, no. 2, pt. 2, pp. 200–207. DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-2/2-200-207.
39. Khomeriki O. G., Potashnik M. M., Lorensov A. V. *School development as an innovative process*. Moscow, New School, 1994, 62 p.
40. Afanasenko I. V., Tashcheva A. I., Gabdulina L. I. System of values of the youth in the light of its social frustration. *Social Sciences*. 2015, no. 10, pp. 1287–1290.
41. Bruner J. S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1966, 156 p.
42. Gridneva S. V., Vasyakin B. S., Ovsyanik O. A., Pozharskay E. L., Berezhnaya M. S. Modern health improving psychotechnologies of a higher school teacher's personality. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 2017, vol. 12, pp. 1–22.
43. Jonker J. *Toolbook for organizational change. A practical approach for managers*. London, Van Gorcum a. Comp BV, 260 p.
44. Rogers, E. M. *Diffusion of innovations*. New York, Free Press, 2003, 380 p.
45. Sinay E., Nahornick A., Graikinis D. *Fostering global competencies and deeper learning with digital technologies research series. Creativity and innovation in teaching and learning: a focus on innovative intelligence (PQ) pilot program*. Toronto, Toronto District School Board, 2017, 92 p. (Research Report no. 17/18-11). URL: https://www.researchgate.net/publication/322700360_creativity_and_innovation_in_teaching_and_learning_a_focus_on_innovative_intelligence_i2q_pilot_program (accessed 10.10.2019).
46. Lyotard J. F. *The postmodern condition*. Moscow, Inst. of Exp. Sociology; Saint Petersburg, Aleteya, 1998, 160 p.
47. Samygin S. I., Nechipurenko V. N. Philosophical and methodological foundations of higher school pedagogy. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke = Context and reflection: Philosophy of Peace and Man*, 2015, vol. 4/5, pp. 24–39.
48. Seligman A. *The problem of trust*. Moscow, Idea-Press, 2002, 256 p.
49. Schwab J. J. Brandwein P. P. *The teaching of science*. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1962, 152 p.
50. Kassymova G. K., Arpentieva M. R., Kosherbayeva A. N., Triyono M. B., Sangilbayev S. O., Kenzhaliyev B. K. Science, education & cognitive competence based on e-learning. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 1, no. 377, pp. 269–278. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.31>.
51. Lukina A. A., Tarasova I. I. Innovations in education through the eyes of students: problems of the transition period. *Arktika i Sever = Arctic and North*, 2013, no. 11, pp. 82–86.
52. Ostapenko A. A., Khagurov T. A. Educational innovations and reforms through the eyes of teachers and teachers: a brief survey of sociological research. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya = International Journal of Experimental Education*, 2013, no. 4, pp. 221–226.
53. Korotkina I. B. On «road maps», the «ranking rush» and academic writing. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2017, no. 1, pp. 15–24.
54. Radaev V. V. Five principles of construction of the new university. *Pro et Contra*, 2010, May-June, pp. 6–18.
55. Mezirov J. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipator learning*. San Francisco, 1991, 221 p.
56. Stepanova, G. A., Tashcheva, A. I., Stepanova, O. P., Menshikov, P. V., Kassymova, G. K., Arpentieva, M. R., Tokar, O. V. The problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2018, vol. 12, pp. 156–162.
57. Stepanova O. P., Gridneva S. V., Menshikov P. V., Kassymova G. K., Tokar O. V., Merezchnikov A. P., Arpentieva M. R. Value-motivational sphere and prospects of the deviant behavior. *International Journal of Education and Information Technologies*, 2018, vol. 12, pp. 142–148.
58. Knight J. Consequences of the international trade in educational services. *Ekonomika obrazovaniya = Economics of Education*, 2006, no. 5, pp. 59–62.
59. Nefedova A. I. On the concepts of «academic capitalism» and «entrepreneurial university». *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2015, no. 6, pp. 75–81.

60. Platonova N.M., Platonov M.Yu. Modern trends in the development of higher education. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty = Scientific Notes of Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2014, no. 1, pp. 81–86.
61. Panferov V.N., Bezgodova S.A., Vasil'yeva S. V., Ivanov A. S., Miklyayeva A. V. Learning efficiency and academic motivation of students interacting online with a teacher (a case of a video lecture). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020, vol. 11, no. 1, pp. 127–143. DOI: 10.17759/sps.2020110108.
62. Klucharev G.A., Dezhina I.G. Russian education for innovative economy: «The pressure points». *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Research*, 2018, no. 9, pp. 40–48. (In Russian) doi: <http://dx.doi.org/10.31857/S013216250001957-5>
63. Truman S. A Generative framework for creative learning: a tool for planning creative-collaborative tasks in the classroom. *Border Crossing*, 2018, vol. 1, no. 1101, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.33182/bc.v1i1.518>.

Информация об авторах

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования, педагог-психолог Центра психологической, педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие» (Российская Федерация, 248000, г. Калуга, ул. Достоевского, д. 44, e-mail: mariam_rav@mail.ru).

Ташчева Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: annaivta@mail.ru).

Гриднева Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 20.04.20.

После доработки 29.06.20.

Принята к публикации 01.07.20.

Information about the authors

Mariyam R. Arpentieva – doctor of psychological sciences, associate professor, Academician of the International Academy of Education, teacher-psychologist of the State Treasury Institution of Kaluga Region of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance «Assistance» (44, Dostoevskiy str., Kaluga, 248000, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru).

Anna I. Tashcheva – candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of Personality Psychology and Consultative Psychology, head of the Psychological Service of the Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation, e-mail: annaivta@mail.ru).

Svetlana V. Gridneva – candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of General and Pedagogical Psychology of the Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation, e-mail: gridneva-sveta@mail.ru).

The paper was submitted 20.04.20.

Received after reworking 29.06.20.

Accepted for publication 01.07.20.

УДК: 316:61

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ПРОФЕССИОНАЛА В ПРОЦЕССЕ ЭТИКО-МЕДИЦИНСКОЙ И ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ВРАЧА

П. Г. Воронцов

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации
Барнаул, Российская Федерация
e-mail: sport-altai@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье исследованы теоретико-методологические аспекты формирования качеств личности будущего врача с позиций философии образования, теории педагогики, профессиональной этики и принципов подготовки студентов в медицинском вузе. Исследуется понятийный аппарат, на основе которого может эффективно решаться проблема формирования профессионально-нравственных и психофизических качеств будущего врача. Предлагаются различные подходы к пониманию проблемы целостности человека, к использованию комплексных технологий обучения в системе медицинского образования. Обсуждаются вопросы качественной подготовки будущего специалиста к его профессиональной деятельности, что невозможно без формирования соответствующих личностных свойств. Цель статьи: рассмотрение проблемы формирования всесторонне развитой и гуманной личности будущего врача в процессе вузовского обучения, воспитания и поведения на основе профессиональной медицинской этики. Методология и методы исследования. Применены: диалектическая методология, принцип развития, системный подход, дедуктивный и индуктивный научные методы, аксиологический принцип при рассмотрении этико-медицинских оснований для формирования профессионально-нравственных и психофизических характеристик будущего врача с позиций философии образования и педагогической теории. Результаты исследования. В статье рассмотрен понятийный аппарат, необходимый для исследования педагогических основ развития человека, раскрытия проблемы формирования качеств личности профессионала медицинского профиля. Рассмотрены морально-этические и психофизические качества личности, формируемые в процессе общепрофессиональной, социогуманитарной и физкультурно-спортивной подготовки. Обобщен позитивный опыт, накопленный кафедрой физической культуры и здорового образа жизни в Алтайском государственном медицинском университете по формированию личностных профессионально-нравственных и психофизических качеств будущего врача. Автором статьи представлена схема «Трансформация уровней формирования цельной личности (эволюционно-педагогический аспект)» с позиций организации здорового образа жизни в вузе и формирования профессионально-нравственных качеств молодых специалистов в медицинском вузе. Заключение. Теоретико-методологические аспекты формирования и развития личности будущего специалиста медицинского профиля еще недостаточно исследованы в профессиональном образовании высшей школы на этапах современного реформирования. В связи с этим необходимо дальнейшее рассмотрение не только гносеологических, но и праксиологических проблем профессионального медицинского образования. В настоящей статье показано, как с помощью педагогически обусловленного развития личности специалиста могут формироваться важнейшие профессионально-этические и психофизические качества будущего врача.

Ключевые слова: формирование личности, теоретико-методологический аппарат, развитие индивида и индивидуальности, медицинская этика, педагогический процесс, личностные качества будущего врача.

Для цитаты: Воронцов П. Г. Теоретико-методологические аспекты личностного роста профессионала в процессе этико-медицинской и физкультурно-спортивной подготовки будущего врача // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4146–4160. DOI: 10.15372/PEMW20200324

DOI: 10.15372/PEMW20200324

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF A PROFESSIONAL PERSONAL GROWTH IN THE PROCESS OF ETHICAL–MEDICAL AND PHYSICAL-SPORT TRAINING OF A FUTURE DOCTOR

Vorontsov, P. G.

Altai State Medical University,
Ministry of Health of the Russian Federation
Barnaul, Russian Federation
e-mail: sport-altai@mail.ru

Abstract. *Introduction. The article examines the theoretical and methodological foundations to form personality qualities of a future doctor in the light of the education philosophy, theory of pedagogics and principles of training students in a medical university. The conceptual apparatus is studied based on which the problem of to form professional, moral and psychophysical qualities of a future doctor can be effectively solved. The author proposes various approaches to understand the problem of human integrity, to use new teaching technologies in the medical education system. The paper discusses issues of high-quality training of a future specialist for his professional activity, which is impossible without developing appropriate personal characteristics. The article objective is to consider the problem of forming a comprehensively developed and humane personality of a future doctor in the process of university education, upbringing and behavior based on professional medical ethics. Methodology and research methods. The author applies the dialectical methodology, development principle, systematic approach, deductive and inductive scientific methods, axiological principle to consider professional, moral and psychophysical characteristics of a future doctor from the perspective of educational philosophy and pedagogical theory. The study results. The article discusses the conceptual apparatus necessary to investigate the pedagogical foundations of human development, disclosing the problem to form the personal qualities of a professional by a medical profile. The moral, ethical and psychophysical qualities of a person formed in the process of general professional, socio-humanitarian and physical-sport training are examined. The positive experience of the Department of Physical Culture and Healthy Lifestyle at Altai State Medical University to form personal professional, moral and psychophysical qualities of a future doctor is summarized. The author presents the scheme «Transforming the levels of a complete personality formation (evolutionary and pedagogical aspects)» at the standpoint of organizing a healthy lifestyle in a university and forming professional and moral qualities of young specialists in a medical university. Conclusion. Theoretical and methodological aspects of the personality formation and development of a future medical specialist are not sufficient studied yet in the professional education of higher education at the stages of modern reforming. In this regard, further consideration is necessary both epistemological and praxeological problems of professional medical education. This article shows a way to form the most important professional, ethical and psychophysical qualities of a future doctor with the help of pedagogically conditioned development of a specialist personality.*

Keywords: *personality formation, theoretical and methodological apparatus, individual and individuality development, medical ethics, pedagogical process, future doctor personal qualities.*

For quote: *Vorontsov, P. G. [Theoretical and methodological aspects of a professional personal growth in the process of ethical-medical and physical-sport training of a future doctor]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4146–4160. DOI: 10.15372/PEMW20200324*

Введение. Профессиональное образование специалиста в области медицины проходит ряд ступеней, в виде подготовки врача общей практики на уровне вузовской программы и дополнительного профессионального образования. Это специалитет, а далее – ординатура, аспирантура, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Педагогические технологии обучения, педагогическое мастерство, образовательные методики, воспитательная работа, используемые при этом преподавателями медицинского вуза, обширны и во многом индивидуальны. Они зависят от личностных качеств педагогов. Однако вне зависимости от преподаваемых дисциплин, педагогические технологии прежде всего направлены на развитие у студентов медицинских вузов этических и биоэтических норм

профессионального поведения, творческого теоретического, клинического мышления и практики работы врача на базе его биомедицинской этики. А на занятиях физической культуры и спортивной подготовки студентов-медиков формируются прикладные физические качества будущего врача, его общая психофизическая подготовка.

Проблемы формирования профессионально-нравственных качеств личности студентов вузов медицинского профиля следует изучать на основе нескольких исследовательских направлений и групп источников литературы. Во-первых, это общеполитические представления о человеке: Н. А. Бердяев, Г. Гегель, И. Кант, В. С. Соловьев, С. Л. Франк¹; труды современных специалистов: Б. Г. Ананьев [1], П. Г. Воронцов и П. В. Ушаков [2], Л. М. Лузина [3], Т. Д. Марцинковская [4] и др. [5]. Во-вторых, взгляды на человека как на индивида, индивидуальность, личность в социально-психологическом и психолого-педагогическом знании: К. А. Абульханова [6], Н. В. Гришина и С. Н. Костромина [7], С. Мадди [8], И. А. Мироненко [9]. В-третьих, это труды по педагогическим и философско-образовательным аспектам воспитания и обучения человека в процессе его формирования: Б. С. Гершунский², П. Н. Груздев³, Н. В. Кудрявая, Е. М. Уколова, А. С. Молчанов, Н. Д. Юшук и др.⁴, В. Н. Никитенко [10], А. В. Разин [11], С. И. Черных и М. Б. Софиенко [12]. В-четвертых, использована научно-педагогическая литература по профессиональному образованию: С. А. Ан, Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков и др. [13; 14], Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. [15; 16]. Авторами проанализированы особенности социокультурных трансформаций в системе образования: М. Р. Арпентьева, С. В. Гріднева, А. И. и Ташева [17], Е. В. Бодрова и С. Б. Никитина [18], Е. С. Воронкова [19], В. И. Панарин, В. И. Паршиков, Д. А. Севостьянов, С. И. Черных [20; 21] И. В. Яковлева и Т. С. Косенко [22]. В-пятых, исследован ряд вопросов социокультурных трансформаций образования в истории и современности (В. А. Ельчанинов и др. [23]) и профессиональной этики: В. А. Канке [24], Ю. М. Хрусталева [25] – при формировании профессиональных качеств будущего врача на основе медицинской этики: Н. В. Вишневская [26], Л. И. Волкова и Ю. Н. Штейнгардт [27], Р. А. Кондрашова [28], С. Констанчук [29], Т. А. Корнаухова [30], В. И. Орел, Т. И. Стуколова и И. Ю. Стволинский [31], В. В. Скибицкий, В. В. Запеева и др. [32], Е. В. Ушакова, Т. С. Косенко, Н. С. Сидоров [33], Т. А. Шамова [34]. В-шестых, использованы результаты исследований по формированию профессионально-ориентированной физической культуры в медицинском вузе и здорового образа жизни будущего врача: А. Н. Ведухина, Н. М. Лобыгина, С. В. Шарапова [35], И. В. Иванов и Е. Л. Сорокина [36], Б. В. Федотов [37], И. Е. Бабушкин, П. Г. Воронцов, А. Ю. Жариков, В. Н. Иванова, Н. М. Лобыгина, В. Б. Мандриков, Е. В. Ушакова и др. [38–43].

На наш взгляд, целостный подход к проблеме этико-медицинских качеств будущего врача, в том числе его профессионально-нравственных и психофизических качеств, изначально требует обращения к истокам проблемы и к ее теоретико-методологическому осмыслению на базе философии образования. При исследовании данного вопроса мы сталкиваемся с такими важными понятиями и определениями, как человек (его формирование, развитие, качество), а также с понятиями: индивидуальность, личность, качество личности, профессионально-нравственные качества будущего врача; педагогический образовательно-воспитательный процесс; эволюционно-педагогические уровни формирования личности, психофизические качества личности. Чтобы более глубоко осмыслить социально-педагогические процессы профессионально-нравственной и физкультурно-спортивной подготовки будущего врача, вначале обратимся к теоретико-методологическому анализу соответствующих понятий.

Постановка задачи (цель и задачи исследования). Целью данной статьи является осуществление теоретико-методологического анализа понятийного аппарата, позволяющего разносторонне исследовать проблему формирования цельного человека и гуманной личности будущего врача в процессе вузовского обучения и воспитания. Поставлены следующие задачи: 1. Рассмотреть основные понятия, связанные с формированием всесторонне развитой личности и сделать авторское обобщение получен-

¹ Бердяев Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев / Философия свободного духа. М.: Республика, 1994. С. 364–462; Кант И. Сочинения в 6-и т. / Под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. Т. 4. Ч. 1. М.: Мысль, 1965. С. 270; Кузнецов В. Н. Немецкая классическая философия. М.: Высшая школа, 2003. 438 с.; Русская философия. Малый энциклопедический словарь. М.: Наука, 1995. 624 с.; Соловьев В. С. Чтение о богочеловечестве / В. С. Соловьев // Собрание сочинений. В 2-х т. Т. 2. М.: ПРАВДА, 1989. С. 5–172; Франк, С. Л. Предмет знания. Душа человека / С. Л. Франк. СПб.: Наука, 1995. 656 с.

² Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. / Б. С. Гершунский; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. М.: ИнтерДиалект+, 1997. 697 с.

³ Груздев П. Н. Вопросы воспитания и обучения: научное издание / П. Н. Груздев; АПН РСФСР. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 171 с.

⁴ Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации / Н. В. Кудрявая, Е. М. Уколова, А. С. Молчанов и др. Под ред. Н. Д. Юшука. М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. 304 с.

ных результатов. 2. Показать, каким образом может осуществляться реализация процесса формирования профессионально-нравственных и психофизических качеств будущего врача, на базе принципов медицинской этики, в преподавании учебных дисциплин разного профиля – от общегуманитарных до специальных профессиональных.

Методология и методика исследования (методы исследования). Поскольку статья является теоретико-методологической, социально-педагогической и профессионально-педагогической, в ней применены: диалектическая методология, принцип развития, системный подход, дедуктивный, индуктивный, компаративистский, аксиологический и интегративный методы познания.

Результаты (результаты и их обсуждение). На наш взгляд, целостный подход к этико-медицинской проблеме формирования профессионально-нравственных и психофизических качеств будущего врача изначально требует обращения к анализу базовых понятий, описывающих становление индивида, индивидуальности и личности человека в процессе воспитания, обучения, социализации. В данной статье вначале мы обратимся к анализу нескольких базовых понятий и к их использованию в учебно-воспитательном процессе. Это такие понятия, как формирование, развитие человека, качество личности, свойства и характеристики личности.

Начнем с того, что в теории и практике педагогики широко используются две похожие и взаимосвязанные категории – «развитие» и «формирование». В современной науке категория «формирование» еще не прочно закрепилась в педагогике, хотя и применяется здесь весьма широко. Педагогический смысл данного понятия то безмерно сужается, то так же сильно расширяется. Ранее понятие «формирование» в педагогике зачастую применялось только для обозначения неуправляемых, случайных воздействий на какую-либо личность. Так, ученый-педагог П. Н. Груздев считал, что называть формированием необходимо лишь стихийное воспитание, а именно: «воздействие различных условий на людей независимо от сознательной деятельности»⁵. В современных педагогических трудах категорию «формирование» чаще всего понимают как сознательное управление развитием человека, отдельными сторонами его личности, процессом становления качеств и черт характера, а также доведением последних до определенной задуманной формы (уровня, образа, идеи воспитания и обучения).

Педагоги-практики чаще понимают «формирование» как применение адекватных приемов и способов (методов, средств) воздействия на личность учащегося с целью создания у него системы определенных ценностей, отношений с окружающим миром, усвоения совокупности знаний и умений, становления соответствующего склада мышления, расширения памяти. Личность, развиваясь под каким-либо влиянием – родителей, учителей, среды, принимает определенную антропосоциальную форму; в результате у человека проявляются и укрепляются заранее задуманные свойства.

С философских позиций, формирование – это процесс, который противостоит распаду; оно приводит к преодолению «хаоса» и «случайности», определяет переход человека как индивида в новое качество, в новую устойчивую и сформированную сущность – личность. Под педагогическим контролем также может осуществляться дальнейший процесс самоформирования личности. При этом человек овладевает своим поведением, приобретает способность к самоуправлению. В итоге он становится полноценным членом общества с определенными нормами поведения. Идет процесс постепенного перехода от естественной жизни индивида – ко все более культурной и цивилизованной жизни личности.

Как правило, в педагогике термин «формирование» употребляется, с одной стороны, как организаторская деятельность преподавателя, направленная на воспитание и обучение; а с другой стороны – как результат, итог развития человека. В ряде случаев понятия «формирование» и «воспитание» человека употребляются как синонимы. Человек рождается, не имея знаний и умений как индивид. Но постепенно, на разных возрастных ступенях в процессе воспитания и обучения индивида, у него формируются необходимые навыки, знания и умения в соответствии с достигаемым возрастом и накапливаемым опытом. На каждом новом возрастном этапе становления человека, в процессе образования, достигается определенный уровень его сформированности. Именно так, поэтапно, формируются навыки и умения, знания, память, мировоззрение, мышление личности и многое другое [1; 3–5].

Теперь обратимся еще к одному широко распространенному понятию, область и специфика применения которого в педагогике также еще окончательно не определены. Это общенаучное понятие «развитие». Универсальный философский закон взаимопереходов количественных и качественных изменений на пути закономерного усложнения вещи проявляет свое действие также и в процессе человеческого развития. Сравнивая самые устоявшиеся определения отмеченного понятия применительно к человеку, можно отметить, что развитие представляет собой процесс и результат количественных и качественных преобразований человека, его закономерное усложнение. В педагогике развитие непо-

⁵ Груздев П. Н. Указ. соч. С. 15.

средственно связано с постоянными и непрекращающимися изменениями «человеческого в человеке» в сторону усложнения и усовершенствования, с переходами из одного качественного состояния в другое, в результате чего происходит восхождение от простого к сложному, от низшего к высшему, а затем от абстрактного к конкретному.

Развитие человека – это объективный процесс постепенного и последовательного наращивания его физических, психических и духовных сил, который протекает как положительное и прогрессивное углубление, как усложнение и расширение потенциальных жизненных сил, а также как их раскрытие и реализация [1; 3; 4]. Так, православная педагогика толкует развитие как процесс достижения каждым человеком задуманного именно для него образа Божия. К развитию относят и ряд особо сложных процессов психодуховного совершенства человека. Это, например, «тайна личностного роста». В этом процессе личность как бы постепенно «открывается и расширяется», проявляя в себе не только результаты педагогического воздействия, но и чего-то глубинно-индивидуального, необычного. Именно развитие является механизмом разворачивания личности, оно определяет путь к ее наиболее полному раскрытию. В процессе развития основными являются два фактора – врожденный (генотипический) и средовой (фенотипический), которые находятся в постоянном взаимодействии. Соответственно, данный процесс при нарастании собственных самостоятельных усилий человека может трактоваться одновременно и как саморазвитие. Под развитием, кроме того, довольно часто понимают совершенствование не только целостной личности, но и различных ее сторон по отдельности или какого-нибудь вида человеческой деятельности.

Обобщая вышеизложенное применительно к педагогическому знанию, мы можем сказать, что формирование предполагает создание чего-то нового (новых форм), а развитие – качественное изменение, разворачивание и усовершенствование уже имеющегося.

Под качеством обычно понимают сущность, основное свойство, отличия данного предмета, явления, процесса от других. В философии понятие «качество» рассматривается как логическая категория, отражающая различные уровни познания мира и бытия. Так, например, по мнению Аристотеля, каждый объект непрерывно меняется, однако вместе с тем обладает устойчивостью, качественной определенностью, видовым отличием, но принадлежащим к тому же роду. Согласно Г. Гегелю, качество есть непосредственная определенность бытия вещи⁶.

Качество – это целостная характеристика вещи, совокупность отдельных свойств объекта. В педагогике под качеством понимают свойство личности или то, что ее характеризует. *Личность* – особое качество человека, которое закономерно приобретает индивидом в обществе в процессе его развития и саморазвития. В современной научной литературе существуют разнообразные подходы к теории личности. Концепцией развития личности (лат. *persona* – маска актера, роль, положение, лицо; старослав. *ликъ* – изображение лица на иконе) занимаются разные научные дисциплины, но преимущественно к ним относятся социально-гуманитарные: философия, социология, психология, педагогика, история, литература, культурология, религиоведение и другие.

В античной философии не употребляли понятия «личность» в привычном для современной науки значении. В то время говорили о человеке, и как о платоновском «двуногом без перьев», и об аристотелевском «политическом животном», и о протагоровском «мера всех вещей». При этом античный человек оказывался во многом, особенно у Платона, синонимичен понятию «душа». Однако в теории Платона душа напрямую не связана с личностью человека и может быть соединена с любым «другим». Согласно Аристотелю, душа составляет стержень человеческой индивидуальности. В античной философии человек не рассматривается единолично, так как вне космического порядка или вне государства как социального бытия «человек» – уже не человек, а животное. Если же человек живет и развивается в обществе, проходит стадия социализации, значит, человека можно считать личностью. Но, несмотря на признание процесса социализации, в античности все же возникает проблема несоответствия реального поведения человека и существующих природосообразных и культуросообразных норм. Соответственно, возникают мотивы вины за поступки, не подходящие этим нормам, правдивой морали и ответственности перед обществом и самим собой. Уже в античном мире часть высокоразвитых субъектов превращалась в личность с возросшим самосознанием, с качественно иным отношением к другим людям и стихиям природы⁷. В средневековой патристике и схоластической философии личность понималась как «индивидуальная субстанция», промысел Божьего творения. В философии эпохи Возрождения личность, прежде всего, антропоцентрична в своем саморазвитии. Она, тем самым, восстает против античного природоцентризма и средневекового теоцентризма. В эпоху Нового времени,

⁶ Кузнецов В. Н. Немецкая классическая философия. М.: Высшая школа, 2003. 438 с.

⁷ Антология мировой философии. В 4-х т. М.: Мысль, 1969–1972. Т. 1. 936 с.

начиная с Р. Декарта, распространяется дуалистическое понимание личности – как разумной (духовной) субстанции, онтологически погруженной в физическую (протяженную, материальную) сущность. На первый план выдвигается проблема рефлексии – самосознания и отношения к самому себе, взгляд на себя со стороны, наблюдается возрастание элемента абстракции.

В немецкой классической философии И. Кант рассматривал личность через нравственный категорический императив: «...поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого также как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству...»⁸. Однако «личность» в понимании И. Канта была подвергнута критике, вначале Г. Гегелем, а затем и младогегельянцами К. Марксом и Ф. Энгельсом. По мнению последних, И. Кант «...превратил материально мотивированные определения воли французской буржуазии в чистые самоопределения «свободной воли», воли в себе и для себя, человеческой воли, и сделал из нее, таким образом, чисто идеологические определения понятий и моральные постулаты»⁹.

В русской религиозной философии сложился особый подход к личности. По мнению В. С. Соловьева, между понятиями «личность» и «общество» нет принципиального отличия, поскольку в том и другом заложена духовно-сознательная сущность. Различие состоит лишь в масштабе, поскольку в любом случае, в этих понятиях присутствует духовность. Н. А. Бердяев указывает на то, что космос находится внутри каждой личности. О личности можно судить по ее творческим способностям; в творческой личности лежит Божественное начало. В философии С. Л. Франка «вещь» вторична по отношению к понятию «личность». При этом личность рассматривается не как отдельный элемент, а как частный личностный аспект всего сущего в мире¹⁰.

В русской философии и в русском языке понятие «личность» синонимично таким понятиям, как «лик», «лицо», «чело» и «душа». «Лик» – изображение лица на иконе или явление чудотворного образа. «Чело» – верхняя часть лица, где находится сознание, стержень духовного сосредоточения человека. Русское выражение «потерять лицо» означает полное разочарование в человеке, утрату к нему доверия. При этом речь идет не просто о человеке, а о спасении его души. В отличие от разума, душа находится в сердце человека: «сердце любит», «сердце чувствует», «сердце страдает». В этом смысле считается, что душа – это человек определенного типа. Поэтому в традиционной русской культуре говорили не о количестве человек, а о душах семьи, общины, народа, населения, даже о душах крепостных. Выражение «сохранить лицо» означало: отстоять свою честь, достоинство, проявить силу воли, характер, мужество, не поддаться плотскому искушению, соблазну, греху. По-другому, данное словосочетание можно отразить таким термином, как «сотериология» – учение об искуплении и спасении души человека.

Согласно современному научному представлению, в процессе саморазвития человек изначально выступает как индивид, затем как индивидуальность и лишь в итоге – как личность. Человек в данном случае выступает не просто биосоциальным существом. Он отличается от животных самосознанием и нравственными качествами полноценно сформировавшейся личности. В понятии «индивид» воплощена родовая принадлежность человека как биосоциального существа, носителя генетически обусловленных черт рода *Homo (sapiens)*. Но, как известно, конкретные люди отличаются друг от друга морфофункциональными и психодуховными свойствами. Человек, как представитель биологического типа хордовых животных, подтипа позвоночных, класса млекопитающих, отряда приматов рождается с индивидуальными генотипическими особенностями. Однако со временем он приобретает особые биосоциальные и психосоциальные фенотипические свойства существа, обладающего сознанием, развивающимся в процессе социализации. Таким образом, человек как «индивид» представляет собой диалектику филогенетического и онтогенетического, единство врожденного и приобретенного, с собственными задатками и сложным приобретенным антропосоциальным поведением.

Индивидуальность, в отличие от индивидуума, представляет собой уникальность разнообразия внешних и внутренних свойств конкретного человека, возникающую в неповторимых условиях его существования и развития. Постепенно происходит персонификация индивидуального человека. В этом процессе, на высших стадиях развития, формируется отдельно взятая личность с присущими лично ей психофизическими и психодуховными качествами. Индивидуальность, в том числе, проявляется в стремлении личности к самовыражению собственной индивидуальности и неповторимости, к достижению жизненных целей и отстаиванию принципиальных позиций.

Таким образом, филогенетически порождается человеческая особь – индивид как психофизическое существо. В процессе онтогенеза как саморазвития индивида под воздействием природно-экологиче-

⁸ Кант И. Сочинения в 6-и т. / Под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. Т. 4. Ч. 1. М.: Мысль, 1965. С. 270.

⁹ Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология / Сочинения. 2-е изд. Т. 3. М.: Политиздат, 1955. С. 184.

¹⁰ Русская философия. Малый энциклопедический словарь. М.: Наука, 1995. 624 с.

ских, и особенно социальных условий формирования человека – в семье, населенном пункте, государстве и т.д., появляются его особые неповторимые индивидуальные свойства. А высший уровень психодуховного развития индивидуальности характеризует особые личностные качества человека.

Личность – это субъект с относительно устойчивыми, сложившимися принципами отношений между людьми в разных видах антропосоциальной деятельности. Каждой личности присуще лишь для нее характерное сочетание различных особенностей и черт, которые в комплексе и образуют индивидуальность личностного порядка – объединение различных психофизических и психодуховных особенностей каждого человека, составляющих его своеобразие и отличающих его от остальных людей. Индивидуальность проявляется во многом: в чертах характера и темперамента, в преобладающих интересах и привычках, в способностях и качествах познавательных процессов, в индивидуальном и отличительном стиле деятельности. С одной стороны, общество формирует каждую личность в своих интересах – в интересах не только сохранения, стабилизации, но и развития общества. С другой стороны, личность есть самосовершенствующееся существо и созидатель общественного блага.

Личность – это человек, обладающий не только сознанием, но и самосознанием, способный к осознанным самостоятельным творческим и практическим действиям во имя личного и социального блага. Формирование личности происходит в процессе ее биосоциального и психодуховного онтогенеза. Поэтому личностью может становиться лишь человек, достигший определенного возраста, а также уровня воспитания, образования, развития и саморазвития в процессе постоянного совершенства. Иными словами, личностями не рождаются, а становятся.

На наш взгляд, в процессе формирования педагогически последовательных этапов всесторонне развитой, то есть цельной личности можно отнести следующие, начиная с исходных этапов становления человека:

- материнский инстинкт как проявление нравственной составляющей индивидуума и человека, забота друг о друге как социальный механизм эволюции;
- инстинкт самосохранения в расширяющемся пространстве от индивидуума до социальной системы безопасности рода, народа;
- способы выживания, умение терпеть, контролировать свои чувства, преобладание формирующих волевых усилий над физическими потребностями;
- развитие инстинктивного чувства принадлежности к роду до внутреннего осознания себя человеком;
- освоение средства коммуникации, социальных и ролевых игр и других сложных форм психосоциальных отношений.

Личностные качества человека, в свою очередь, формируются постепенно, изначально под семейно-воспитательным и социально-педагогическим контролем, а затем, по мере освоения человеком разных сфер деятельности – бытовой, социокультурной, профессиональной и т.д. Этот процесс продолжается в течение всей жизни, поскольку в постоянном изменении находятся как сам человек, так и окружающий его социум. Однако главной педагогической задачей является целенаправленность обучения и воспитания на формирование основных сторон и свойств личности, то есть цельной личности в период ее взросления. В частности, эта важнейшая стратегия необходима и для полноценного высшего образования.

Более подробно трансформация уровней формирования цельной личности (в эволюционно-педагогическом аспекте развития человека), то есть всесторонне развитой личности, представлена в прилагаемой схеме (рис. 1), составленной автором данной статьи.

Таким образом, человеку как дуальному телесно-духовному существу присуще развитие. Для человека как социального существа характерна неразрывная связь с социумом – окружающими людьми и социальными процессами. Здесь под целенаправленным педагогическим воздействием осуществляется формирование комплекса личностно-индивидуальных качеств. В системе высшего образования в целом завершается процесс становления личности профессионала по той или иной специальности. В системе медицинского образования идет становление личности врача. А далее преобладающими оказываются процессы саморазвития и самоуправления в разнообразных личных и социальных видах жизнедеятельности, с накоплением собственного опыта и мудрости.

Полагаем, что представленная общая философско-педагогическая схема, отражающая алгоритм становления личности, вполне может быть использована применительно к процессу формирования личностных качеств будущего врача. Это объясняется тем, что именно в профессии врача, как целителя тела и души человека, профессионально-нравственные и психофизические качества Специалиста медицинского профиля должны выступать на первый план, представлять собой органичное единство его личности и индивидуальности.

Отмеченные выше философско-гуманистические и научно-педагогические подходы к формированию цельной личности человека, представленные с позиции философии образования, имеют важ-

нейшее значение в медицинском образовании, во всех его блоках – общегуманитарном (в том числе физкультурном), естественнонаучном, биомедицинском и специальном профессиональном (где идет преподавание «собственно медицинских» теоретических, клинических и других прикладных дисциплин). Считаем, что главный общий подход, который обязательно должен присутствовать в медицинской профессиональной подготовке будущего врача, – это закономерное развитие человека, его телесных и психодуховных качеств вплоть до их высших проявлений в определенном возрастном периоде. На представленной схеме это соответствует уровню, не ниже 5–6-го, а в высших проявлениях совершенства человека как личности – начиная с 10-го уровня.

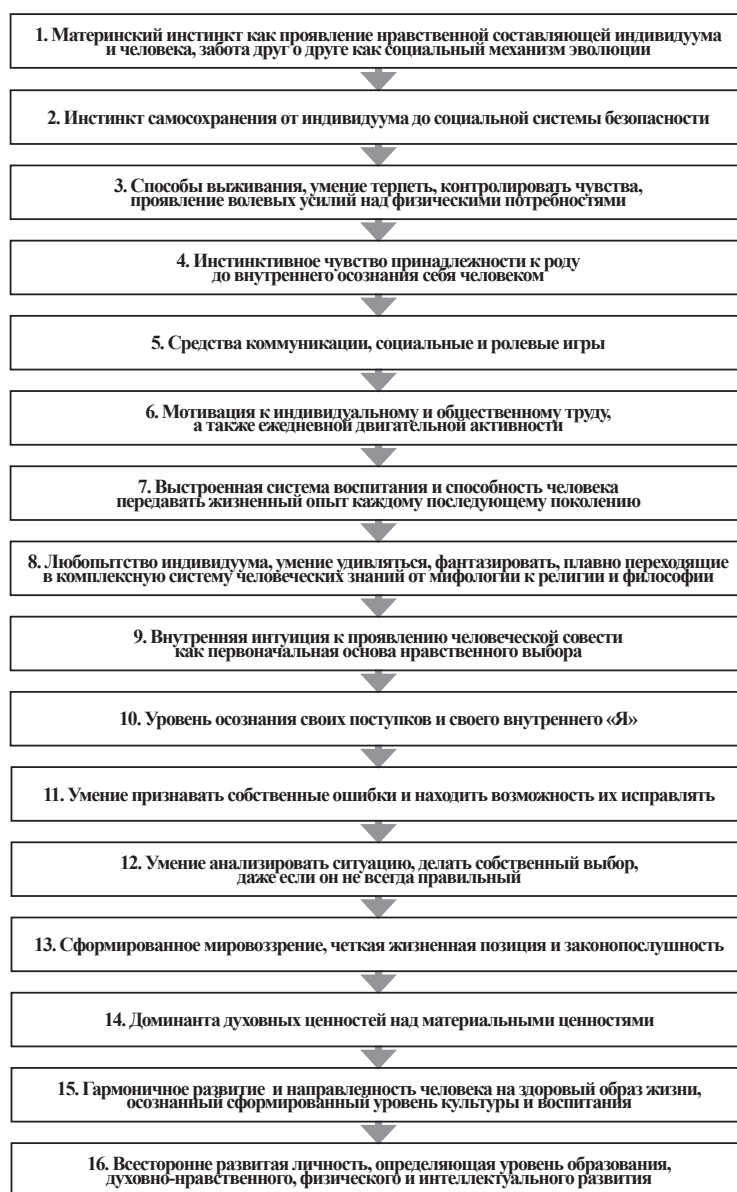


Рис. 1. Трансформация уровней формирования цельной личности (эволюционно-педагогический аспект)
Fig. 1. Transformation of levels of the integral personality formation (an evolutionary-pedagogical aspect)

Будущий врач – это человек особого вида деятельности. Во-первых, он практически постоянно имеет дело с людьми, которые обращаются к нему за помощью и по существу отдают свою судьбу в руки специалиста. В такой ситуации безнравственный «профессионал» очень легко может воспользоваться своим преобладающим положением в отношении больного (в той или иной степени его беспомощности) в любых корыстных целях. Во-вторых, часто оказание помощи больным сопряжено с преодолением сложных внешних условий, к которым врач должен быть готов как физически, так и психически. Это, например, работа сельского врача, работа в условиях экстремальной обстановки (в условиях при-

родных или техногенных катастроф, аварий, военных действий, террора и пр.). В-третьих, часто лишь от самого врача (например хирурга) путем принятия им лично ординарного или неординарного решения зависит жизнь другого человека. Врачи-эпидемиологи порой жертвуют собой, находясь в местах эпидемий, а сегодня и пандемий, самых опасных заболеваний, и т.д. Специфика профессиональной деятельности современного врача обязательно сопряжена с нормами биомедицинской этики, которые формировались в течение длительного исторического времени, начиная с античности.

В целом важно отметить, что именно в профессии врача человеческая натура должна проявляться во всей его полноте – в развитии и совершенстве его тела, души и духа. Как известно, в современном профессиональном знании сформировались этические основы многих профессий в разных видах профессиональной этики – менеджерской, маркетинговой, журналистской, финансово-банковской и пр. Среди современных видов профессиональной этики медицинская этика, шире – биомедицинская этика – обладает особой спецификой. А именно, другие виды этики (отмеченные выше), прежде всего, связаны с необходимостью вежливого отношения специалиста к своим клиентам в процессе оказания им различного вида услуг, то есть обязывают соблюдать по преимуществу внешние формы благовидного поведения специалистов в разнообразных процессах их общения с клиентами, посетителями, покупателями и пр., для достижения наилучшего и выгодного эффекта в своей профессиональной деятельности.

Медицинская этика в этом смысле является наиболее глубокой, сущностной. Данный вид этики формируется еще в античности и эволюционирует на протяжении всей последующей истории развития культуры и цивилизации. Как известно, этика – это философское учение о нравственности и морали, о добре и зле, о формах поведения субъекта в общении с окружающим миром людей и природы на основе принципов согласия, взаимопонимания, соразмерности, гармонии и красоты человеческих отношений. Собственно человеческим гармонизирующим качеством здесь выступает нравственность, как глубинное свойство душевного и душевно-духовного взаимодействия человека с миром [11]. Мораль представляет собой более поздний, рационализированный этап налаживания осознанного взаимодействия субъекта с окружающими людьми на основе сознания [24]. При этом исходный, сущностный нравственный принцип достижения гармонии в отношениях на основе добра, справедливости, правды, любви, красоты – в противовес злу, несправедливости, лжи (кривде), ненависти и безобразию – в морали может нарушаться в зависимости от желаний рационализированного субъекта с целью достижения им личной пользы, выгоды, преимущественного потребления и т.п.

Известно, что в процессе социокультурной эволюции на базе принципов прагматизма и утилитаризма формируются разные виды морали [1; 22; 24]. Это, во-первых, правдивая мораль (или собственно мораль), в которой нормы нравственности и морали сочетаются и опираются на базовый принцип гармонии межличностных и социальных отношений. Во-вторых, это двойная мораль, в которую включаются, на основе принципа достижения пользы, выгоды одним из субъектов общения, не только нравственные, но и безнравственные (в скрытом виде) формы общения. Двойная мораль подразумевает возможность разного отношения морального субъекта к людям в зависимости от того, какую выгоду он может получить от общения с ними. В-третьих, это аморальное отношение субъекта к людям, от которых он не может получить необходимой для него выгоды. В этом случае нравственный принцип гармонии индивидуально-социальных отношений исключается вовсе, происходит его инверсия [44], например, в социальных отношениях элитарно-массового общества, с его обоснованием в концепции «золотого миллиарда» и т.п.

Поскольку в обществе исторически сформировались разные виды морали – нравственной (сущностно-правдивой), прагматичной (двойной), и даже безнравственной по отношению к определенным субъектам как толпе, актерам, зомби и т.п. (как аморализма), то, соответственно, имеют место разнообразные этические подходы, обоснования, оправдания поведения субъектов в обществе (например, в этике гуманизма, волюнтаризма, макиавеллизма, в психологии манипуляции и пр.) [45; 46]. Соответственно, разные принципы морали могут закладываться в основу отдельных видов профессиональной этики. Так, деловая этика бизнеса в целом опирается на принципы прагматизма и утилитаризма. В ней преобладающим становится применение двойной морали, оправдывающей как разные виды конкурентной борьбы, так и многоплановое удовлетворение прав и требований клиентов.

В отличие от этого, медицинская этика имеет давние исторические традиции (описанные в истории медицины и врачебной этики¹¹ [47]), в которых органично сочетаются нравственность и мораль в виде правдивой морали в отношениях врача и пациента¹² [48; 49]. Еще со времен античности и разработки клятвы врача Гиппократом, определяющим в отношениях врача и пациента стал принцип «Не нав-

¹¹ Лисицын Ю. П. История медицины: учеб. для медиц. вузов М.: Изд. дом «ГЭОТАР-Медь», 2004. 393 с. ; Лопатин П. В. Биоэтика: учебник / П. В. Лопатин, О. В. Карташова. 4-е изд., доп. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 269 с.

¹² Ушаков Е. В. Биоэтика: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2018. 306 с.

реди!». В эпоху Средневековья, господства религиозно-нравственных догматов Парацельс развивает основы этики врача как целителя не только тела, но, прежде всего, души пациента. Формируется душевно-духовный принцип отношения к больному: «Относись с душой!». В эпоху Нового времени, развития не только естественных наук, но затем антропологических, социальных, медицинских научных знаний на рубеже XIX–XX вв., в медицине складывается новый принцип – деонтологии (долженствования) «Честно выполняй свой долг!». А со второй половины XX и в начале XXI вв. формируется новый биомедицинский принцип «Уважай права пациента!», который включает в себя морально-нравственное требование не только гуманного отношения к больному, но и к любым биомедицинским экспериментам и манипуляциям с человеческим материалом (эмбрионами, органами, тканями человека) во избежание нанесения вреда сущности людей.

Коренное отличие современной профессиональной биомедицинской этики заключается в следующем. 1. Биомедицинская этика прошла длительный исторический путь развития, не утратила своих нравственных основ, постоянно обогащала свое содержание на разных этапах совершенства профессии врача. 2. Она сохранила лучшие нравственные устои целительства, от традиционной до современной научной медицины. 3. Именно в биомедицинской этике требуется отношение к человеку как цельному высшему телесно-душевно-духовному существу с бережным вниманием к этой цельности в процессе ее излечения, исцеления, оздоровления. 4. Биомедицинская этика выдвигает обязательное требование гуманности и человекообразности при проведении любых биомедицинских манипуляций с экспериментальным и клиническим человеческим материалом (эмбрионами, органами, тканями, клетками и пр.).

Все вышесказанное накладывает особые требования к человеку как профессионалу, избравшему путь врача – к совершенству его духа, души и тела. Соответственно, в профессиональной педагогике формирования медицинского работника особое значение приобретает формирование его холистических человеческих качеств [1; 5; 10] – силы профессионального духа, особенно в экстремальных ситуациях возникновения эпидемий и пандемий, в условиях чрезвычайных ситуаций и военных действий.

Следует особо отметить, что в начале нашего века, с развитием все более разнообразных технологий воздействия на биосоциальные объекты, принципы коммерциализации медицинского образования оказываются весьма опасными с позиций цельности Человека-врача и его морально-нравственных качеств, которые при этом могут деформироваться под воздействием этики двойной морали, приоритетов выгоды и наживы, особенно в условиях непомерной коммерциализации медицинской отрасли. Отмечается, что «в медицине, в условиях коммерциализации рынка, наращивания медицинского капитала они [биоэтические принципы – *прим. П. В.*] оказываются мешающими факторами на пути получения от пациентов прибыли в результате реализации разнообразных медицинских услуг. В итоге медицинская сфера из нравственно-человечной, по своей сути, в этическом плане превращается в прямо противоположную – в бес-человечную и бездушную, что характеризует ее качественную полярную постмодернистскую трансформацию» [33, с. 106]. Этот прагматичный и утилитарный эффект, как отмечено выше, на практике довольно легко достигается за счет, в большинстве случаев, незащищенных пациентов, доверяющих врачу. Тем более на базе современных биомедицинских технологий возможны самые разнообразные манипуляции с человеческим материалом. И здесь главным фактором, препятствующим аморальным действиям специалистов, является этика врача, совершенство его профессионально-нравственных и психофизических качеств.

В связи с изложенным мы убеждены в том, что биомедицинская этика с ее духовно-нравственной, деонтологической и морально-правовой основой в значительной мере отличается от ряда других видов профессиональных этик, формирующихся на базе прагматических принципов. Биомедицинская этика современного биомедицинского работника должна иметь базисное значение для любой учебной дисциплины профессионального блока в медицинском образовании. Биомедицинская этика как учебная дисциплина является краеугольной в социогуманитарном блоке дисциплин в медицинском колледже и вузе. Также важность подготовки будущего врача в медицинском вузе как цельного субъекта, со сформированными у него морально-этическими и психофизическими качествами, находит отражение в использовании особых педагогических методов и частных методик в процессе физкультурно-спортивной подготовки студентов и формирования у них культуры здорового образа жизни средствами физической культуры.

Так, на кафедре физической культуры и здорового образа жизни Алтайского государственного медицинского университета в течение ряда лет осуществляется работа по формированию личностных качеств будущего врача, прежде всего в аспекте развития физической культуры и формирования здорового образа жизни молодых специалистов-медиков [35–43]. Так, исследуются вопросы общей физической подготовки, необходимой для квалифицированного выполнения медицинским работником его должностных обязанностей. Кроме того, изучаются и реализуются в учебном процессе отдельные

комплексы упражнений, необходимые для развития двигательных навыков врачей разных специальностей – хирургов, стоматологов, врачей скорой медицинской помощи, медицины катастроф и т.д. Особое внимание уделяется вопросам формирования здорового образа жизни врача. Соответствующим образом проводится и научно-исследовательская работа со студентами при кафедре физической культуры и здорового образа жизни. Это саморазвитие необходимо не только молодому специалисту, оно нужно и для того, чтобы врач мог стать личным примером для пациентов – в приобщении к здоровым привычкам и формам жизнедеятельности.

Иными словами, все вышеотмеченное требует от будущего врача, специалиста медицинского профиля, особых психофизических и личностных качеств. Они целенаправленно и последовательно формируются в процессе вузовского обучения на протяжении всего времени подготовки специалиста. Так, на занятиях физической культурой требуется формирование крепких волевых качеств, настойчивости в достижении результата. Необходима разнообразная серьезная физическая подготовка, связанная со спецификой деятельности медицинских работников разных профилей: статистов, участковых врачей, хирургов, специалистов в области экстремальной медицины, эпидемиологов и др. Все это необходимо учитывать в связи с особой физкультурно-спортивной подготовкой студентов на разных факультетах медицинского вуза, с дополнительным разнообразием занятий по курсам обучения, начиная с первого курса.

В общегуманитарной подготовке особое значение имеет овладение личностью основами этики и биоэтики не только в теории, но и в постоянной профессионально-практической деятельности. Развитый духовно-нравственный потенциал врача – это его особое неотъемлемое профессиональное качество, без которого он не может лично состояться. А профессионально-прикладные медицинские знания, преподаваемые студентам вузов на занятиях теоретического, лабораторно-практического и клинического плана, служат тем важнейшим базисом, на котором профессионально-личностные качества будущего врача усваиваются в конкретной медицинской деятельности, прочно закрепляются и становятся основой его жизнедеятельности в последующей практической работе с пациентами и коллегами.

Выводы (заключение). Таким образом, принципы биомедицинской этики, профессионально-нравственной и физкультурно-спортивной подготовки будущего врача являются для данной профессии жизненно необходимыми и вполне специфичными. Это связано с особыми характеристиками медицинской специальности, с тем, что от физических профессиональных качеств врача и, конечно же, от его морально-нравственных качеств во многих случаях зависят сохранение и укрепление здоровья пациентов или даже их жизнь. Автор статьи убежден, что такая качественная подготовка будущего врача в медицинском вузе должна иметь прочную теоретико-методологическую психолого-педагогическую основу, опираться на достижения философии образования. В связи с этим осуществлен теоретико-методологический анализ понятийного аппарата исследования (базовых понятий «формирование», «развитие», «индивид», «личность», «профессионал»). Разработана авторская схема трансформации свойств индивида, от изначальных характеристик человека и вплоть до разносторонних свойств высокоорганизованной личности, в том числе, специалиста высшей квалификации медицинского профиля. Определена специфика современной профессиональной этики врача как биомедицинской этики. Проведено педагогико-методическое обобщение накопленного опыта по формированию всесторонне развитой личности будущего врача. Обосновано, что данный аспект педагогической научно-теоретической и прикладной деятельности в медицинском вузе требует дальнейшей специальной проработки с учетом достижений вузовской педагогики в сфере медицинского образования, на базе достижений философии образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
2. Воронцов П. Г., Ушаков П. В. Физкультурно-спортивная антропология в системе человековедения, новых антропологических наук и физического воспитания // Философия образования. 2017. №2. С. 66–74.
3. Лузина Л. М. Человек в проблемном поле воспитания. Псков: ПГПУ, 2008. 287 с.
4. Марцинковская Т. Д. Развитие человека в социальном пространстве // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. Москва, 2013. Т. 1. С. 125–128.
5. Наливайко Н. В., Ушаков П. В., Ушакова Е. В. Антропологический поворот в социокультурном знании и философии образования // Философия образования. 2017. №3. С. 28–37.
6. Абульханова К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта // Современная личность: психологические исследования. Москва, 2012. С. 17–35.
7. Гришина Н. В., Костромина С. Н. Психология личности: переосмысление традиционных подходов в контексте вызовов современности // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 52. С. 1–2.

8. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ: пер. с англ. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 538 с.
9. Мироненко И. А. Понятия «Субъект» и «Личность» в современной российской психологии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2010. №3. С. 5–14.
10. Никитенко В. Н. Профессионализм – интегральное свойство личности // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №1. С. 892–896.
11. Разин А. В. Нравственный мир человека. Москва: Акад. проект, 2003. 425 с.
12. Черных С. И., Софиенко М. Б. Современный педагог как объект философского анализа // Профессиональное образование в современном мире. 2012. №2. С. 36–46.
13. Наливайко Н. В., Паршиков В. И. Профессиональное образование в современном мире: концептуальное осмысление тенденций развития // Профессиональное образование в современном мире. 2011. №1. С. 4–10.
14. Ан С. А., Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Новые горизонты философии образования в анализе проблем управления образованием в условиях глобализирующегося мира // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №4. С. 1364–1372.
15. Пушкарёв Ю. В. К вопросу о подготовке профессиональных кадров в современных условиях реформирования системы высшего образования // Профессиональное образование в современном мире. 2012. №1. С. 115–119.
16. Пушкарёва Е. А., Пушкарёв Ю. В. Ценностный потенциал развития современного образования: условия и перспективы профессионального роста // Профессиональное образование в современном мире. 2014. №2. С. 63–71.
17. Арпентьева М. Р., Гриднева С. В., Ташева А. И. Кризис университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботоустойчивому специалисту» // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №4. С. 2298–2308.
18. Бодрова Е. В., Никитина С. Б. Кризис системы образования. Поиск новой парадигмы образования на рубеже XX–XXI веков // Московский гуманитарный университет. URL: <https://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru/Bodrova&Nikitina.pdf> (дата обращения: 05.05.2020).
19. Воронкова Е. С. Проблема формирования ценностных направленностей в процессе профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2011. №2. С. 116–119.
20. Панарин В. И., Паршиков В. И., Черных С. И. Гуманитарная культура как условие трансформации образования // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №1. С. 34–39.
21. Севостьянов Д. А. Инверсивный анализ в современном образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №1. С. 2433–2442.
22. Яковлева И. В., Косенко Т. С. Эволюция и современное состояние проблемы взаимодействия образования и социокультурных ценностей // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №1. С. 1796–1805.
23. Ельчанинов В. А., Панарин В. И., Паршиков В. И., Ушакова Е. В. Антропосоциальное наследование как научная и образовательная проблема в условиях информатизации и цифровизации // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №1. С. 2451–2463.
24. Канке В. А. Этика ответственности. Теория морали будущего. Москва: Логос, 2003. 352 с.
25. Хрусталева Ю. М. От этики до биоэтики: учеб. для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 446 с.
26. Вишневская Н. В. Профессиональная этика как составляющая профессиональной деятельности медиков // Среднее профессиональное образование. 2011. №6. С. 59–60.
27. Волкова Л. И., Штейнгардт Ю. Н. Медицина и общество, врач и пациент XXI века (новая хартия врачебной профессии) // Российский медицинский журнал. 2003. №6. С. 9–10.
28. Кондрашова Р. А. Современные проблемы медицинской деонтологии // Успехи современного естествознания. 2013. №9. С. 49–51.
29. Констанчук С. Профессиональная пригодность студентов медицинских профессий в контексте профессиональной этики // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №1. С. 125–129.
30. Корнаухова Т. А. Специфика профессиональной этики медицинского работника // Теория и практика общественного развития. 2015. №6. С. 159–162.
31. Орел В. И., Стуколова Т. И., Стволинский И. Ю. Значение качеств характера для успешной профессиональной деятельности врача // Бюллетень научно-исследовательского института социальной гигиены, экономики и управления здравоохранением им. Н. А. Семашко. 2003. №7. С. 131–134.
32. Скибицкий В. В., Запеева В. В., Звягинцева Ю. Г., Пороженко Н. В., Звягинцев С. В. О роли врачебной этики и деонтологии в формировании личности врача-интерниста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №4–1. С. 273–276.

33. Ушакова Е. В., Косенко Т. С., Сидоров Н. С. Проблема коммерциализации медицинской сферы и медицинского образования: социально-философский и экономический аспекты // *Философия образования*. 2020. Т. 20, №1. С. 94–112.
34. Шамов Т. А. О взаимоотношении этики, деонтологии, биомедицинской этики и медицинского права // *Верхневолжский медицинский журнал*. 2012. Т. 10, №3. С. 51–55.
35. Ведухина А. Н., Лобыгина Н. М., Шарапова С. В. Здоровьесберегающие технологии укрепления здоровья молодежи в специальных медицинских группах // *Философия образования*. 2016. №5. С. 185–193.
36. Иванов И. В., Сорокина Е. Л. Спортивно-культурное образование в рамках единого социального взаимодействия образовательных учреждений разного вида // *Профессиональное образование в современном мире*. 2016. Т. 6, №1. С. 90–94.
37. Федотов Б. В. Идеология здорового образа жизни в современной России // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, №1. С. 3620–3632.
38. Бабушкин И. Е., Воронцов П. Г., Жариков А. Ю. Развитие физкультурно-оздоровительной работы в медицинском вузе по общероссийскому направлению «Вуз здорового образа жизни» // *Философия образования*. 2016. №5. С. 175–184.
39. Бабушкин И. Е., Воронцов П. Г., Жариков А. Ю., Иванова В. Н., Ушакова Е. В. Реализация образовательного аспекта формирования здоровья молодежи в теоретической дисциплине «Здоровый образ жизни и физкультурно-оздоровительные практики» // *Философия образования*. 2017. №4. С. 110–122.
40. Воронцов П. Г. «Физическая культура и спорт» как особая антропосоциальная сфера и отрасль педагогического образования // *Философия образования*. 2018. №4. С. 137–149.
41. Воронцов П. Г. Роль педагогики оздоровления в формировании профессионально-нравственных качеств светской и религиозной вузовской молодежи средствами физической культуры // *Философия образования*. 2016. №5. С. 194–203.
42. Воронцов П. Г., Крылова Т. И., Лобыгина Н. М., Просекова Т. С., Ушакова Е. В. Научно-исследовательская работа студентов в системе вузовского управления по проблемам физкультурно-оздоровительной деятельности // *Профессиональное образование в современном мире*. 2018. Т. 8, №1. С. 1694–1701.
43. Воронцов П. Г., Мандриков В. Б., Ушакова Е. В. Комплексное образование в сфере здоровья и здорового образа жизни человека // *Философия образования*. 2019. Т. 19, №1. С. 134–144.
44. Черных С. И. Инверсия и иерархия ценностей: образование, культура, патриотизм // *Философия образования*. 2018. №3. С. 19–32.
45. Знаков В. В. Методика исследования макиавеллизма личности. Москва: Смысл, 2001. 20 с.
46. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком. Психология манипулирования. Москва: АСТ: Харвест, 2006. 357 с.
47. Сорокина Т. С. История медицины. 8-е изд. Москва: Академия, 2008. 560 с.
48. Силуянова И. В. Биоэтика в России: ценности и законы. Москва: РНИМУ им. Н. И. Пирогова, 2014. 192 с.
49. Сергеев В. В., Наследков В. Н., Шмелев И. А. Биоэтика: учеб. пособие. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2013. 240 с.

REFERENCES

1. Ananiev B. G. *Man as a subject of knowledge*. Saint Petersburg, Peter, 2001, 288 p.
2. Vorontsov P. G., Ushakov P. V. Physical culture and sports anthropology in the system of human studies, new anthropological sciences and physical education. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2017, no. 2, pp. 66–74.
3. Luzina L. M. *Man in the problem field of education*. Pskov, PSPU, 2008, 287 p.
4. Martsinkovskaya T. D. Human development in the social space. *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoi psikhologii: materialy Mezhdunar. konf., posvyashch. 80-letiyu A. V. Brushlinskogo = Man, subject, personality in modern psychology: proc. of Intern. conf. dedicated to 80th anniversary of A. V. Brushlinsky*. Moscow, 2013, vol. 1, pp. 125–128.
5. Nalivaiko N. V., Ushakov P. V., Ushakova E. V. Anthropological turn in sociocultural knowledge and philosophy of education. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2017, no. 3, pp. 28–37.
6. Abul'khanova K. A. The problem of the personality, individuality, subject correlation. *Sovremennaya lichnost': psikhologicheskie issledovaniya = Modern personality: psychological research*. Moscow, 2012, pp. 17–35.
7. Grishina N. V., Kostromina S. N. Personality psychology: rethinking of traditional approaches in the context of modern challenges. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Research*, 2017, vol. 10, no. 52, pp. 1–2.
8. Maddi S. *Theories of personality. A comparative analysis*. Saint Petersburg, Speech, 2002, 538 p.
9. Mironenko I. A. The concepts of «subject» and «personality» in modern Russian psychology. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina = Bulletin of A. S. Pushkin Leningrad State University*, 2010, vol. 5, no. 3, pp. 5–14.

10. Nikitenko V.N. Professionalism – an integral property of a person. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7, no. 1, pp. 892–896.
11. Razin A. B. *The moral world of human*. Moscow, Acad. project, 2003, 428 p.
12. Chernykh S. I., Sofienko M. B. The modern teacher as an object of philosophical analysis. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2012, no. 2, pp. 36–46.
13. Nalivaiko N. V., Parshikov V. I. Professional education in the modern world: conceptual understanding of development trends. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2011, no. 1, pp. 4–10.
14. An S. A., Nalivaiko N. V., Panarin V. I., Parshikov V. I. New horizons of the philosophy of education in analyzing education management problems of a globalizing world. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7, no. 4, pp. 1364–1372.
15. Pushkaryov Yu. V. On the issue of training professional personnel in modern conditions of reforming the higher education system. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2012, no. 1, pp. 115–119.
16. Pushkaryova E. A., Pushkaryov Yu. V. Value potential of the modern education development: conditions and prospects of professional growth. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2014, no. 2, pp. 63–71.
17. Arpentieva M. R., Gridneva S. V., Tashcheva A. I. University crisis: from a «comprehensively developed personality» to a «robust specialist». *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 2298–2308.
18. Bodrova E. V., Nikitina S. B. The education system crisis. Searching for a new education paradigm at the turn of the XX–XIX centuries. *Moskovskii gumanitarnyi universitet = Moscow University for the Humanities*. URL: <https://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru/Bodrova&Nikitina.pdf> (accessed 05.05.2020).
19. Voronkova E. S. The problem to form value orientations in the process of vocational education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2011, no. 2, pp. 116–119.
20. Panarin V. I., Parshikov V. I., Chernykh S. I. Humanitarian culture as a condition for the transformation of education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 34–39.
21. Sevostyanov D. A. Inverse analysis in modern education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2433–2442.
22. Yakovleva I. V., Kosenko T. S. Evolution and the problem current state of interacting education and sociocultural values. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1796–1805.
23. El'chaninov V. A., Panarin V. I., Parshikov V. I., Ushakova E. V. Anthropolocial inheritance as a scientific and educational problem in the conditions of informatization and digitalization. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2451–2463.
24. Kanke V. A. *Ethics of responsibility. The moral theory of the future*. Moscow, Logos, 2003, 352 p.
25. Khrustalev Yu. M. *From ethics to bioethics: a textbook*. Rostov-na-Donu, Phoenix, 2010, 446 p.
26. Vishnevskaya N. V. Professional ethics as a component of the professional activities of physicians. *Srednee professional'noe obrazovanie = Secondary Vocational Education*, 2011, no. 6, pp. 59–60.
27. Volkova L. I., Steingardt Yu. N. Medicine and society, a doctor and a patient of the XXI century (a new charter of the medical profession). *Rossiiskii meditsinskii zhurnal = Russian Medical Journal*, 2003, no. 6, pp. 9–10.
28. Kondrashova R. A. Modern problems of medical deontology. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya = Advances in modern natural science*, 2013, no. 9, pp. 49–51.
29. Konstańczak S. Professional suitability of students of medical professions in the context of professional ethics. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 125–129.
30. Kornaukhova T. A. The specifics of the professional ethics of a medical worker. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, 2015, no. 6, pp. 159–162.
31. Orel V. I., Stukolova T. I., Stvolinsky I. Yu. Importance of character traits for successful professional work of a doctor. *Byulleten' nauchno-issledovatel'skogo instituta sotsial'noi gigieny, ekonomiki i upravleniya zdravookhraneniya im. N. A. Semashko = Bulletin of N. A. Semashko Research Institute of Social Hygiene, Economics and Health Management*, 2003, no. 7, pp. 131–134.
32. Skibitsky V. V., Zapevina V. V., Zvyagintseva Yu. G., Porodenko N. V., Zvyagintsev S. V. On the role of medical ethics and deontology in shaping the internist personality. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2016, no. 4–1, pp. 273–276.

33. Ushakova E. V., Kosenko T. S., Sidorov N. S. The problem of commercialization of the medical field and medical education: socio-philosophical and economic aspects. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 1, pp. 94–112.
34. Shamov T. A. On the relationship of ethics, deontology, biomedical ethics and medical law. *Verkhnevolzhskii meditsinskii zhurnal = Upper Volga Medical Journal*, 2012, vol. 10, no. 3, pp. 51–55.
35. Vedukhina A. N., Lobygina N. M., Sharapova S. V. Health-saving technologies to strengthen the health of young people in special medical groups. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2016, no. 5, pp. 185–193.
36. Ivanov I. V., Sorokina E. L. Sports and cultural education in the framework of a single social interaction of educational institutions of various kinds. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 90–94.
37. Fedotov B. V. Ideology of a healthy lifestyle in modern Russia. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3620–3632.
38. Babushkin I. Ye., Vorontsov P. G., Zharikov A. Yu. Development of physical education and health activity in a medical university according to the all-Russian direction «University of a healthy lifestyle». *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2016, no. 5, pp. 175–184.
39. Babushkin I. E., Vorontsov P. G., Zharikov A. Yu., Ivanova V. N., Ushakova E. V. Implementing the educational aspect of the youth health formation in the theoretical discipline «Healthy lifestyle and fitness practices». *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2017, no. 4, pp. 110–122.
40. Vorontsov P. G. «Physical culture and sport» as a special anthroposocial sphere and the branch of teacher education. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2018, no. 4, pp. 137–149.
41. Vorontsov P. G. The role of rehabilitation pedagogy in forming professional and moral qualities of secular and religious high school youth by means of physical culture. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2016, no. 5, pp. 194–203.
42. Vorontsov P. G., Krylova T. I., Lobygina N. M., Prosekhova T. S., Ushakova E. V. Research work of students in the system of university management on the problems of physical education and health. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1694–1701.
43. Vorontsov P. G., Mandrikov V. B., Ushakova E. V. Integrated education in the field of health and a healthy lifestyle of a person. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2019, vol. 19, no. 1, p. 134–144.
44. Chernykh S. I. Inversion and hierarchy of values: education, culture, patriotism. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 19–32.
45. Znakov V. V. *Methodology to study Machiavellian personality*. Moscow, Sense, 2001, 20 p.
46. Sheinov V. P. *Human hidden management. The psychology of manipulation*. Moscow, AST, Harvest, 2006, 357 p.
47. Sorokina T. S. *History of medicine*. 8th ed. Moscow, Academy, 2008, 560 p.
48. Siluyanov I. V. *Bioethics in Russia: values and laws*. Moscow, N. I. Pirogov RNRMU, 2014, 192 p.
49. Sergeev V. V., Nasledkov V. N., Shmelev I. A. *Bioethics: a manual*. Moscow, GEOTAR-Media, 2013, 240 p.

Информация об авторе

Воронцов Павел Геннадьевич – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры и здорового образа жизни, Алтайский государственный медицинский университет Минздрава России (656 038, Российская Федерация, Алтайский край, г. Барнаул, проспект Ленина, д. 40, e-mail: sport-altai@mail.ru) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8995-6014>

Статья поступила в редакцию 23.06.20.

После доработки 23.06.20.

Принята к публикации 25.06.20.

Information about the author

Pavel G. Vorontsov – candidate of philosophical sciences, associate professor, head of the Department of Physical Culture and Healthy Lifestyle, Altai State Medical University of the Russian Ministry of Health (40, Lenin Ave., Barnaul, 656 038, Russian Federation, e-mail: sport-altai@mail.ru)

The paper was submitted 23.06.20.

Received after reworking 23.06.20.

Accepted for publication 25.06.20.



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»
КАФЕДРА ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА СО РАН
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (г. КРАСНОЯРСК)
АЛТАЙСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
И СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА (г. БАРНАУЛ)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

26–27 НОЯБРЯ 2020 года

состоится VIII Всероссийская очно-заочная научно-практическая конференция
с международным участием

«ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО: НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ»

К работе конференции приглашаются: руководители и специалисты органов управления образованием; руководители образовательных программ; представители общественно-политических организаций; руководители образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы; ученые; преподаватели; аспиранты и другие специалисты, заинтересованные в данной теме.

Основные тематические направления конференции:

- Приоритеты и инновации как фактор развития общества в новой реальности
- Социализация молодежи в изменяющемся образовательном пространстве: педагогические и психологические аспекты
- Академический опыт и оптимальные образовательные практики в новых условиях
- Виртуальные технологии: изменение места и значимости в образовательном пространстве
- Субъективный фактор в изменении образовательных взаимодействий
- Искусственный интеллект и индивидуальное образование как образовательные и социализаторские тренды
- Дополнительное профессиональное образование в условиях неопределенности: от спроса до признания
- Индивидуализация и цифровизация ДПО: объективный фактор его модернизации в современных условиях

Контактный тел./факс: (383) 267-34-10; *e-mail:* journal-idpo@mail.ru

Адрес: г. Новосибирск, 630 039, ул. Никитина, 149, ком. 207/4

Заявки на участие и авторские материалы принимаются **по электронной почте**
до 10 ноября 2020 г.

Материалы участников конференции планируется опубликовать в ближайших выпусках научного журнала «Профессиональное образование в современном мире» (рецензируемый, включен в перечень ВАК). К авторским материалам прилагается заполненная информационная карта участника конференции. Командировочные расходы и проезд – за счет направляющей организации.

Требования к оформлению: Материалы принимаются в виде полностью оформленных статей и представляются в печатном и электронном виде (текстовый редактор Word). Объем статьи – от 35 000 до 40 000 знаков, шрифт – Times New Roman; кегль шрифта – 14; интервал – полуторный; поля – все по 2 см; выравнивание по ширине строки; абзац – отступ первой строки (1,25 см); без таблиц, рисунков и графиков; кавычки в статье в виде «елочек» (например: «Профессиональное образование»); для нумерации страниц использовать положение внизу страницы, от центра (нумерация начинается от первого листа включительно), сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы смотри на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>).

Материал обязательно должен быть классифицирован – иметь УДК, аннотацию, ключевые слова и список литературы (на русском и английском языках).

Аннотация на языке статьи объемом от 200 до 250 слов. Ключевые слова на языке статьи (3–8 слов). Статья должна содержать в себе логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием.

1. **Введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними исследованиями и публикациями, с обязательными ссылками в тексте на используемую литературу).
2. **Постановка задачи** (формулировка целей и методов исследования рассматриваемой темы).
3. **Методика и методология исследования.**
4. **Результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов).
5. **Выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования, перспективы дальнейших научных разработок).

Оформление статей и списка литературы приведено на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>. **Обязательно смотреть новые образцы оформления литературы.**

Почтовая доставка одного журнала в пределах РФ составляет 650 руб.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА УЧАСТНИКА

Фамилия, имя, отчество	
Ученая степень, ученое звание	
Должность	
Место работы	
Адрес электронной почты (e-mail)	
Контактный телефон	
Название доклада	
Форма участия в конференции (очная или заочная)	
Адрес, на который будет отправлен сборник материалов конференции в случае заочного участия	

ОРГКОМИТЕТ

ПОЛОЖЕНИЕ
о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей
для публикации в рецензируемом научном журнале
«Профессиональное образование в современном мире»

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение устанавливает порядок направления, приема, оформления и регистрации рукописей, поступающих для опубликования в рецензируемый научный журнал «Профессиональное образование в современном мире».

«Профессиональное образование в современном мире» – официальный научный журнал (далее – Журнал), учрежденный постановлением Ученого совета ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ от 31.01.2011 г. Это периодическое рецензируемое издание, распространяемое по подписке, издаваемое с 2011 года, зарегистрированное в установленном порядке как средство массовой информации 18.05.2011 г. (свидетельство ПИ № ФС 77–45 179), имеющее международный стандартный номер сериального издания ISSN 2224–1841 (дата выдачи сертификата 22.08.2011).

В Журнале печатаются ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований, оригинальные научные работы и обзорные статьи российских и зарубежных ученых, посвященные актуальным вопросам философии, педагогики и психологии.

Предоставляемая в Журнал статья должна быть законченным научным исследованием и содержать новые научные результаты в областях науки, перечисленных в тематических разделах.

1.2. В Журнал принимаются статьи по следующим отраслям науки согласно Номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: 09.00.00 – философские науки, 13.00.00 – педагогические науки и 19.00.00 – 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	09.00.00 Философия науки и техники: 09.00.08 Социальная философия: 09.00.11 Социальная антропология, философия культуры: 09.00.13
2	Педагогика	13.00.00 Общая педагогика, история педагогики и образования: 13.00.01 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням знания): 13.00.02 Теория и методика профессионального образования: 13.00.08
3	Психология	19.00.00 Общая психология, психология личности, история психологии: 19.00.01 Педагогическая психология: 19.00.07 Психология развития, акмеология: 19.00.13
4	Сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
5	Краткие научные сообщения, заметки, письма	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00

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 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: <http://www.nsau.edu.ru/profed>, Научной электронной библиотеки http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632, Издательства Сибирского отделения РАН: <http://www.sibran.ru/journals/KZ/> 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); **методология и методика 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 ста-

тье 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 А 4). 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. Статьи аспирантов очного отделения публикуются бесплатно.

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: 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9.1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении несоответствий редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9.2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений не принципиального характера.

9.3 Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 года присваиваются уникальные номера (индексы DOI – Digital Object Identifier). DOI-индексы представляют собой последовательность символов, состоящую из двух частей, разделенных прямым слешем (/). Первая часть – префикс издателя, определяемый при первичной регистрации издателя в CrossRef (10.15 372 для Издательства СО РАН), вторая часть – суффикс (PEMW20 150 301), формируемый издателем Журнала по установленным правилам: первые четыре цифры – год издания, пятая и шестая – порядковый номер выпуска и две последние (седьмая и восьмая) – порядковый номер статьи в Журнале. (DOI: 10.15 372/PEMW2015 03 01).

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 77–45 179) 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: 09.00.00 – Philosophical Sc., 13.00.00 – Pedagogical Sc. and 19.00.00 – Psychological Sc., listed in Table 1.

Table 1

No	Part	Science of researchers according to classification of scientific degrees
1	Philosophy	09.00.00 Philosophy of science and technology: 09.00.08 Social philosophy: 09.00.11 Social anthropology, philosophy of culture: 09.00.13
2	Pedagogy	13.00.00 General pedagogy, history of pedagogy and education: 13.00.01 Theory and methodology of teaching and upbringing (and levels of knowledge): 13.00.02 Theory and methodology of professional education: 13.00.08
3	Psychology	19.00.00 General Psychology, personality psychology, history of psychology: 19.00.01 Pedagogical Psychology: 19.00.07 Psychologists ontology and theory development: 19.00.13
4	Calls on papers, conferences, symposiums and congresses	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
5	Brief scientific messages, notes and letters	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00

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. Author's 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: <http://www.nsau.edu.ru/profed>, Research E-Library: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 and Siberian Department of RAS: <http://www.sibran.ru/journals/KZ/> 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); **goal setting** (problem definition and goal setting); **Materials and methods**; **results** (the main research material should be concerned with research results); **conclusions** (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 shouldn't be less than 20, not less than 5 foreign authors.

Information on financial support of an organization (Ministry of Education and Science, Foundations, etc.) should be indicated in Acknowledgements at the bottom of the paper cover page.

For information about references' indication, please visit our website: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, e-mail).

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). Editorin-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 (/). First part assumes publisher's identification prefix in CrossRef (10.15372 for SD RAS Publ.) and the second part assumes identification suffix of the Journal publisher: 1 number – publication year, 2 number – Journal No., the last number – paper No. 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. 2020. Т. 10, № 3

