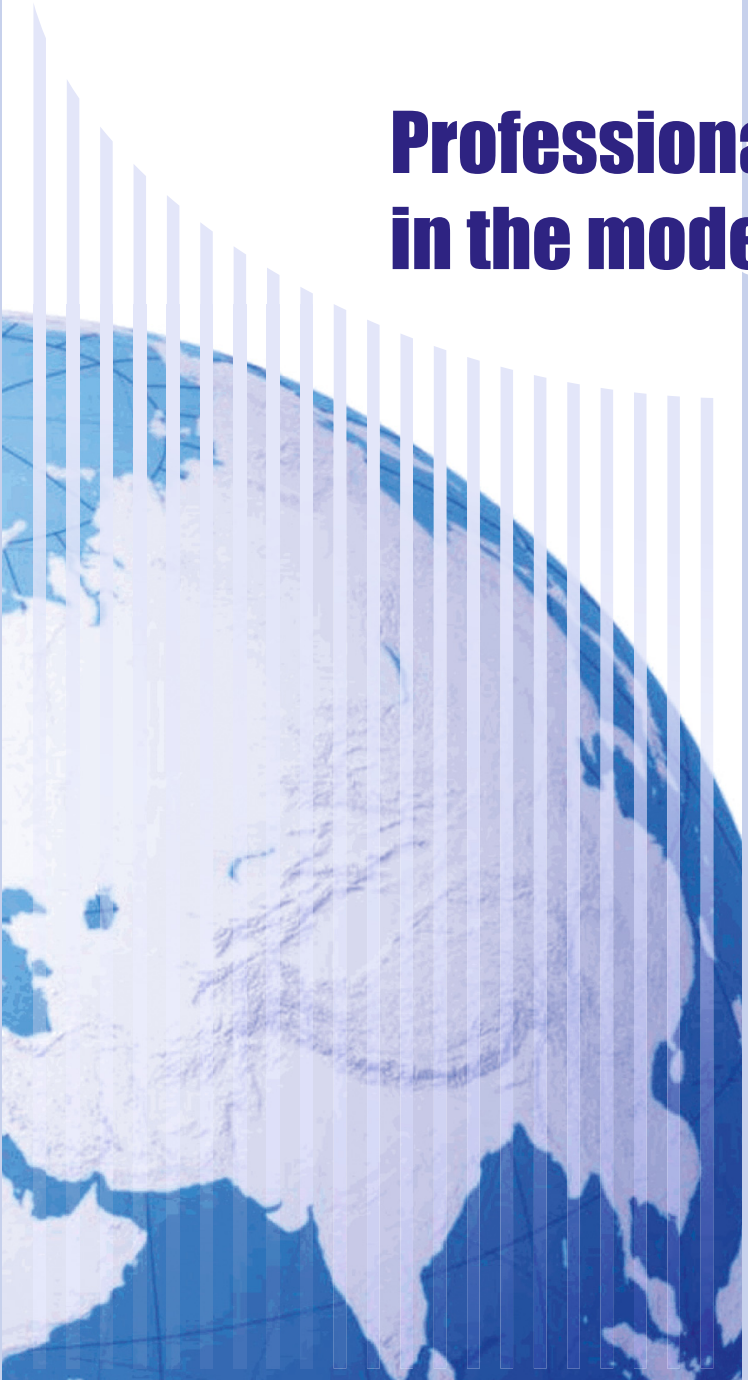
ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)

• 2025. Т. 15, № 1 •

Профессиональное образование в современном мире

Professional education in the modern world



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

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

2025. Т. 15, №1
ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

С. И. Черных
главный редактор, доктор философских наук, доцент
А. П. Сегал
заместитель главного редактора, кандидат философских наук, доцент
В. И. Панарин
ученый секретарь, доктор философских наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Барбашина Э. В. доктор философских наук, Новосибирский государственный медицинский университет, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук (Новосибирск, Российская Федерация)

Гурина Р. В. доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (Ульяновск, Российская Федерация)

Гааг А. В. кандидат экономических наук, доцент, директор Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)

Камалдинов Е. В. доктор биологических наук, доцент, проректор по цифровой трансформации ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)

Корниенко Н. А. доктор психологических наук, профессор кафедры технологий обучения, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)

Кудашов В. И. доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет (Красноярск, Российская Федерация)

Максименко Е. Г. доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГОУ ВПУ «Донецкий педагогический институт» (Донецк, Российская Федерация)

Орлова В. В. доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» (ТУСУР) (Томск, Российская Федерация)

Рудой Е. В. член-корреспондент РАН, доктор экономических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)

Савина Н. Н. доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории информационных методов, Новосибирский государственный научно-исследовательский университет (Новосибирск, Российская Федерация)

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

Сережникова Р. К. доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Скрипкина Т. П. доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии образования Института психологии им. Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (Москва, Российская Федерация)

Смолин О. Н. доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ (Москва, Российская Федерация)

Собольников В. В. доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (Новосибирск, Российская Федерация)

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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Афонин Э. А. доктор социологических наук, профессор, академик, Украинская технологическая академия; президент Украинского общества содействия социальным инновациям (Киев, Украина)
Бегалинова К. К. доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)
Валери Марта кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова»; преподаватель Университета Тушии (Витербо, Италия)
Констанчак Стефан доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой этики, Институт философии, Зеленогурский университет (Зелена-Гура, Польша)
Купча Н. Е. преподаватель Филологического института в Тунисской Республике, член Всемирного координационного совета российских соотечественников, проживающих за рубежом (ВКСРС) (Тунис, Тунис)
Либерска Ханна доктор психологических наук, профессор, директор отдела социальной психологии и исследований молодежи факультета педагогики и психологии Университета г. Быдгощ им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)
Магауова А. С. доктор педагогических наук, профессор, академик, Международная академия наук педагогического образования; профессор, Казахский национальный университет им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)
Махмудова Г. Т. доктор философских наук, главный научный сотрудник, профессор, Национальный университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)
Пелцова Надежда доктор философских наук, профессор, Карлов университет (Прага, Чехия)
Урманбетова Ж. К. доктор философских наук, профессор, профессор отделения философии гуманитарного факультета, Кыргызско-Турецкий университет «Манас» (Бишкек, Кыргызстан)
Фарника Маржанна доктор психологии, профессор Института педагогики, социологии, науки о здоровье, Университет Зелена-Гура (Зелена-Гура, Польша)
Цэцэнбилэг Цэвээний руководитель отдела социологии и социальной психологии, ведущий научный сотрудник Института философии, социологии и права, Академия наук Монголии (Улан-Батор, Монголия)
Шадрин Н. С. доктор психологических наук, профессор, Павлодарский государственный педагогический университет (Павлодар, Казахстан)

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет».
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): ПИ № ФС77–45 179 от 18 мая 2011 г.
© Новосибирский ГАУ, 2025. Все права защищены.
Решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ № 13–6518 от 01 декабря 2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (№ 1089, 2015).
Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).
Журнал включен в международные базы данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing и ERIH PLUS.

СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора. Черных С. И. *(Новосибирск, Российская Федерация)*. Студент 24/25: новое колесо образования 9

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Истомина О. Б. *(Иркутск, Российская Федерация)*. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: за и против 13
Сегал А. П., Ли Вэньтай *(Москва, Российская Федерация)*. Об инструментальном значении коммуникации 19
Пискорская С. Ю. *(Красноярск, Российская Федерация)*. Философское осмысление проекта «Обучение служением» в контексте цифровизации образования 30
Бармашова Т. И. *(Красноярск, Российская Федерация)*. Цифровые технологии и искусственный интеллект в образовательной сфере: плюсы и минусы 39
Севостьянов Д. А., Лисецкая Е. В. *(Новосибирск, Российская Федерация)*. Особенности художественной культуры и художественного образования в условиях цифровизации 47
Мороз Е. Ф. *(Красноярск, Российская Федерация)*. Обеспечение образовательной независимости в условиях цифровой трансформации: вызовы и стратегии для России 52
Ларионова М. Б., Заглодина Т. А., Разинков С. Л. *(Екатеринбург, Российская Федерация)*. «Парадный» портрет учащихся государственных трудовых резервов (1940–1950-е гг.) 60
Егоров А. А. *(Новосибирск, Российская Федерация)*, **Чикова О. А.** *(Екатеринбург, Российская Федерация)*, **Каменев Р. В., Сартаков И. В.** *(Новосибирск, Российская Федерация)*. Грамотность обратной связи студентов колледжа при электронном обучении: разработка и валидация шкалы 72
Бебякин Д. В. *(Новосибирск, Российская Федерация)*. Нарративный подход в подготовке среднего медицинского персонала 82

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Масалимова А. Р. *(Казань, Российская Федерация)*, **Гайнеев Э. Р.** *(Ульяновск, Российская Федерация)*, **Шайдуллина А. Р.** *(Альметьевск, Российская Федерация)*. Наставничество в условиях реализации дуального подхода в подготовке кадров 89
Куламихина И. В., Бойко М. Г., Винокурова Т. Н. *(Омск, Российская Федерация)*. Аксиологический портрет выпускника ветеринарного факультета 99
Безкоровайная Г. Т., Долгова Е. Г., Пригожина К. Б. *(Москва, Российская Федерация)*. Экология русского языка и аксиологические доминанты сознания студенчества в практике формирования коммуникативных компетенций будущих лингвистов-переводчиков 110
Збойкова Н. А. *(Томск, Российская Федерация)*. Использование видеоматериалов при обучении иностранному языку в техническом вузе 120
Шитакова О. Ю., Гуськов А. Ю., Шмаков А. А., Сидорина Т. В. *(Новосибирск, Российская Федерация)*. Развитие эмоционального интеллекта как ресурса будущей профессиональной успешности студентов и курсантов 129
Калугина Л. А. *(Новосибирск, Российская Федерация)*. Изучение и анализ уровня читательской грамотности студентов педагогического университета 140

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Валеева Г. В. *(Челябинск, Российская Федерация)*, **Филатова Л. Э.** *(Воронеж, Российская Федерация)*, **Меньшиков П. В.** *(Калуга, Российская Федерация)*, **Арпентьева М. Р.** *(Москва, Российская Федерация)*. Субъектность обучающихся в процессе нейроцифровизации образования 147
Кривотулова Е. В. *(Воронеж, Российская Федерация)*, **Демчук А. В.** *(Сургут, Российская Федерация)*, **Хотеева Р. И.** *(Калуга, Российская Федерация)*. Компоненты устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций 156
Гудовский И. В., Дундуа С. В. *(Красноярск, Российская Федерация)*. Развитие эмоциональной сферы у людей с ограниченными возможностями здоровья: исследование эффективности использования рабочих art-тетрадей и онлайн-занятий для формирования и поддержания эмоциональной сферы 165

Коптяева С. В. *(Калуга, Российская Федерация).* Трудности формирования и развития идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья 174

Материалы для дискуссионной площадки

Яковлева И. В., Косенко Т. С. *(Новосибирск, Российская Федерация),* **Чжан Ю.** *(Цзинань, Китайская Народная Республика),* **Цаплин С. Н.** *(Новосибирск, Российская Федерация).* Социально-философский анализ пролегоменов образовательного пространства: обзор статей в научном журнале «Философия образования / Philosophy of education» (2016–2020 гг.). Часть 2 183
Кузнецова И. Г. *(Новосибирск, Российская Федерация).* Ключевые индикаторы успешного управления человеческим капиталом в рыночных условиях 194
Соловьев А. А. *(Омск, Российская Федерация).* Эволюционные процессы современности 201

Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации 205

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

Печать цифровая. Усл.-печ. л. 24,49. Уч.-изд. л. 22,63.
Тираж 350 экз. Формат 60 × 84 1/8. Свободная цена.
Заказ № 133. Подписано в печать 09.06.2025
Дата выхода в свет 16.06.2025
Издательство ГПНТБ СО РАН
Адрес: 630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15
Отпечатано: полиграфический участок
ГПНТБ СО РАН
Адрес: 630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15

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

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

NOVOSIBIRSK STATE AGRARIAN UNIVERSITY

PROFESSIONAL EDUCATION IN THE MODERN WORLD

2025, vol. 15, no. 1
RUSSIAN SCIENTIFIC JOURNAL

S. I. Chernykh
Editor-in-Chief, Doctor of Philosophic Sciences, Associate Professor
A. P. Segal
Deputy of Editor-in-Chief,
Candidate of Philosophic Science, Associate Professor
V. I. Panarin
Academic Secretary, Doctor of Philosophic Sciences, Associate Professor

EDITORIAL BOARD

Evelina V. Barbashina	Doctor of Philosophical Sciences, Novosibirsk State Medical University, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russian Federation)
Rosa V. Gurina	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russian Federation)
Andrey V. Gaag	Candidate of Economics, Associate Professor, Chief of the Institute of Further Training of Novosibirsk State Agricultural University (Novosibirsk, Russian Federation)
Evgeny V. Kamaldinov	Doctor of Biological Sciences, Vice-Chancellor for digital transformation of Novosibirsk State Agricultural University (Novosibirsk, Russian Federation)
Nina A. Kornienko	Doctor of Psychological Sciences, the Professor, learning technologies, Department of Pedagogy and Psychology at Novosibirsk State Agricultural University (Novosibirsk, Russian Federation)
Viacheslav I. Kudashov	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk, Russian Federation)
Elena G. Maksimenko	Doctor of Psychological Sciences, the Professor, Department of Psychology Pedagogical Institute Donetsk (Donetsk, Russian Federation)
Vera V. Orlova	Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy of Tomsk State University of Control Systems and RadioElectronics (TSCSRE) (Tomsk, Russian Federation)
Evgeny V. Rudoy	member-correspondent of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Economics, Professor, Rector of Novosibirsk State Agricultural University (Novosibirsk, Russian Federation)
Nadezhda N. Savina	Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher in the laboratory of informational methods of Novosibirsk State University Research (Novosibirsk, Russian Federation)
Alexander P. Segal	Candidate of Philosophical Sciences, Senior Researcher, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian Federation)
Raisa K. Serezhnikova	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of theory and methods of continuing professional education St. Petersburg Military Institute National Guard troops of the Russian Federation (St. Petersburg, Russian Federation)
Tatiana P. Skrypkina	Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social Psychology, Faculty of Educational Psychology, Institute of Psychology named L. S. Vygotsky of Russian State Humanities University (Moscow, Russian Federation)
Oleg N. Smolin	Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of RAE, Vice-Chairman of Education Committee of State Duma RF (Moscow, Russian Federation)
Valery V. Sobolnikov	Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and the History of Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russian Federation)
Irina E. Sokolovskaya	Doctor of Psychological Sciences, Professor of Sociology and Management Psychology, Faculty of Psychology, State University of Management, Academician of the Academy of Imagelogy (Moscow, Russian Federation)
Vitalii V. Tselishchev	Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of the Institute of Philosophy and Law of Siberian Branch of Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russian Federation)
Elena V. Ushakova	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Altai State Medical University (Barnaul, Russian Federation)

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

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

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Eduard A. Afonin Doctor of Sociological Sciences, Professor, academician of the Ukrainian technological Academy, President of the Ukrainian Society for the Promotion of Social Innovation (Kiev, Ukraine)

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

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

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

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

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

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

Gula T. Mahmudova Doctor of Philosophical 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 Philosophical Sciences, Professor, Professor of Philosophy at the Faculty of Humanities at the Kyrgyz-Turkish University Manas (Bishkek, Kyrgyzstan)

Marzhanna Farnika Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Institute of Pedagogy, Sociology, Health Sciences, University of Zielona Góra (Zielona Góra, Poland)

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

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

Founder:
Federal State State-Funded Institution of Higher Education «Novosibirsk State Agrarian University».
The journal is registered in the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technologies and Mass Media (Roskomnadzor):
Certificate PI FS 77–45 179 of May 18, 2011.
© NSAU, 2025. All rights reserved

The Journal is included into the list of peer-reviewed scientific papers that contain the basic scientific results of Candidate theses and Doctor theses (No. 1089, 2015).
The journal is found in e-LIBRARY; it is included into the data base of Russian Science Citation Index and has Russian Science Citation Index (RSCI).
The journal is included in the international databases of periodicals Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing and ERIH PLUS.

CONTENTS

Editor's intro. **Chernykh, S. I.** *(Novosibirsk, Russian Federation)*. Student 24/25: The new wheel of Education 9

Part I. PHILOSOPHY

Istomina, O. B. *(Irkutsk, Russian Federation).* Artificial intelligence in the modern educational space: pros and cons 13
Segal, A. P., Li Wentai *(Moscow, Russian Federation).* On the instrumental meaning of communication 19
Piskorskaya, S. Yu. *(Krasnoyarsk, Russian Federation).* Philosophical understanding of the project «Service Learning» in the context of digitalization of education 30
Barmashova, T. I. *(Krasnoyarsk, Russian Federation).* Digital technologies and artificial intelligence in the educational sphere: pros and cons 39
Sevostyanov, D. A., Lisetskaya, E. V. *(Novosibirsk, Russian Federation).* Features of artistic culture and art education in the context of digitalization 47
Moros, E. F. *(Krasnoyarsk, Russian Federation).* Ensuring educational independence in the context of digital transformation: challenges and strategies for Russia 52
Larionova, M. B., Zaglodina, T. A., Razinkov, S. L. *(Yekaterinburg, Russian Federation).* «Ceremonial» portrait of a student of the state labor reserves system (1940s–1950s) 60
Egorov, A. A. *(Novosibirsk, Russian Federation),* **Chikova, O. A.** *(Ekaterinburg, Russian Federation),* **Kamenev, R. V., Sartakov, I. V.** *(Novosibirsk, Russian Federation).* Feedback literacy of a college student in e-learning: Development and validation of a scale 72
Bebyakin, D. V. *(Novosibirsk, Russian Federation).* A narrative approach in the training of secondary medical staff 82

Part II. PEDAGOGICS

Masalimova, A. R. *(Kazan, Russian Federation),* **Gaineev, E. R.** *(Ulyanovsk, Russian Federation),* **Shaidullina, A. R.** *(Almetyevsk, Russian Federation).* Mentoring in the context of the introduction of a dual approach in personnel training 89
Kulamikhina, I. V., Boyko, M. G., Vinokurova, T. N. *(Omsk, Russian Federation).* Axiological portrait of a veterinary graduate 99
Bezkorovaynaya, G. T., Dolgova, E. G., Prigozhina, K. B. *(Moscow, Russian Federation).* Ecology of the Russian language and axiological dominants of student's consciousness in developing communicative competences of future translators 110
Zboykova, N. A. *(Tomsk, Russian Federation).* The use of video materials in teaching a foreign language at a technical university 120
Shitakova, O. Yu., Guskov, A. Yu., Shmakov, A. A., Sidorina, T. V. *(Novosibirsk, Russian Federation).* Development of emotional intelligence as a resource for future professional success of students and cadets 129
Kalugina, L. A. *(Novosibirsk, Russian Federation).* Study and analysis of the level of reading literacy among students of pedagogical university 140

Part III. PSYCHOLOGY

Valeeva, G. V. *(Chelyabinsk, Russian Federation),* **Filatova, L. E.** *(Voronezh, Russian Federation),* **Menshikov, P. V.** *(Kaluga, Russian Federation),* **Arpentyeva, M. R.** *(Moscow, Russian Federation).* Subjectness of learners in the process of neuro-digitalization of education 147
Krivotulova, E. V. *(Voronezh, Russian Federation),* **Demchuk, A. V.** *(Surgut, Russian Federation),* **Khoteeva, R. I.** *(Kaluga, Russian Federation).* Components of resilience of educational systems to stresses of innovation 156
Gudovsky, I. V., Dundua, S. V. *(Krasnoyarsk, Russian Federation).* Development of the emotional sphere in individuals with disabilities: A study on the effectiveness of using working art notebooks and online classes to form and support emotional intelligence 165
Koptyaeva, S. V. *(Kaluga, Russian Federation).* Difficulties in forming and developing the identity of students with disabilities 174

Materials for discussion

Yakovleva, I. V., Kosenko, T. S. *(Novosibirsk, Russian Federation),* **Zhang, Yu.** *(Jinan, People's Republic of China).,* **Tsaplin, S. N.** *(Novosibirsk, Russian Federation).* Socio-philosophical analysis of the prolegomena of the educational space: a review of articles in the scientific journal Philosophy of Education (2016–2020). Part 2 183
Kuznetsova, I. G. *(Novosibirsk, Russian Federation).* Key factors for successful human capital management in market conditions 194
Soloviev, A. A. *(Omsk, Russian Federation).* Evolutionary processes of modern time 201

Provision on submitting he manuscripts 205

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

Size is 60 × 84 1/8. Digital printing. Printer's sheets: 24,49.
Publisher's sheets: 22,63. Circulation is 350 issues.
Order № 133. Free price. Passed for printing 09.06.2025.
Release date 16.06.2025
State Public Scientific Tecnological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
15 Voshod Str., 630200, Novosibirsk;
Printed: printing office State Public Scientific Tecnological Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
15 Voshod Str., 630200, Novosibirsk

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

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 9–12
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-1
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 9–12
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-1
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-1

Слово редактора

Черных С. И. Студент 24/25: новое колесо образования

Уважаемый читатель! Перед Вами первый номер журнала за 2025 год. Это год, в котором будет отмечаться великая дата – 80 лет Победы в Великой Отечественной войне. И совершенно справедливо то внимание, которое уделяется сегодня истории и ее значимости в воспитательном процессе, в становлении патриотического мировоззрения и ментальных интенций, столь необходимых для формирования полноценного национального суверенитета. Осознание и практическая работа по всем направлениям развития суверенности как основы государства-цивилизации вызывает множество дискуссий различного уровня и наполнения. Но впервые за последние десятилетия появляются такие документы, как Указ Президента «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» от 8.05.2024 № 314, в котором содержится множество тактических линий развития просвещения как системного и стратегического функционала. В этом же векторе по поручению Президента идет разработка самой масштабной Стратегии развития образования на период до 2036–2040 года. Работу над проектом ведут около 650 экспертов, а его первый вариант должен быть представлен в марте 2025 года. По словам министра просвещения РФ Сергея Кравцова, Стратегия коснется всех этапов системы образования и актуализирует около 180 критических точек внимания «от детских садов до повышения качества преподавания, доступности образования и внедрения инновационных технологий». Начальный этап реформы (в виде пилотного проекта), по сути, уже идет, а с 1 сентября 2026 года вся система высшего образования будет преобразована по новым организационным принципам. Отрадно думать, дорогие авторы, что многие из тех практических предложений и теоретических концептов, представленных на страницах журнала, нашли отражение в проекте новой стратегии. Особенно радует, что реальное отражение нашел конструкт ограничения использования гаджетов в образовательных взаимодействиях, расширения функционала общественных наук, обеспечения стабильности в воспитательном процессе и др. Наш журнал всегда отличался практической направленность, и поэтому на его страницах находят место как сугубо практические, так и теоретические разработки. Сегодня продолжается работа по замене наукоцентрических показателей, вносятся изменения в методику расчета комплексного балла публикационной результативности в расчете на одного научного сотрудника. Это (пока) в меньшей мере касается преподавателей высшей школы. Тем не менее редакция считает необходимым привести п. 2 из Приложения 3.2. к этой методике:

2) для гуманитарных и общественных направлений науки.

БС (Белый список)	ВАК	К (издания книжного формата)
3	1	По результатам экспертизы, но не более 1 балла за авторский лист издания книжного формата

Таким образом, формируется новая, достаточно жесткая методика подсчета публикационной активности, где журналам ВАК отводится достаточное место, особенно тем, которые входят в Белый список. Таковых, однако, на всю Россию весьма немного (примерно более 100 по гуманитарным наукам и 135 по социальным наукам).

Дорогие авторы! Несомненно, что грядущие и происходящие реформы образовательного пространства России изменят и его основных акторов.

Ниже Вашему вниманию будут представлены некоторые «линейки», которые касаются основного актора образовательных взаимодействий – студента.

Студент 24/25: новое колесо образования.

Портрет студента 24/25 проектировать очень сложно, но его некоторые «пересекающиеся» с прежними характеристики, которые касаются всего студенческого сообщества этих лет, сформулировать можно и нужно. Это необходимо потому, что образовательное пространство России сегодня – величина в социальной архитектуре страны весьма внушительная и напрямую затрагивает интересы более 40 млн человек. Высшее образование в этом объеме занимает одну из ведущих позиций. На начало октября 2024 года, согласно статистике Минобрнауки, функционировали 739 организаций (бакалавриат, магистратура, специалитет). Собственно высших учебных заведений – 724. Из них 482 государственных и 242 частных. Кроме того, эти вузы имеют 532 филиала: 427 государственных и 105 частных [1]. В 2004 году в вузы России поступили 508 тыс. человек на базе среднего образования, из них 337,2 тыс. на бюджетные места. Об этом сообщается в исследовании «Мониторинг качества приема в российские вузы: 2024» НИУ ВШЭ. В этом мониторинге отмечены некоторые новые тренды, ранее мало свойственные российскому образованию. Одним из самых интересных был тренд на «формирование нового баланса тренд-оффа между выбором платного и бюджетного места» в пользу платного, потому что в России начинает формироваться культура готовности платить за качественное и востребованное на рынке труда образование [2]. Но это касается только (пока?) престижных вузов, которые «выбираются» для учебы на платной основе в противовес поступлению на бюджет в вузы менее престижные. В общем приеме доля платников в 2024 году составила более 56%. Однако это те денежные средства, которые вкладывают граждане и предприятия. Образовательные кредиты (среди всего студенческого сообщества) используют лишь 2–4% [1]. Еще одной тенденцией, приобретающей устойчивый характер, является рост числа поступающих в вузы после получения среднего профессионального образования. При этом они чаще поступали на платное обучение, чем выпускники школ. В общем контуре статистическая картина студента выглядит так: «Всего на программы бакалавриата и специалитета в 2024 году зачислили 1 миллион 38 тысяч человек. Из них 593,5 тысячи поступали на базе среднего общего образования, то есть по окончании школы (при этом более 140 тысяч поступили не в год окончания школы, а позже). Практически все остальные, за исключением примерно 2% поступающих на второе высшее, поступили после колледжей, техникумов и училищ, то есть на базе среднего профессионального образования (СПО). Вузы зачислили на программы бакалавриата и специалитета более 424 тысяч человек с СПО, или 40,9% всех первокурсников [1].

Из «старых» и достаточно устойчивых трендов остается «возрастная» проблема преподавательского корпуса, в котором 28,2% старше 60 лет, а до 30 лет всего 6,8%. Из вновь обозначившихся проблем можно отметить увеличившийся процент внешнего совместительства. «В октябре 2024 года в российских вузах работали на штатной основе 216,5 тысячи… Еще 74,9 тысячи были внешними совместителями (преподавание не основная занятость). Еще около 58 тысяч работали по договорам гражданско-правового характера» [1]. Рынок платного образования становится основным рынком, на котором «селективные вузы» опережающим образом увеличивают «рыночную» конкурентную среду, переманивая абитуриентов из «неселективной» образовательной сферы. То же самое происходит в колледжах и частных школах. Подобная «высокотехнологичная» элитизация и дифференциация образовательных структур явно поддерживает усиление социальной дифференциации. Последствия этих трендов еще предстоит изучить.

Но уже (даже из этой короткой статистики) ясно, что те частные исследования, в которых анализировалась картина состояния высшего образования в России последние 30 лет, уже не исчерпывают полноты представляющих изменений. Это признается как научно-педагогической общественностью, так и регуляторами развития образования как сферы жизнедеятельности социума. Заместитель Председателя Правительства Дмитрий Чернышенко 18 октября 2024 года провел совещание по разработке Стратегии развития образования на период до 2036 года с перспективой до 2040 года. Этот документ готовят по поручению Президента РФ и первая стратегическая сессия состоялась 19 ноября 2024 года. Именно на этой сессии было констатировано, что «пока в России нет документа, который бы включал в себя все основные задачи развития образования. Они распределены в других проектах. Например, кроме нацпроекта "Образование" существует государственная программа "Развитие образования" с разделом "Стратегические приоритеты в сфере реализации госпрограммы до 2030 года", а также отдельный проект по развитию высшего образования – "Приоритет-2030". Цель последнего – к 2030 году сформировать в России более 100 прогрессивных современных университетов – центров научно-технологического и социально-экономического развития страны» [3]. Сама стратегия выглядит так:

Основные цели развития стратегии.

1. Создание гибкой образовательной системы, соответствующей потребностям общества и страны для достижения суверенитета и лидерства.

2. Обеспечение всесторонней подготовки молодого поколения к вызовам будущего.

3. Развитие кадрового потенциала и формирование компетенций, необходимых для современного рынка труда.

Ключевые этапы и участники разработки.

1. Сроки: первичный текст документа будет представлен в январе 2025 года, а окончательный проект – к 1 марта 2025 года.

2. Масштаб: в разработке участвуют представители 89 субъектов РФ, более 650 экспертов, включая ученых, педагогов, представителей бизнеса, родителей и общественных организаций.

3. Рабочие группы: всего задействовано 14 групп, охватывающих вопросы общего, высшего и дополнительного профессионального образования.

Основные направления работы.

1. Снижение бюрократической нагрузки на учителей и повышение мотивации педагогов и учащихся.

2. Обновление программ и учебников, обеспечение междисциплинарного подхода.

3. Формирование системы бесшовного образования и укрепление воспитательной работы.

4. Развитие цифровых компетенций и улучшение инфраструктуры учебных заведений.

Роль ключевых ведомств.

1. Минпросвещение: создание долгосрочных целей и ориентиров развития образования.

2. Минобрнауки: обновление образовательных программ вузов, учет запросов рынка труда и интеграция результатов пилотных проектов в систему высшего образования.

3. Росмолодежь: запуск национального проекта «Молодежь и дети», развитие патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи.

Итоги первых обсуждений.

1. Разработан план разделов Стратегии, включающий:

– анализ текущего состояния образования;
– цели и направления развития;
– методы достижения целей;
– систему мониторинга.

2. Обсуждаются задачи цифрового образования, роль воспитательной работы и ученического самоуправления.

Значение стратегии для будущего.

Разрабатываемая Стратегия станет основополагающим документом, который обеспечит развитие системы образования России до 2040 года. Она будет учитывать потребности общества и рынка труда, формировать конкурентоспособные образовательные программы и способствовать воспитанию нового поколения граждан.

Обратная связь с обществом.

Мнения граждан учитываются через опросы ВЦИОМа и портала Госуслуг. Такой подход позволяет разработчикам учесть запросы общества и создать стратегию, которая станет основой для сплоченного и успешного будущего [4].

Более 650 экспертов работают над новой архитектурой образовательного пространства, призванной обеспечить суверенитет нашей страны. Решение такой объемной задачи предстоит через концептуализацию около 180 точек развития определенных экспертами. Реализация запланированного выпадает на представителей поколения Z, характеристики которого носят неоднозначный, по данным социологов, характер. Поколение Z – это значимая часть общества, включающая в себя молодых людей в возрасте 15–25 лет. Только в России их около 14 млн человек. Это число охватывает как школьников и студентов, так и тех, кто уже начал строить карьеру. Их отношение к жизни и работе вызывает одновременно и удивление, и восхищение у старших поколений. Жизненный выбор зумеров определяют такие топовые ценности, как конкурентный уровень заработной платы (примерно 90 тыс. рублей), фактор стабильности и надежности компании, баланс между работой и личной жизнью. Вместе с высокой адаптивностью для них характерно «удивительное отсутствие базовых навыков», обращение к интернету и специалистам вместо самостоятельного решения задач. Построение и охрана личного пространства – приоритеты, не подлежащие обсуждению [5–7]. Клиповое мышление, визуальное восприятие, позитивное подкрепление, интерес превыше всего – эти принципы, которые становятся определяющими для строительства личного пространства. Но есть и более интересные акценты, которые отмечают аналитики. Это гостинг и карьерный кетфишинг (по сути разновидность социального остракизма). И то и другое связано с неявкой на работу без всякого уведомления работодателя, будучи только оформляемым или работающим некоторое время. Финансовая свобода (или ее достижение) становится основной целевой ориентацией и субстанциональной основой личного пространства (как реального, так и виртуального). Эксперты Сберстрахования отметили, что российские студенты рассчитывают стать финансово независимыми в 21 год, при этом 39% учащихся вузов уже считают себя таковыми. Как уточнили аналитики, в среднем по стране для всех возрастных групп этот показатель составляет 28,5 года. Исследование проводилось в 37 российских городах с населением свыше

500 тыс. человек. В опросе приняли участие 11 тыс. человек [8].

Все эти характеристики отличают студентов современного набора от предыдущих. В то же время студенты-зумеры «наследуют» многие характерные черты, которые специфицируют поколения X и Y. Однако рост запросов и требование к условиям работы, достижение (раннее) финансовой самостоятельности, чувствительность к нематериальным факторам собственного бытия и автономизация как принцип организации личного пространства – это специфические для студентов 24/25 характеристики. С 2025 года начинается поколение «бета», а к 2030 году студентами станут «альфы», и уже сейчас в Стратегию развития образования необходимо заложить рефлексию по поводу развивающейся у них поведенческой специфики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ерохина Е. 9 интересных фактов о высшем образовании в России. URL: https://skillbox.ru/media/education (дата обращения: 21.02.2025).
2. Качество приема в российские вузы: 2024. URL: https://www.hse.ru/ege2024 (дата обращения: 21.02.2025)
3. Власти начали разработку новой стратегии развития образования. URL: https://www.rbc.ru/politics/19/11/2024 (дата обращения: 21.02.2025).
4. Разработка стратегии развития образования до 2036 года: ключевые аспекты. URL: https://fatfizmat.ru/novosti-obrazovaniya (дата обращения: 21.02.2025).
5. Лебедев П. Вышло ежегодное исследование о карьерных ожиданиях студентов. URL: https://skillbox.ru/media/education (дата обращения: 21.02.2025).
6. Кисельникова Н. Как мотивировать зумеров к обучению и развитию: советы психолога. URL: https://www.psychologies.ru/articles (дата обращения: 21.02.2025).
7. Гандрабура Ю. Ученые: зумеры не умеют менять лампочки и выполнять другие бытовые обязанности. URL: https://www.techinsider.ru/news/news-1674357 (дата обращения: 21.02.2025).
8. В «Сбере» назвали среднюю желаемую зарплату российских студентов. URL: https://ya62.ru/text/economics/2025/01/25/75029495 (дата обращения: 21.02.2025).

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 13–18
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-2
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 13–18
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-2
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-2
УДК 378:147

Оригинальная научная статья

Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: за и против

О. Б. Истомина
Иркутский государственный университет
Иркутск, Российская Федерация
olgaistomina@mail.ru
ORCID ID 0000-0003-4060-6106

Аннотация. *Введение.* Рассуждения автора направлены на оценку объема присутствия искусственного интеллекта в российском образовательном пространстве, его задач на современном этапе развития и роли в дальнейших социальных стратегиях института образования. *Постановка задачи.* Обращение к теме обусловлено целью исследования амбивалентности процессов использования и внедрения продуктов искусственного интеллекта в образовательный процесс. Среди задач автора – определение векторов оценки ресурсов искусственного интеллекта, объемов их использования в различных условиях, а также степени влияния на учебную успеваемость обучающихся. *Методика и методология исследования.* В основе исследования – диалектический и системный методы-подходы. Применен метод вторичного анализа данных ВЦИОМ, информационных справок и докладов Министерства образования Иркутской области. Представлены результаты авторских социологических исследований (экспресс-опрос студенческой молодежи Иркутской области «Цифровой опыт в образовательной практике», экспертный опрос «Перспективы и риски искусственного интеллекта в системе образования»). *Результаты.* Рискогенность цифровизации подтверждена оценками экспертов и мнением студенческой молодежи. Технологическая ресурсность искусственного интеллекта сопровождается полярными процессами: социальной апатичностью, гипертрофикацией симулякров, снижением творческого начала, уменьшением доли креативных навыков в решении учебных задач, фрагментированием памяти в силу перманентной доступности информации, снижением локуса контроля и навыков аналитического чтения. *Выводы.* Расширение цифрового опыта требует социально-философского анализа дегуманизирующих последствий феномена для внедрения коррегирующих мероприятий, актуализирующих воспитательный потенциал образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровой опыт, цифровизация образования, социальные траектории, новая социальная реальность, воспитательный потенциал образования

Для цитирования: *Истомина О. Б.* Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: за и против // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 13–18. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-2

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-2

Full Article

Artificial intelligence in the modern educational space: pros and cons

Istomina, O. B.
Irkutsk State University,
Irkuts, Russian Federation
olgaistomina@mail.ru
ORCID ID 0000-0003-4060-6106

Abstract. *Introduction.* The author's reasoning is aimed at assessing the volume of the presence of artificial intelligence in the Russian educational space, its tasks at the present stage of development and the role in further social strategies of the institution of education. *Purpose setting.* The appeal to the topic is due to the purpose of studying the ambivalence of the processes of using and introducing artificial intelligence products into the educational process. Among the author's tasks: determining the vectors for assessing artificial intelligence resources, the volume of their use in various conditions, as well as the degree of influence on the educational performance of students. *Methodology and methods of the study.* The study is based on dialectical and systemic methods-approaches. The method of secondary analysis of All-Russian Center for Public Opinion Research data, information certificates and reports of the Ministry of Education of the Irkutsk Region was applied. The results of author's sociological research are presented (an express survey of student youth of the Irkutsk region «Digital experience in educational practice», an expert survey «Prospects and risks of artificial intelligence in the education system»). *Results.* The riskiness of digitalization is confirmed by the assessments of experts and the opinion of student youth. The technological resource of artificial intelligence is accompanied by polar processes, namely social apathy, hypertrophy of simulacra, a decrease in creativity, a decrease in the share of creative skills in solving educational problems, fragmentation of memory due to the permanent availability of information, a decrease in the locus of control and analytical reading skills. *Conclusion.* The expansion of digital experience requires a socio-philosophical analysis of the dehumanizing consequences of the phenomenon for the introduction of corrective measures that actualize the educational potential of education.

Keywords: artificial intelligence, digital experience, digitalization of education, social trajectories, new social reality, educational potential of education

Citation: Istomina, O. B. [Artificial intelligence in the modern educational space: pros and cons]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 13–18. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-2

Введение. Современные образовательные стратегии закономерно связаны с развитием цифрового опыта. Формирование и развитие цифровых стандартов в образовательной среде включено в программы федеральных проектов, в функциональное поле региональных властей, а также является задачей ближайших перспектив конкретных образовательных организаций всех уровней подготовки. Формируемый цифровой опыт понимается властью как условие конкуренции в экономическом, политическом, социальном пространствах, определяет перспективы технологических прорывов.

Потенциал цифровизации образования оценен высоко, в нем видится каузальность и необходимость технологизации промышленности и экономического роста. Однако в социальном отношении оценки «цифры» и ее последствий в обществе разнятся. Амбивалентный характер профессиональных экспертиз цифровизации и ее «социальных следов» обусловлен диссонансом инструментально-технологического и социокультурного разрезов экспертизы. Полярность оценок актуализируется в связи с необходимостью социальных прогнозов в отношении разрастания локуса применения цифрового контента, а также технологий искусственного интеллекта. Амбивалентность оценочных суждений усложняется в связи с расширением доступа к результатам медико-социальных исследований и медико-рекреационных процедур.

Постановка задачи. Многовекторность в прогнозировании результатов цифровизации и укоренения ее продуктов в социально значимые сферы требует глубокого социально-философского осмысления, позволяющего осуществить компаративный анализ технологических потенций искусственного интеллекта, цифрового контента и их дегуманизирующих последствий.

Автор в данной работе ставит исследовательские задачи охарактеризовать возможности искусственного интеллекта в региональных системах

образования (на примере Иркутской области). В фокусе задач определение степени соответствия социальных ожиданий и социальной реальности искусственного интеллекта в условиях конкретного российского региона.

Методика и методология исследования. В основе исследования – диалектический подход, а также системный анализ, применяемый для раскрытия вариантов соответствия экспектаций общественному фактажу, вариаций отклонений и прогнозирования схем развития в конкретных ареально-хронологических условиях. Для анализа привлечены информационные материалы и данные отчетов Министерства образования Иркутской области. Проведен вторичный анализ социологических данных ВЦИОМ о сферах применения искусственного интеллекта и его потенциале в социальных стратегиях. Привлечены материалы авторского социологического исследования, экспресс-опроса студенческой молодежи Иркутской области «Цифровой опыт в образовательной практике». Объем выборки – 200 респондентов, студентов выпускных курсов вузов области (Иркутский государственный университет – 50 человек; Иркутский национально-исследовательский технический университет – 50 респондентов; Иркутский государственный медицинский университет – 50 опрошенных; Байкальский государственный университет – 50 человек). Тип выборки – квотная. Проведен экспертный опрос «Перспективы и риски искусственного интеллекта в системе образования». В качестве экспертов выступили 30 представителей профессорско-преподавательского состава вузов Иркутской области, имеющих научные степени и ученые звания, гуманитарных профилей подготовки.

Убеждены, что понимание перспектив и угроз укоренения искусственного интеллекта, внедрения цифрового контента в гуманитарные сферы жизнедеятельности человека возможно в ситуации социально-философского преломления инженерно-технических, экономических, медико-рекреационных изысканий.

Результаты. Цифровизация как вектор технологического устройства и развития современного общества включена в стратегии федерального уровня. Социальные ожидания от применения и расширения сфер влияния искусственного интеллекта подтверждаются успешностью промышленных и технологических процессов. Однако гуманитарные сферы жизни отрицают одномерность оценок и перспектив «цифры», визуализируя сложности противоречия социального характера.

Рискогенный характер социального феномена цифровизации и укоренения его продуктов обусловлен рядом сложных, важных для дальнейших перспектив индивидуальной жизнедеятельности, региона, государства, человечества в целом. Среди таких рисков с позиций социально-философского анализа следует выделить поляризацию социальных групп по принципу доступности контента, «цифровое ожирение» и информационный террор, макдональдизированные практики построения социального, играизацию, девальвацию знания и распространение синдрома пустого листа и дистального видения, снижение когнитивной активности, гипертрофикацию симулякров постмодернити, свидетельствующие о новой генерации людей.

Социальные ожидания от цифрового опыта значительны. Не вызывает сомнения технологическая ресурсность искусственного интеллекта (ИИ). Его потенции в технологических процессах, в развитии промышленности бесспорны. Базовые ожидания связаны с удешевлением процессов производства, обеспечением массовости и доступности товаров. Особое значение ИИ имеет в военно-промышленном комплексе. Однако социальные последствия данных преимуществ неоднозначны, к примеру, в сфере труда, обеспечении социальных гарантий трудового населения. Внедрение ИИ в сферу труда, его доступность населению разворачивается также активно, как и процессы прекаризации труда.

На наш взгляд, еще большие «разрывы» в системе «ожидания – реальность» проявлены в традиционно гуманитарных сферах, к которым привычно относят систему образования.

Не вызывает сомнения, что уже сложившийся цифровой опыт отражен в общественном мнении населения, его оценках текущего положения ИИ и его положения в ближайшей перспективе. Согласно результатам опросов ВЦИОМ необходим избирательный опыт использования ИИ (61%), при этом 18% респондентов отмечают всеобщность сфер применения ИИ, а 12% не видят перспектив его использования и считают социально необходимым ограничивать степень его воздействия. Закономерно социальные выгоды и пользу ИИ видят представители мегаполисов (23–25%), а также активные интернет-пользователи (26%). Значительный потенциал ИИ видят представители молодежи (32% в группе 18–24 лет, 21% среди 25–34-летних). Определена также зависимость от образовательного статуса (видят перспективы ИИ и связывают с ним надежды дальнейшего развития респонденты с высшим или неполным высшим образованием (67%) [1].

Важно отметить *нарастающую амбивалентность оценок ИИ*, проявленную в росте затруд-

[1] Главное – умеренность! URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehtika-iskusstvennogo-intellekta-2 (дата обращения: 03.11.2024).

нений с ответом о преимуществах ИИ в перспективе развития человечества. Так, в 2023 г. 4% респондентов ушли от однозначного ответа, а в 2024 г. выделено 10% ответов с затруднениями оценок ИИ[2].

Негативная оценочность в суждениях об ИИ выражена в ответах респондентов сельской местности (19%) и возрастной группы старше 45 лет (14%)[3].

Данные ВЦИОМ демонстрируют выраженную социально-демографическую дифференциацию оценок цифрового опыта. Подобная зависимость суждений проявлена в отношении роли ИИ в системе образования. Согласно авторским исследованиям, гносеологический оптимизм отмечен в группе экспертов 25–35 лет (80% видят перспективы развития системы образования, его инновационных методов и технологий преподавания в развитии ИИ). В группе 36–45 лет отмечена фрустрация в отношении внедрения техник ИИ в познавательный процесс, отмечены негативные реакции памяти, концентрации внимания (70%), но видятся и возможности в быстром доступе и стремительном включении в дискуссии на основе мобильных данных и сведений интернет-ресурсов (60%). Старшая возрастная группа экспертов (46–65 лет) отмечает признаки *«цифрового ожирения»* (90%). Среди таковых – снижение творческого начала; уменьшение доли креативных навыков в решении учебных задач; значительное снижение памяти в силу перманентной доступности информации; *фрагментирование памяти*; *снижение локуса контроля*; снижение навыков аналитического чтения, получивший в психологии название *«синдром пустого листа»*.

«Цифровое ожирение» проявлено не только в прямых результатах массового использования цифрового контента, но и в сопутствующих процессах, обусловленных косвенным образом в результате изменения стиля жизни молодежи. Деструкции проявляются в таких свойствах, как «*оторванность от реальных контактов*, перенесение всей жизни, всего существования в иллюзорный мир IT-технологий, социальных сетей, созданное виртуальное пространство со своим временем, далеким от насущных текущих проблем реального мира, *инфантильность оценок, суждений, отложенное взросление*» [4, с. 48]. Кроме того, среди рисков социальных изменений специалисты называют «*несформированное критическое мышление, неготовность к анализу и скептической оценке контента*» [5, с. 4]. Как мы писали ранее, имитационные практики сообразно постмодернистской подмене качества количеством, установкам на калькулируемые, предсказуемые, вещественно оформленные показатели успешности, *«манифестирующей эффективности»* [5, с. 4], пролонгирует все антисоциальное, квазисоциальное. В форме принятия виртуального мира, перенесения в него новых жизненных установок, атрибуций и в том числе экспектаций произошла смена как признаков реальной социальной общности, так и ее самой. По выражению С. Жижека, созданный виртуальный мир превращает социальное в «призрачное шоу капиталистической утилитарной бездуховной вселенной» [2]. В этих условиях значительно актуализируются роль гуманитарных наук, их содержание в развитии воспитательных программ современных образовательных организаций.

Социальные смещения в сторону виртуального снижают результативность реальных социальных контактов, нарушают прежние социальные связи, препятствуют построению новых контактов и устойчивых форм взаимодействий. Такая фрагментарность добавляет синергийности в «случайности социального выбора и *хаотичности социального поведения*» [3, с. 297]. Финализируют данные процессы закономерные последствия «*краткосрочность жизненных планов* нового образовательного поколения, *дисперсность мыслительных актов познающего субъекта*» [3, с. 297].

Важно понимать, что осознание этих изменений характерно не только для специалистов (причем в равной степени нейрофизиологам и философам, врачам и педагогам), но и для самой молодой аудитории, проявляющей эти признаки.

По результатам социологических измерений отношения студенческой молодежи к ИИ и цифровому контенту, выявлены двойственные, неоднозначные оценки феномена. Так, 96% студентов имеют опыт нелигитимного использования ИИ в учебном процессе. Более половины (63,5%) использовали программы-киллеры для обхода проверки на оригинальность текстов контрольных, реферативных и курсовых работ. При этом 43,0% планируют в случае затруднения прибегнуть к таковым программам при подготовке выпускных квалификационных работ. К примеру, 21,5% опрошенных имеют опыт генерации текстов и презентаций к учебным сообщениям; 85,5% регулярно пользуются фильтрами и программами коррекции видеоконтента.

Использование ИИ для минимизации интеллектуальных и временных затрат считают нормой 83,5% студентов. При этом риски снижения само-

[2] Главное – умеренность! URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehtika-iskusstvennogo-intellekta-2 (дата обращения: 03.11.2024).

[3] Там же.

стоятельности выполнения поставленных задач, формирования негативной привычки переноса ответственности на программы-симуляторы отмечают только 7,5% опрошенных.

Вместе с тем преподаватели отмечают *низкий уровень ИКТ-компетенций* студенческой молодежи в освоении профессиональных программ, необходимых для будущей профессии и решения текущих учебных задач. На этапе подготовки письменных отчетных работ техническая помощь требуется, по мнению педагогов вузов, большей части группы.

Разность в освоении программ, наблюдаемая *дифференция осведомленности о развлекательном и профессиональном контентах* значительны. Так, трудности в учебе из-за нехватки информационно-коммуникативных компетенций испытывают 58,5% студентов при полной осведомленности форм использования развлекательного контента.

Повседневность использования цифрового контента вместе с тем формирует ряд зависимостей, отмеченных медицинским сообществом как в молодежной страте, так и в более раннем возрасте. *Манипулятивные привязанности к цифровому контенту* продуцируют множество деструкций социального поведения: «обольщение симулякрами», экстаз потребления, «эстетическое ожирение», манипуляция знаками, транспозиционность, аморфность целеполагания при беспрецедентно высокой контагиозности и вирулентности контента, что в целом можно назвать *«информационным террором»* [4, с. 48].

Изменения в построении социальных практик являются одновременно условием и следствием трансформаций образовательной мотивации молодого поколения и его учебной успешности.

Цифровой опыт в регионах складывается со значительными допущениями дефицитов. *Дифференциация цифрового оснащения образовательных организаций* сегодня основана на ряде позиций, среди которых – территориальная принадлежность (город/село); удаленность от центра города, района, региона, государства; масштаб поселения; численность населения; качество жизни населения; инвестиционная привлекательность поселения; наличие/отсутствие субсидиарной/спонсорской поддержки организации; социальный престиж организации и т. д.

Дифференциация с позиций доступности цифровых форматов обучения может быть значительной. Так, в период пандемии число школ с низкими образовательными результатами (ШНОР) в Иркутской области за год выросло в 3,2 раза (в 2021 г. – 126 ШНОР, в 2022 г. – 411 ШНОР).

Очевидно, что цифровизация образовательного процесса требует значительных вложений, причем не только и не столько материального наполнения. Сама изначальная амбивалентность цифрового контента обусловливает многовекторность применения и преломления в социальных стратегиях. Преимущества искусственного интеллекта не должны снижать возможности естественного интеллекта нации. На наш взгляд, цифровизация не должна снижать градус гуманизации образования. Удобство «цифры» в образовательных практиках за счет снижения временных и механических потерь должно помогать гуманитарному развитию личности. Однако риски цивилизационного развития в настоящее время демонстрируют все хрестоматийные деструкции. Высвобожденные функции направлены не на гуманизацию и инкультурацию, а на заполнение лакун краткосрочными цифровыми сессиями на основе *дистального (поверхностного) видения*, распространяющего в молодежной страте признаки и последствия *«синдрома пустого листа»*.

Наблюдается иллюзия погруженности в учебный процесс, чтение и социальные практики. По сути же происходит имитация, действие симулякров (по Ж. Бодрийяру, симулякров третьего типа [1]). Современная система образования, на наш взгляд, демонстрирует широкую палитру «проекций имитации» [6, с. 40]. Таким образом, девальвируется институциональная роль образования.

Выводы. Современные образы образования в контексте цифровизации системы противоречивы. Проведенный на основе авторских социологических исследований анализ позволяет верифицировать полярность оценок цифрового опыта в Иркутской области. Отмечена социально-демографическая дифференциация в ожиданиях от цифровых форматов и в социально значимых сферах жизнедеятельности человека.

Нарастающая амбивалентность оценок ИИ основана на признании перспектив в технологическом отношении и рисков конструирования гиперреальности в социальном локусе.

Региональный опыт демонстрирует негативные проявления классических атрибуций завышенных ожиданий и реального воплощения дефектных конструкций социального.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. М.: Постум, 2015, 240 с.
2. Жижек С. Добро пожаловать в пустыню реального. URL: http://www.lacan.com/reflections.htm (дата обращения: 26.10.2023).

3. Истомина О. Б. Современные образы образования и социальная реальность // Повышение профессионального мастерства педагогических работников в России: вызовы времени, тенденции и перспективы развития: материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конференции. Иркутск, 2019. С. 297–303.
4. Истомина О. Б., Кузьмина А. А. Гиперреальность современности в оценках молодежи // Вестник Бурятского государственного университета. 2023. №4. С. 47–53.
5. Истомина О. Б., Кузьмина А. А. Информационные вызовы и угрозы современности: социально-философский анализ // Вестник Бурятского государственного университета. 2024. №2. С. 3–11.
6. Латов Ю. В., Ключарев Г. А. Неформальные правила игры в образовательной системе: симуляция образования, симулякры и брокеры знаний // Общественные науки и современность. 2015. №2. С. 31–42.
7. Главное – умеренность! URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehtika-iskusstvennogo-intellekta-2 (дата обращения: 03.11.2024).
8. О реализации проекта «500+» в Иркутской области. URL: https://edulife.iro38.ru/?page_id=10416 (дата обращения: 09.12.2022).

REFERENCES

1. Baudrillard J. *Simulacra and simulations.* Moscow, Postum Publ., 2015, 240 p. (In Russ.).
2. Zizek S. *Welcome to the real desert*. URL: http://www.lacan.com/reflections.htm (accessed 10.26.2023). (In Russ.).
3. Istomina O. B. Modern images of education and social reality. *Improving the professional skills of teachers in Russia: challenges of the time, trends and development prospects*: materials All-Russia with internat. scientific-practical conf. Irkutsk, 2019, pp. 297–303. (In Russ.).
4. Istomina O. B., Kuzmina A. A. Hyperreality of modernity in youth assessments. *Bulletin of Buryat State University*, 2023, no. 4, pp. 47–53. (In Russ.).
5. Istomina O. B., Kuzmina A. A. Information challenges and threats of our time: socio-philosophical analysis. *Bulletin of Buryat State University*, 2024, no. 2, pp. 3–11. (In Russ.).
6. Latov Yu. V., Klyucharev G. A. Informal rules of the game in the educational system: simulation of education, simulacra and knowledge brokers. *Social Sciences and Modernity*, 2015, no. 2, pp. 31–42. (In Russ.).
7. The main thing is moderation! URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehtika-iskusstvennogo-intellekta-2 (accessed 11.03.2024). (In Russ.).
8. On the implementation of the project «500 +” in the Irkutsk region. URL: https://edulife.iro38.ru/?page_id=10416 (accessed 12.09.2022). (In Russ.).

Информация об авторе

Истомина Ольга Борисовна – доктор философских наук, заведующая кафедрой социально-экономических дисциплин, Иркутский государственный университет (Российская Федерация, 664025, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1, e-mail: olgaistomina@mail.ru). ORCID: ID 0000-0003-4060-6106.

Статья поступила в редакцию 05.11.2024
После доработки 12.05.2025
Принята к публикации 16.05.2025

Information about the author

Olga B. Istomina – doctor of philosophical sciences, head of the department of socio-economic disciplines, Irkutsk State University (1 K. Marksa Str., Irkutsk, 664025, Russian Federation, e-mail: olgaistomina@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4060-6106.

The paper was submitted 05.11.2024
Received after reworking 12.05.2025
Accepted for publication 16.05.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 19–29
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-3
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 19–29
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-3
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-3
УДК 141.3

Оригинальная научная статья

Об инструментальном значении коммуникации

А. П. Сегал
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: segal.ap@philos.msu.ru

Ли Вэньтай
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация
e-mail: 2810989141@QQ.com

Аннотация. *Введение.* Для современных исследований характерны разнообразные, часто противоречивые, интерпретации процесса коммуникации и необычайное терминологическое разнообразие. Это касается в том числе интерпретации инструментальных характеристик коммуникации. *Постановка задачи.* Задачей исследования становится рассмотрение коммуникации как инструмента познания и как инструмента преобразования интегративно понятой окружающей среды. *Методика и методология исследования.* В статье рассматриваются коммуникации с точки зрения исследования их инструментальных характеристик. Авторы считают, что единство и противоречие коммуникации с производственными отношениями проявляется именно в инструментальном характере коммуникации. Рассматривая коммуникацию в рамках такой методологии, мы увидим возможность и необходимость изменения подходов к исследованию коммуникации. По мнению авторов, инструментальный характер коммуникации наилучшим образом раскрывается в контексте разделения труда (производства). *Результаты.* Авторы рассматривают процесс становления коммуникаций в логическом аспекте и приходят от простейшего природного отношения к специфически человеческому через рассмотрение целесообразной деятельности (труда) и ее разделения. Примененный авторами подход позволяет определить границу использования концепта «коммуникация», которая обнаруживается при переходе от рассмотрения технологического разделения труда к рассмотрению общественного разделения производства. Авторы находят историко-философскую аналогию описываемого процесса в ранних работах К. Маркса, где присутствовал концепт «отношения общения», позже трансформировавшийся в понятие производительных сил. *Выводы.* Функции коммуникации определяются как согласование целей (результатов, продуктов) технологически разделенных трудовых процессов, что означает их соединение. Однако при выделении управления в отдельный трудовой процесс цель может не согласовываться с исполнителем. При переходе же на уровень всего общества мы уже не говорим об инструментальной характеристике коммуникаций, поскольку на уровне всего общества согласование или противопоставление интересов происходит в форме идеологии.

Ключевые слова: коммуникация, общество, природа, социальное конструирование, целеполагание, разделение труда

Ли Вэньтай выражает благодарность за поддержку программы Китайского совета по стипендиям (CSC) (Идентификатор проекта: 202208090487).

Для цитирования: *Сегал А. П., Ли Вэньтай.* Об инструментальном значении коммуникации // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 19–29. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-3

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-3

Full Article

On the instrumental meaning of communication

Segal, A. P.
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: segal.ap@philos.msu.ru

Li Wentai
Lomonosov Moscow State University
Moscow, Russian Federation
e-mail: 2810989141@QQ.com

Abstract. *Introduction.* Modern research is characterized by diverse, often contradictory, interpretations of the communication process and an extraordinary variety of terminology. This applies, among other things, to the interpretation of instrumental characteristics of communication. *Purpose setting.* The task of the research is to consider communication as a tool of cognition and as a tool for the transformation of an integratively understood environment. *Methodology and methods of the study.* The article examines communications from the point of view of studying their instrumental characteristics. The authors believe that the unity and contradiction of communication with industrial relations is manifested precisely in the instrumental nature of communication. Considering communication within the framework of such a methodology, we will see the possibility and necessity of changing approaches to communication research. According to the authors, the instrumental nature of communication is best revealed in the context of the division of labor (production). *Results.* The authors consider the process of communication formation in a logical aspect and come from the simplest natural attitude to a specifically human one through consideration of expedient activity (labor) and its division. The approach used by the authors allows us to define the boundary of the concept of «communication», which is revealed during the transition from the consideration of the technological division of labor to the consideration of the social division of production. The authors find a historical and philosophical analogy of the described process in the early works of K. Marx, where the concept of «communication relations» was present, which later transformed into the concept of productive forces. *Conclusion.* Communication functions are defined as the coordination of goals (results, products) of technologically separated labor processes, which means their connection. However, when separating management into a separate work process, the goal may not be agreed with the performer. When we move to the level of the whole society, we are no longer talking about the instrumental characteristics of communications, since at the level of the whole society, the coordination or opposition of interests occurs in the form of ideology.

Keywords: communication, society, nature, social designing, goal setting, division of labor

Li Wentai gratefully acknowledges the support provided by the China Scholarship Council (CSC) (Project Identification: 202208090487)

Citation: Segal, A. P., Li Wentai [On the instrumental meaning of communication]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 19–29. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-3

Введение. Исследования коммуникации, опирающиеся на коммуникацию саму по себе, рассматривают ее как отдельную субстанцию человеческого существования, дифференцируя ее форму и сущность. Например, представляя теорию «зеркального я», Ч. Кули утверждал: «Такого рода идея *я*, по-видимому, включает три основных элемента: представление о том, как мы выглядим в глазах другого человека; представление о том, как он судит об этом нашем образе, и некое чувство *я*, вроде гордости или стыда... Для нашего чувства *я* большое значение имеют характер и авторитет того человека, в чьем сознании мы себя видим. Мы стыдимся показаться лживыми в глазах человека прямого и честного, трусливыми в глазах смелого, вульгарными в глазах утонченного и т.д. Мы всегда представляем себе суждения других и, представляя, разделяем их. Перед кем-то одним человек будет хвастаться своим поступком, скажем, ловкой торговой сделкой, а перед кем-то другим ему будет стыдно в нем сознаться» [1, p. 136]. Такая позиция оказывается облегченной версией гегелевского представления о самосознании, которое «живет» в воле господина, и раб, выполняя хозяйский приказ, осуществляет *деятельность*, но при этом создание предмета не есть его цель.

«…Собственный смысл (der eigene Sinn) есть *своенравие* (Eigensinn), свобода, которая остается еще внутри рабства» [2, p. 106].

Стоит также вспомнить размышления Джона Дьюи о том, что именно совместное *пользование* информацией соединяет человека с другими людьми, в то время как *интересы* других для него безразличны. Он рассматривал коммуникацию как некоторую субстанцию, находящуюся в нашем мире: «Символы находятся в зависимости от коммуникации и одновременно являются средствами развития коммуникации. Результаты совместной деятельности анализируются и сообщаются другим. Сами события не поддаются подобной передаче, смыслы же можно передавать при помощи знаков. Таким образом, [индивидуальные] желания и импульсы обретают общий для всех смысл, будучи преобразованы в устремления и цели, которые являются носителями обычных, общепонятных смыслов и потому олицетворяют новый тип отношений, трансформирующий совместную деятельность в сообщество интересов и начинаний» [3, p. 112].

С этим утверждением можно отчасти согласиться, поскольку символы есть первое отрицание наглядно-образных репрезентаций. «Наглядно-образные репрезентации вещей и событий полностью не исчезают из состава человеческого мышления, сохраняются в нем в снятом виде…, – писал В. А. Вазюлин. – Но вместе с тем рассудочное мышление с образованием речи приобретает и новую форму: оно отделяется от непосредственной связи с чувствами и осуществляется в символах и при помощи символов. Речь образуется как продукт социального общения… Язык, речь позволяют осуществить рефлексию над собой и окружающей природой» [4, p. 176].

Теперь смыслы передаются в соответствии с рефлексией *других* людей, то есть смыслы получаются от того, что человек исходит из собственных потребностей, познает смыслы единичного (своего), но коммуникация зависит от *совместной* деятельности, а приобретение одного и того же, общего значения может быть основано только на отрицании единичного.

С чем же связаны разнообразные, часто противоречивые, интерпретации процесса коммуникации и поразительное терминологическое разнообразие? И это при том, что коммуникативные процессы на сегодня развились необычайно – как с точки зрения структуры, так и с точки зрения инструментария. Почему же богатый эмпирический материал, причем проверенный на практике, не привел к формированию конвенционального тезауруса и общего понимания процесса коммуникации? Приведенные выше рассуждения подталкивают к выводу о недостаточной разработанности *метода* исследования. «В случае, если предмет исследования достаточно созрел, но еще не сложился метод,…сам исследователь в качестве предмета своего исследования рассматривает поверхность» [5, p. 160].

Уилбур Шрамм, один из столпов американской коммуникативистики, сравнивал возникновение современных коммуникаций с олимпийскими соревнованиями по прыжкам в высоту – но с невероятно длинным разбегом: «…По сравнению с величайшими олимпийскими прыжками в высоту этот скачок – от бактерий, перерабатывающих информацию, какими мы видим их в чашке Петри, к животным, способным к двусторонней коммуникации посредством органов чувств, центральной нервной системы и мускулатуры, – потребовал сотен миллионов лет разбега по гаревой дорожке [эволюции]» [6, p. 680]. Иными словами, У. Шрамм – и с ним трудно не согласиться – рассматривает коммуникацию в ее современном, зрелом виде как *становившийся* и *ставший* процесс, свойственный человеку, причем человеку современному, развитие которого *достигло* определенной ступени. Следовательно, вопрос о методологии исследования современной коммуникации актуализировался как никогда.

Постановка задачи. Задачей нашего исследования становится рассмотрение коммуникации как инструмента познания и как инструмента преобразования интегративно понятой окружающей среды.

Методика и методология исследования. Окружающую среду мы будем рассматривать как совокупность материальных, духовных, а также природных условий существования и развития человека, общества, то есть то, что окружает именно человека, субъекта, и соотносится с ним и с его целесообразной деятельностью. Это не только и не столько «естественная среда обитания человека, животных, растений» [7, p. 680], но в первую очередь именно социальная среда, поле активности *субъекта*. Здесь стоит заметить, что радикальные защитники окружающей среды отождествляют последнюю исключительно с природой и таким образом рассматривают человека в отделенном от нее состоянии. Иными словами, мы имеем в их позиции «новую робинзонаду», одинокого индивида перед лицом природы – банальную буржуазную позицию общества как «совокупности изолированных индивидов». Парадоксальным образом это либеральное течение эпигонствует одной из сторон дискуссии о составе производительных сил, развернувшейся в СССР в 1981 г. на страницах журнала «Вопросы философии» [8–11], но начавшейся еще в 70-е гг. Речь шла в первую очередь о том, включать или не включать в состав производительных сил

предмет труда, то есть природный объект, не подвергшийся или минимально подвергшийся обработке. Ю.К. Плетников писал еще в 1977 г., что производительные силы выражают *отношение* общества к природе и в принципе не могут охватывать те моменты процесса производства, которые стоят на стороне природы. По его мнению, производительные силы представляют собой *преобразующую* силу процесса производства, а сырье и материалы – *преобразуемые* стороны этого процесса [12, p. 237; 13, p. 202].

В нашей статье мы предполагаем рассмотреть коммуникацию именно в ее инструментальном, орудийном аспекте. Иными словами, мы должны ответить на вопрос: «В каком отношении коммуникация может быть рассмотрена как инструмент?» Но прежде придется найти ответ на еще один вопрос, встающий перед *любым* автором: «С чего *начать* описание предмета/объекта?» И это, пожалуй, самое сложное в любом исследовании и любом *изложении*. Неслучайно в открытие первой книги «Науки логики» («Учение о бытии») Гегель поставил раздел «С чего следует начинать науку?». По его мнению, изложение научного знания (последнее у него тождественно истории предмета) следует начинать с простейшего отношения: «То, с чего начинают, само́ начало,…до́лжно брать в его простой, ненаполненной непосредственности, следовательно, *как бытие*, как то, что́ совершенно пусто» [14, p. 132]. И тут же, понимая, что с точки зрения «здравого смысла» последовательное, пошаговое разворачивание категориального строя выглядит чрезмерно скучным и даже излишним, он специально замечает: «Если кто-то выведенный из терпения рассматриванием абстрактного начала скажет, что нужно начинать не с начала, а прямо с самой *сути,* то [мы на это ответим], что суть эта не что иное, как указанное пустое бытие, ибо что́ такое суть, это должно выясниться именно только в ходе самой науки и не может предполагаться известным до нее. …Тем, кто остается недовольным этим началом, мы предлагаем самим взяться за решение этой задачи: пусть попробуют начинать как-нибудь иначе, чтобы при этом избежать этих недостатков» [14, p. 133]. Заметим, что вслед за Гегелем мы рассматриваем именно «*логическое* начало», однако исходим из того, что оно не «сделано в стихии свободно для себя сущего мышления, в *чистом знании*» [14, p. 125], как его брал Гегель, но есть рефлексия уже *состоявшегося* исследовательского процесса.

Итак, если мы начнем присматриваться к коммуникации, то в первую очередь должны будем отметить вполне очевидный факт: сама по себе, в отрыве от коммуницирующих индивидов, коммуникация не существует. Человеческое общество в своей *непосредственной данности* предстает как *совокупность* человеческих *индивидов*, а рассмотрение *коммуникации* по умолчанию предполагает, что это не «*изолированные* индивиды». Коммуникация между индивидами, взятыми в этом простейшем отношении, естественно, касается а) поддержания существования *индивидов*; б) поддержания существования *биологического вида,* – то есть и то, и другое представляет собой удовлетворение комплекса *телесных потребносте*й.

Удовлетворение потребностей индивида, являющихся основой его индивидуального существования, самоценно *для вида* и тождественно поддержанию *существования вида,* но лишь до момента появления на свет следующего поколения. С этого момента огромное значение для рода приобретает *обучение индивидов младшего поколения* навыкам и способам поддержания *индивидуального существования* (и существования рода). В *онтогенезе* же индивида межпоколенческая коммуникация, в ходе которой старшее поколение осуществляет его подготовку и обучает его, является, безусловно, первой формой коммуникации.

Однако такая форма коммуникации характерна и для многих высокоразвитых животных. В чем же особенность коммуникации между *человеком*-учителем и *человеком*-учеником? Она определяется особенностью человеческого взаимодействия с окружающей средой. До сего времени можно часто встретить старую, предложенную еще Б. Франклином[1] характеристику человека как «животного, делающего орудия» («tool-making animal») [16, p. 190–191]. И если бы эта характеристика была исчерпывающей, то можно было бы закрыть нашу тему констатацией того, что специфически человеческая коммуникация возникает как коммуникация по поводу орудий, средств, с помощью которых природный предмет *изымается* из природной среды для дальнейшего потребления. Однако в исследованиях этологов и зоологов уже давно описаны факты использования орудий животными.

Родовое отличие человека от всех других животных заключается в присущей лишь ему способности с помощью орудий *изменять природную форму* предметов, делая их пригодными для потребления. Иными словами, человек начинает *производить* – сначала предметы потребления, а затем и сами орудия производства. «Взаимодействие человека с природой в специфически

[2] Бенджамин Франклин (1706–1790) – выдающийся американский политический деятель и дипломат, буржуазный демократ, участник войны за независимость в Северной Америке; крупный ученый, физик и экономист.

человеческой форме выступает… с двух сторон: со стороны участия в нем человека, использования органов его тела и со стороны внутреннего единства с потреблением, то есть со стороны созидания предметов потребления, со стороны результата воздействия. С первой из названных сторон *одно и то же* взаимодействие человека с природой есть *труд,* со второй – *производство.* Это – одно и то же, но с разных сторон» [15, p. 70].

Человек обучает следующие поколения навыкам именно *производства* как средства обеспечения воспроизводства биологического вида. В процессе коммуникации с учителем ученик обучается *труду*, поскольку именно труд является специфической формой воздействия на природу, характерной для человека. Таким образом, мы приходим к тезису о труде как родовой *сущности* человека.

Переход к специальному рассмотрению труда позволяет определить его как «прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой» [16, p. 188], и определить «простые моменты процесса труда…: целесообразная деятельность, или самый труд, предмет труда и средства труда» [16, p. 189]. *Целесообразность*, то есть соответствие процесса и результата труда поставленной цели, выступает *системообразующим признаком* труда. «Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т.е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая, как закон, определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» [16, p. 189].

Существуют различные мнения относительного того, исчерпывает ли труд все виды целесообразной деятельности. Например, К. Х. Момджян, утверждая, что целесообразность является атрибутом *любой* деятельности [17, p. 363], фактически предлагает понимание труда как универсального явления, которое проявляется в различных формах: от ремесла до искусства и науки. Это расширяет рамки понимания труда и подчеркивает его значимость в самых разных аспектах человеческой жизни. А. Щюц, разделяя термины «действие» и «акт», предлагал структурированный подход к анализу трудовой деятельности [18, p. 134]. «Действие» как продуманное поведение акцентирует внимание на процессе планирования и реализации, тогда как «акт» фиксирует конечный результат. Такое различение позволяет глубже понять путь труда от замысла до реализации цели. Тем не менее в любом случае – и при классической, и при расширительной трактовке – целесообразной *деятельности* тезис о целесообразности *труда* не вызывает возражений.

Процесс становления труда, по существу, представляет собой процесс формирования цели – и в онтогенезе, и в филогенезе. Ergo формирование процесса целеполагания в онтогенезе научение целеполаганию есть формирование субъекта. Таким образом, процесс обучения трудовым навыкам, в какой бы области они ни применялись, есть процесс формирования способности к целеполаганию, формулировке цели и целедостижению – то есть формирования субъекта (субъектности). Вряд ли стоит доказывать, что только человек обладает качествами, позволяющими осуществлять постановку цели: речью и сознанием. Сформированная у ученика способность к целеполаганию делает его полноценным участником процесса целесообразной деятельности, при этом коммуникация с учителем, происходившая в процессе обучения, сворачивается (интериоризуется) до состояния «внутренней речи» (исследование П. Я. Гальпериным процесса поэтапного формирования умственной деятельности – ПФУД) [19].

Говоря иначе, когда человек обучен постановке цели и ставит ее *себе сам*, имеет место процесс так называемой «внутренней» коммуникации, или внутриличностный информационный процесс. Очень часто его изображают как основание так называемой пирамиды коммуникации. И это есть не что иное, как мышление. Стоит напомнить: М. М. Бахтин, исследуя тексты Достоевского, высказал мысль о том, что диалоги персонажей романа «Преступление и наказание» являют собой внутренний *диалог*, диалогическое размышление, коммуникацию человека с самим собой или представляемым другим. Он писал: «Самосознание героя у Достоевского сплошь диалогизовано: в каждом своем моменте оно повернуто вовне, напряженно обращается к себе, к другому, к третьему… И изобразить внутреннего человека, как его понимал Достоевский, можно, лишь изображая общение его с другим. Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и "человек в человеке", как для других, так и для себя самого» [20, p. 280].

Эта идея была подхвачена и развита В. С. Библером в его концепции «диалогики» [21]. Библер, по его собственному выражению, выдвинул «предположение о логике творческой мысли как о логике внутреннего диалога» [21, p. 158], он рассматривал мышление как *коммуникацию с самим собой* относительно цели и процесса ее достижения.

В этом же смысле интересно посмотреть на становление целеполагания в *филогенезе*. Здесь мы опираемся на размышления Б. Ф. Поршнева, акцентировавшего внимание на том, что орудия нижнего и среднего палеолита (вплоть до мустье), то есть на протяжении не менее чем 50 000 поколений, «говорят о полной автоматизированности действий при их изготовлении… Изготовление того или иного набора этих палеолитических камней было продуктом автоматической имитации соответствующих комплексов движений, протекавшей внутри той или иной популяции… Медленные спонтанные сдвиги в этой предчеловеческой технике вполне укладываются в рамки наблюдений современной экологии и этологии над животными» [22, p. 118].

Б. Ф. Поршнев отмечал существенное отличие такого рода деятельности от зрелого человеческого труда: что у высших животных «иногда наблюдается своеобразная *утеря связи этой инстинктивной деятельности с конечной целью* (курсив наш. – *А. С., Л. В.*): например, бобры подчас валят гораздо больше деревьев, чем им нужно, и оставляют их на месте. Можно думать, что этим объясняются и известные археологам скопления тысяч заготовленных, но, видимо, не использованных нижнепалеолитических каменных орудий» [22, p. 388]. В качестве примера он приводит россыпи чопперов и чоппингов (каменных голышей с односторонними и двусторонними сколами), обнаруженных экспедицией Дороти Гаррод на стоянке Эт-Табун в Палестине и семейством Лики в Олдувайском ущелье в Южной Африке, а затем и другими исследователями в различных регионах мира, в том числе на территории СССР. Их количество многократно превышало все мыслимые потребности в орудиях. Иначе говоря, связь процесса с целью проходила через длительное становление и закрепилась лишь с возникновением второй сигнальной системы, то есть речи.

При *специальном* рассмотрении человеческого способа взаимодействия с внешней средой проступают контуры *сознания*: *знание* об общих закономерностях, зафиксированное в устойчивой речевой форме в виде цели, и *сознание* единства с людьми, передающими это знание в процессе обучения конкретным приемам труда.

Заметим, что сформированная способность человека к целесообразной деятельности (и, добавим, потребность в ней, ибо без нее человек быстро деградирует) имеет конкретную форму, то есть требует *обучения* индивида *конкретным приемам труда*. Однако этот процесс формирования труда, потребности и цели имеет оборотную сторону. В ходе «конкретизации» и дифференциации процессов труда возможности универсальной деятельности индивидов сужаются.

Адам Смит был убежденным поборником рынка и апологетом его «невидимой руки», но еще и талантливым литератором. И он великолепно – честно и образно – живописует последствия того самого разделения труда, которое, по его мнению, есть основная причина богатства нации: «С развитием разделения труда занятие подавляющего большинства тех, кто живет своим трудом, т. е. главной массы народа, сводится к очень небольшому числу простых операций… Но умственные способности и развитие большей части людей необходимо складываются в соответствии с их обычными занятиями. Человек, вся жизнь которого проходит в выполнении немногих простых операций, причем и результаты их, возможно, всегда одни и те же или почти одни и те же, не имеет случая и необходимости изощрять свои умственные способности или упражнять свою сообразительность для придумывания способов устранять трудности, которые никогда ему не встречаются. Он поэтому… становится таким тупым и невежественным, каким только может стать человеческое существо… О великих и общих интересах своей страны он вообще не способен судить, и, если не прилагаются чрезвычайные усилия, чтобы повлиять на него, он оказывается столь же неспособным защищать свою страну во время войны. Однообразие неподвижной жизни… ослабляет даже деятельность его тела и делает его неспособным напрягать свои силы сколько-нибудь продолжительное время для иного какого-либо занятия, кроме того, к которому он приучен. Его ловкость и умение в его специальной профессии представляются, таким образом, приобретенными за счет его умственных, социальных и военных качеств» [23, p. 722]. К. Маркс в «Капитале» резюмирует наблюдения своего предшественника: «Обогащение совокупного рабочего, а следовательно, и капитала общественными производительными силами обусловлено обеднением рабочего индивидуальными производительными силами» [16, p. 374].

Тем не менее *разделение труда* между разными людьми происходит закономерно, и столь же закономерно формируется необходимость последующего *соединения* результатов их труда в качестве специально подготовленных компонентов последующего трудового процесса. Процесс разделения труда исторически восходит к животному царству и на первый взгляд может наблюдаться у многих видов: охрана мест кладки (у рыб и птиц), добыча корма и высиживание, обучение молодняка и охота. Однако здесь надо помнить, что сами процессы, которые делят между собою особи разного пола и возраста, *не являются трудом*. Подобного рода разделение можно рассма-

тривать как предпосылочные формы, – так же, как формы обучения у олдувайских homo habilis.

Очевидно, что на *возникновение* собственно разделения труда влияют в первую очередь внешние по отношению к самому процессу факторы. *Внешняя сторона разделения труда* определяется природными свойствами компонентов трудового процесса: а) особенностями *средств* и *предметов труда*, требующих воздействия двух и более человек; б) телесными и нейрофизиологическими характеристиками *людей труда:* пол, возраст, сила, быстрота протекания нервно-мышечных реакций и т. п. Соответственно, и *взаимоотношения* людей в таких процессах труда мы рассматриваем как непосредственно определяемые их отношением к *преобразуемым объектам,* то есть определяемые *внешними факторами.*

Внутренняя необходимость разделения и объединения людей в процессе труда формируется по мере его созревания и совершенствования. Повторение сложившихся процессов труда требует единообразия, универсальной формы компонентов. В итоге процессы труда по *созданию* предметов потребления и процессы по *подготовке* его *компонентов и участников* разделяются. Отдельными процессами становятся

1) подготовка максимально однородного *предмета* труда,

2) изготовление универсальных *средств* труда,

3) подготовка *человека* труда (в процесс включаются новые участники по мере выбытия старшего поколения).

В первых двух процессах объединение усилий может потребоваться, а может и нет. Но подготовка *человека* к процессу труда *всегда* требует объединения по крайней мере *двух* людей – обучающего и обучаемого. *Обучение* – это первое разделение труда, требующее *объединения* усилий *исходя из внутренней необходимости* самого процесса. Это *простая внутренняя связь* людей, представляющая собой и внутренне единство, и внутреннее различие участников процесса.

Напомним, что *с точки зрения простейшего отношения* обучение *навыкам* поддержания собственного существования – наивысшая форма *биологических* отношений индивидов, проявление жизни рода в жизни индивида. Теперь мы видим обучение, но уже с позиции приближения к сущности: обучение *специфически человеческим* способам поддержания существования (своего и рода). Здесь уже можно говорить о проявлении жизни *общества* в жизни человека *труд*а.

В развитом процессе труда разделение людей по видам труда есть в то же время объединение вследствие *внутреннего единства* видов труда. Объединение, вытекающее из внутренней расчлененности процесса труда и ставшее *технически необходимым* условием его осуществления, – самое глубокое основание объединения людей в труде. Внутренняя расчлененность процесса труда определяется как его разделением между различными людьми, так и выделением отдельных процессов подготовки его компонентов: создание средств труда, добыча или создание предметов труда, подготовка и обучение человека труда. Возникает необходимость «прилаживания» каждого из этих участков общего процесса друг к другу – и это происходит путем коммуникации по поводу цели: для включения в процесс общественного производства человек должен «договориться» о том, чем будет полезен его продукт в качестве компонента следующего процесса труда. Поэтому в технологическом отношении коммуникация есть инструмент *согласования* целей и средств, ибо цель предшествующего процесса труда есть средство или предмет последующего.

Управленческий труд. Еще более широкое внутреннее разделение труда – это такое разделение, «при котором особыми, разделенными процессами труда становятся постановка цели и ее реализация, более широкое уже потому, что отделение цели от реализации ее представляет собой отделение одного момента процесса труда от всех остальных» [15, p. 110]. Речь идет о выделении процесса *управления* – особого вида труда, объединяющего разрозненные, но внутренне связанные *целью* процессы труда отдельных исполнителей в рамках «совокупного работника» [16, p. 351]. Мы здесь рассматриваем управленческий труд в его *внешнем* различии внутри процесса труда, взятого в целом [24, pp. 45–46].

Однако, когда речь идет об общественном разделении труда и выделении управления как особого вида целесообразной деятельности, ситуация качественным образом меняется, она, можно сказать, переворачивается. Поскольку управленец обладает своего рода монополией на знание цели (он, собственно, «производит» цель как отдельный «продукт»), постольку все остальные от процесса целеполагания *объективно* отчуждены. Они, конечно, *могут* знать конечную цель разделенного и объединенного процесса труда, но это совсем не обязательно. Более того, для воспроизводства такого рода отчужденной ситуации требуется отдельный вид деятельности, предлагающий специальное объяснение целеполагания для исполнителей. Такое объяснение опосредует цель (интерес) управленца интересом исполнителя, причем оба они опосредованы денежной формой. Но если вспомнить, что прибыль (цель управленца) и издержки связаны обратной пропорцией, а заработная плата (цель исполнителя) есть вид издержек, то соотнести эти цели непротиворечивым образом весьма сложно, и тогда происходит

либо сокрытие цели, либо обман, либо подмена цели (что тоже есть форма обмана).

Мы не утверждаем, что это происходит с необходимостью, однако возможность такого ничем не ограничена, кроме соображений морали, а это уже другая дисциплинарная сфера. Мы же лишь констатируем, что коммуникация становится отдельным подвидом управленческого труда. Во-первых, она продолжает выполнять функцию донесения до исполнителя (агента) цели, поставленной управленцем (актором). Во-вторых, коммуникация есть инструмент обратной связи, используемый для сопоставления результата и цели, дабы оценить успешность процесса. Однако эти функции есть элементы технологического разделения труда. В то же время наличие описанных выше противоречивых интересов создает предпосылки специфического вида коммуникации, которая в лучшем случае представляет собой процесс согласования интересов, но чаще всего не лишена манипулятивного характера.

Более того, чтобы избежать возможных упреков в предвзятости и показать, что описанная ситуация рефлексируется управленческим персоналом (то есть осознанно воспроизводится), мы можем отослать читателя к публикации одного из авторов [25]. Там уже говорилось, что в середине прошлого века один из зачинателей «теории стратегического менеджмента» Питер Друкер (вариант транскрипции – Дракер) [26, p. 207; 27, p. 404] ввел термин «управление по целям», справедливо сделав акцент на цели как важнейшем структурообразующем элементе производства. Однако постановку цели и ее возможные изменения он отнес к *исключительному* праву руководителя. Работникам же (исполнителям) не полагалось интересоваться общей, стратегической целью корпорации. Пределом их компетенции было представление о поставленной перед ними конкретной *задаче*, которая выступает в качестве «цели-для-них». Более того, для формулировки такой «промежуточной цели» и донесения ее до исполнителя была предложена концепция «декомпозиции стратегических целей». Как следует из самого названия, общая, стратегическая цель расчленяется на ряд задач и доводится до исполнителя фрагментами. Основанная на ней коммуникация направлена на то, чтобы осознанно *не сообщать* об общей цели. Таким образом, коммуникация «по Друкеру» становится инструментом *сокрытия* цели.

В принципе, описанную конфигурацию инструментальных функций коммуникации довольно легко можно было бы масштабировать на все общество. Однако, на наш взгляд, это было бы ошибкой: то, что адекватно отражает процессы, происходящие в рамках одного производства, одной корпорации или даже одной отрасли, не может быть «опрокинуто» на общество в целом, поскольку в рамках всего общества начинает «работать» принцип не технологического, а *общественного* разделения труда. В масштабах общественного производства разделение (и соединение) труда определяется отношениями собственности на средства и ergo на продукт *производства*. Собственно, речь идет уже не о разделении труда, а о разделении *производства* (см. выше): *кто* управляет производством и *кому* принадлежит результат. И здесь правильнее будет вести речь уже не о *коммуникации* в процессе производства, а о *производственных* (общественных) *отношения*х.

Результаты. Мы рассмотрели «сами по себе» коммуникации между людьми, представленными как индивиды, связанные пока еще «просто» технологической взаимозависимостью. Иначе говоря, мы совершили движение мысли, в снятом виде *воспроизводящее* исследовательский процесс в политэкономии и социальной философии второй половины XIX в., и пришли к результату, подобному тому, что получил К. Маркс к середине 1840-х гг.

В 1845 г., критикуя Л. Фейербаха, К. Маркс использовал понятие «чувственной предметной деятельности». В первом тезисе он пишет: «Фейербах хочет иметь дело с чувственными объектами, действительно отличными от мысленных объектов, но самое человеческую деятельность он берет не как *предметную* деятельность» [28, p. 3]. Уже в это время Маркс подходит к человеческой деятельности как к чувственной и предметной, и она в его понимании есть *отношение* между природой и человеком, представляющее собой всеобщее в единстве с особенным и единичным. «Изучаемая (общественная) система возникает и существует на базе внешней по отношению к ней системы (отношения человека к природе)» [29, p. 78]. В процессе развития человеческая деятельность (труд) преобразует свою природную основу, становясь ведущим элементом в отношении с природой. Такое преобразование происходит в процессе отделения человека от своей природной основы, и этапы этого процесса представляют собой «этапы прогрессивного развития общественно-экономической формации» [30, p. 7–8]. Но к такому выводу К. Маркс пришел в конце 1850-х гг., а в середине 1840-х, в период написания «Тезисов о Фейербахе» и предшествовавших им «Экономическо-философских рукописей» (1844), он еще оперировал понятием «отчужденный труд» и не сформулировал понимание двойственного характера труда, рассматривая его как предметную деятельность вообще.

Соответственно, процесс труда и производства мыслился им еще в том виде, в котором позже он будет описан в пятой главе «Капитала» – как «прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой» [16, p. 188]. И отношения между людьми как *участниками* процесса труда и *собственниками* результата процесса производства еще не были дифференцированы и сопоставлены в полной мере. Как отмечал Г. А. Багатурия, категория производственных отношений в 1845–1846 гг. еще не рассматривалась, и в «Немецкой идеологии» был использован концепт «формы/отношения общения» [31, pp. 4, 5, 9, 11–13], который продолжал использоваться вплоть до написания первоначального варианта «Капитала» – рукописей «Критики политической экономии» (1857–1858 гг.). Там он встречается не менее полутора десятков раз [32, pp. 102–104, 187, 394]. В частности, К. Маркс пишет о «материальных условиях производства и соответствующих им отношениях общения» [32, p. 103].

И только в «Капитале» *окончательно* закрепляется понятие «производственные отношения» как категориальная пара производительных сил. На наш взгляд, это знаменует переход от рассмотрения производства как такового к рассмотрению *капиталистического* производства, к взгляду на отношения («общение») людей в рамках всего общества через призму специфической формы этого общества, экономической общественной формации.

Обозначенный переход довольно интересно описывается современными западными марксистами. Так, по Хабермасу, коммуникация обладает инструментальным значением, ибо «инструментальная рациональность действия измеряется по эффективному планированию применения средств исходя из наличных целей» [33, p. 52]. Цель, или интенция, уже определена внешним предметом. Следовательно, коммуникация при такой инструментальной рациональности лишь помогает *выбрать* средство для достижения цели, которая связана с внешним предметом и донесена до исполнителя. Иными словами, наблюдается обратный тренд: рассмотрение производственных отношений через призму «общения».

Итак, мы определили функции коммуникации как согласование целей (результатов, продуктов) технологически разделенных трудовых процессов, что означает их соединение. Мы выяснили, что при выделении управления в отдельный трудовой процесс цель может не согласовываться с исполнителем. При переходе на уровень всего общества мы уже не говорим об инструментальной характеристике коммуникаций, поскольку на уровне всего общества согласование или противопоставление интересов происходит в форме идеологии – а это уже предмет другого исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / пер. с англ. М.: Идея-Пресс: Дом интеллектуальной книги, 2000. 320 с.
2. Гегель Г. Ф. В. Феноменология духа // Сочинения в 14 т. Т. IV. М.: Издательство социально-экономической литературы, 1959. 440 с.
3. Дьюи Д. Общество и его проблемы. М.: Идея-Пресс, 2002. 160 с.
4. Вазюлин В. А. Рассудочное и разумное мышление в развитии познания // Марксистско-ленинская диалектика. Книга 3: Диалектика процесса познания. М.: Изд-во МГУ, 1985. С. 173–197.
5. Сегал А. П. Диссертация Карла Маркса как исследовательский текст и как объект исследования. Предисловие к диссертации К. Маркса «Различие между натурфилософией Демокрита и натурфилософией Эпикура». М.: Прогресс-традиция, 2023. 296 с.
6. Schramm W., Porter W. E. Men, Women, Messages, and Media: Understanding Human Communication. New York: Harper & Row, 1982.
7. Морковкин В. В., Богачева Г. Ф., Луцкая Н. Большой универсальный словарь русского языка. М.: АСТ-ПРЕСС-ШКОЛА, 2018. 1166 с.
8. Багатурия Г. А. Категория «производительные силы» в теоретическом наследии Маркса и Энгельса // Вопросы философии. 1981. №9.
9. Ковальзон М. Я. Социально-философский смысл понятия «производительные силы» // Вопросы философии. 1981. №4.
10. Марахов В. Г. Диалектика производительных сил и производственных отношений. // Вопросы философии. 1981. №4.
11. Плетников Ю. К. О соотношении предмета труда и производительных сил. Проблема источников развития производительных сил // Вопросы философии. 1981. №4.
12. Плетников Ю. К. Послесловие // Диалектика производительных сил и производственных отношений. М.: Прогресс. 1977. 222 с.
13. Нуреев Р. М., Ореховский П. А. Дискуссия вокруг производительных сил (Политэкономия социализма: когнитивный тупик 1970-х) // Актуальные проблемы экономики и права. 2021. Т. 15, №2. С. 197–214.

14. Гегель Г.В. Ф. Наука логики. Т. 1. М.: Мысль. 1970. 501 с.
15. Вазюлин В.А. Логика истории. Вопросы теории и методологии. М.: Издательство Московского университета, 1988. 328 с.
16. Маркс К. Капитал. Т. 1 // К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. 2-е изд. Т. 23., М.: Политиздат, 1960.
17. Момджян К.Х. Социальная философия: деятельностный подход к анализу человека, общества и истории. М.: Изд-во МГУ, 2011. 510 с.
18. Шюц А. Структура повседневного мышления / пер. с англ. Е.Д. Руткевич // Социологические исследования. 1988. №2.
19. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1998. №2. С. 3–8.
20. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 6. М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. 800 с.
21. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. 399 с.
22. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). М.: Мысль, 1974. 487 с.
23. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Эксмо, 2007.
24. Сегал А.П. Генезис и структура обыденного сознания: дис. … канд. филос. наук. М., 2014. 186 с.
25. Сегал А.П. Кто меняет меняющийся мир? О субъектах и агентах стратегических коммуникаций // Искусственные общества. 2019. Т. 14, №3.
26. Drucker P.F. Management Challenges for the 21st Century. 1 ed. New York: Harper Collins Publishers, 1999. 207 p.
27. Drucker P.F. The practice of management. 1 ed. New York: Harper & Row, 1954. 404 p.
28. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Сочинения. 2 изд. Т. 3. М.: ИПЛ, 1955. С. 1–4.
29. Вазюлин В.А. Логика «Капитала» К. Маркса. М.: Изд-во МГУ, 1968. 293 с.
30. Маркс К. К критике политической экономии. Предисловие // Сочинения. 2 изд. Т. 13. М.: ИПЛ. 1959. С. 1–167.
31. Багатурия Г.А. Маркс о предпосылках коммунистического преобразования общества // Вопросы философии. 1978. №5. С. 3–14.
32. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов (Первоначальный вариант «Капитала»). Сочинения. 2 изд. Т. 46, ч. 1. М.: ИПЛ, 1968.
33. Хабермас Ю. Теория рационализации Макса Вебера // Социологическое образование. 2009. №3. С. 37–60.

REFERENCES

1. Cooley C.H. *Human nature and social order.* Moscow, Idea-Press, Dom intellektual`noi` knigi Publ., 2000, 320 c. (In Russ.).
2. Hegel G.F. V. *Phenomenology of the spirit.* Essays in 14 vol., vol. IV. Moscow, Publishing House of Socio-economic literature, 1959, 440 p. (In Russ.).
3. Dewey D. *Society and its Problems*. Moscow, Idea-Press Publ., 2002, 160 p. (In Russ.).
4. Vazyulin V.A. *Rational and rational thinking in the development of cognition.* Marxist-Leninist dialectics. Book 3: The Dialectic of the cognitive Process. Moscow, Publishing House of MSU, 1985, pp. 173–197. (In Russ.).
5. Segal A.P. *Karl Marx's dissertation as a research text and as an object of research. Preface to K. Marx's dissertation «The difference between the natural philosophy of Democritus and the natural philosophy of Epicurus»*. Moscow, Progress-Traditsija Publ., 2023, 296 p. (In Russ.).
6. Schramm W., Porter W.E. *Men, Women, Messages, and Media: Understanding Human Communication*. New York, Harper & Row Publ., 1982.
7. Morkovkin V.V., Bogacheva G.F., Lutskaya N. *The Great Universal Dictionary of the Russian language*. Moscow, AST-PRESS-SHKOLA, 2018, 1166 p. (In Russ.).
8. Bagaturia G.A. The category of «productive forces» in the theoretical legacy of Marx and Engels. *Questions of philosophy,* no. 9, 1981. (In Russ.).
9. Kovalzon M.Ya. Socio-philosophical meaning of the concept of «productive forces». *Questions of philosophy*, 1981, no. 4. (In Russ.).
10. Marakhov V.G. Dialectics of productive forces and industrial relations. *Questions of philosophy*. 1981. no. 4. (In Russ.)
11. Pletnikov Yu.K. On the correlation of the object of labor and productive forces. The problem of sources of development of productive forces. *Questions of philosophy,* 1981, no. 4. (In Russ.).
12. Pletnikov Yu.K. *Afterword. to The Dialectic of Productive Forces and Industrial Relations*. Moscow, Progress Publ., 1977, 222 p. (In Russ.).
13. Nureyev R.M., Orekhovsky P.A. The discussion around productive forces (The political economy of socialism: the cognitive impasse of the 1970s). *Topical problems of economics and law*, 2021, vol. 15, no. 2, pp. 197–214. (In Russ.)
14. Hegel G.V. F. *Science of Logic*. Vol. 1. Moscow, Mysl Publ., 1970, 501 p. (In Russ.).
15. Vazyulin V.A. *Logic of history. Questions of theory and methodology*. Publishing House of Moscow University, 1988, 328 p. (In Russ.).

16. K. Marx. Capital. Volume 1. Marx K., Engels F. *Essays*, 2nd ed., vol. 23., Moscow, Politizdat Publ., 1960. (In Russ.).
17. Momdjian K. H. *Social philosophy: an activity-based approach to the analysis of man, society and history*. Moscow: Publishing House of Moscow University, 2011, 510 p. (In Russ.).
18. Schutz A. The structure of everyday thinking. Translated from English by E. D. Rutkevich. *Sociological essays*, 1988, no. 2. (In Russ.).
19. Galperin P. Ya. A general view on the doctrine of the so-called step-by-step formation of mental actions, representations and concepts. *Bulletin of Moscow University*. *Ser. 14. Psychology*, 1998, no. 2, pp. 3–8. (In Russ.).
20. Bakhtin M. M. Problems of Dostoevsky's poetics. Bakhtin M. M. *Collected works*, vol. 6. Moscow, Russkie slovari, Iazy`ki slavianskoi` kul`tury`Publ., 2002, 800 p. (In Russ.).
21. Bibler V. S. *Thinking as creativity. (Introduction to the logic of mental dialogue)*. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 399 p. (In Russ.).
22. Porshnev B. F. *On the beginning of human history (problems of paleopsychology)*. Moscow, Mysl Publ., 1974, 487 p. (In Russ.).
23. Smith A. *Research on the nature and causes of the wealth of nations*. Moscow, Eksmo Publ., 2007. (In Russ.)
24. Segal A. P. *Genesis and structure of everyday consciousness*: dis. … candidate of philosophical sciences. Moscow, 2014, 186 p. (In Russ.).
25. Segal A. P. Who is changing the changing world? About subjects and agents of strategic communications. *Artificial societies*, 2019, vol. 14, no. 3. (In Russ.).
26. Drucker P. F. *Management Challenges for the 21st Century*. 1 ed. New York, Harper Collins Publ., 1999, 207 p. (In Russ.).
27. Drucker P. F. *The practice of management*. 1 ed. New York, Harper & Row Publ., 1954, 404 p. (In Russ.).
28. Marx K. Theses on Feuerbach. *Works* 2 ed. vol. 3. Moscow, IPL Publ., 1955, pp. 1–4. (In Russ.).
29. Vazyulin V. A. *Logic of K. Marx's «Capital»*. Moscow, Publishing House of Moscow University, 1968, 293 p. (In Russ.)
30. Marx K. *A* Preface to the Critique of Political Economy. *Works*, 2nd ed., vol. 13. Moscow, IPL Publ., 1959, pp. 1–167. (In Russ.).
31. Bagaturia G. A. Marx on the Prerequisites for the Communist Transformation of Society. *Questions of philosophy*, 1978, no. 5, pp. 3–14. (In Russ.).
32. Marx K. Economic manuscripts of 1857–1859 (The original version of Capital). *Works* 2 ed., vol. 46, part 1. Moscow, IPL Publ., 1968. (In Russ.).
33. Habermas J. Max Weber's theory of rationalization. *Sociological education,* 2009, no. 3, pp. 37–60. (In Russ.).

Информация об авторах

Сегал Александр Петрович – кандидат философских наук, старший научный сотрудник кафедры философии языка и коммуникации философского факультета, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, ГСП-1, г. Москва, Ленинские горы, 1, e-mail: segal.ap@philos.msu.ru).

Ли Вэньтай – аспирант философского факультета, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (Российская Федерация, 119991, ГСП-1, г. Москва, Ленинские горы, 1, e-mail: 2810989141@QQ.com).

Статья поступила в редакцию 26.02.2025
После доработки 06.05.2025
Принята к публикации 07.05.2025

Information about the authors

Alexander P. Segal – candidate of philosophical sciences, senior researcher of the department of philosophy of language and communication of the faculty of philosophy, Lomonosov Moscow State University (Training and Research Block «Shuvalov», 1 Leninskiye Gory, GSP-1, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: segal.ap@philos.msu.ru).

Li Wentai – postgraduate student at the faculty of philosophy, Lomonosov Moscow State University (Training and Research Block «Shuvalov», 1 Leninskiye Gory, GSP-1, Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: 2810989141@QQ.com).

The paper was submitted 26.02.2025
Received after reworking 06.05.2025
Accepted for publication 07.05.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 30–38
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-4
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 30–38
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-4
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-4
УДК 37.017

Оригинальная статья

Философское осмысление проекта «Обучение служением» в контексте цифровизации образования

С. Ю. Пискорская
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: piskorskaya1@rambler.ru

Аннотация. *Введение.* В современном российском обществе отмечается недостаточность гражданской идентичности молодежи. В статье обосновывается необходимость ее усиления за счет формирования духовно-нравственных ценностей личности со стороны всех участников образовательного процесса. *Постановка задачи*. Исследование становления проекта (федеральной программы) «Обучение служением» как инструмента формирования общественного сознания молодежи. Выявление ее основополагающих идей в истории отечественной философии и педагогики. В задачу исследования входит также анализ цифровых сервисов, способствующих масштабному внедрению этой программы. *Методика и методология исследования*. Для выстраивания образовательного процесса в русле государственной политики через сознательное сочетание личных и общественных интересов необходимо философское обоснование взаимосвязи традиционных ценностей и образовательных практик, в том числе на примере осмысления проекта «Обучения служением». *Результаты.* Возрождение духовно-нравственных ценностей выступает основой государственной политики, поскольку обладает обширным воспитательным и образовательным потенциалом, помогая противостоять негативным общественным явлениям, гармонизировать личные и общественные интересы, воспитывать лояльных к государству, сознательных и добросовестных граждан. Общий тренд цифровизации образовательного пространства направлен на формирование у широких масс населения «хорошо забытых» традиционных ценностей, включающих взаимопомощь и милосердие, и делается это в понятном для молодежи цифровом контексте. *Выводы.* Внедрение и реализация программы «Обучения служением» позволит вовлечь в общественно полезную деятельность молодежь, повысить уровень ее профессиональной и нравственной культуры, что в свою очередь является одновременно и показателем, и фактором стабильности и прогрессивности развития общества. Развитие тематических цифровых сервисов и организованная на их платформах работа образовательных учреждений способствуют доведению необходимой информации до большинства учащейся молодежи, постепенно формируя ее позитивное общественное мнение в отношении государственных задач и программ.

Ключевые слова: обучение служением, традиционные ценности, тематические цифровые сервисы

Для цитирования: *Пискорская С. Ю.* Философское осмысление проекта «Обучение служением» в контексте цифровизации образования // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 30–38. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-4

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-4

Full Article

Philosophical understanding of the project «Service Learning» in the context of digitalization of education

Piskorskaya, S. Yu.
Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: piskorskaya1@rambler.ru

Abstract. *Introduction*. In modern Russian society, there is a lack of civic identity among young people. The article substantiates the need to strengthen it through the formation of spiritual and moral values of the individual on the part of all participants in the educational process. *Purpose setting*. This are the study of the formation of the project (federal program) «Service Learning» as a tool for the formation of public consciousness of young people. identification of her fundamental ideas in the history of Russian philosophy and pedagogy, The task of this study also includes the analysis of digital services that contribute to the large-scale implementation of this program. *Methodology and methods of the study*. In order to build the educational process in line with state policy, through a conscious combination of personal and public interests, it is necessary to philosophically substantiate the relationship between traditional values and educational practices, including by the example of understanding the project «Service Learning». *Results.* The revival of spiritual and moral values is the basis of state policy, since it has extensive educational and upbringing potential, helping to resist negative social phenomena, harmonize personal and public interests, and educate state-loyal, conscientious and honest citizens. The general trend of digitalization of the educational space is aimed at the formation of «well-forgotten» traditional values among the broad masses of the population, including mutual assistance and mercy, and this is done in a digital context understandable to young people. *Conclusion.* The introduction and implementation of the «Service Learning» program will allow young people to be involved in socially useful activities, increase the level of their professional and moral culture, which in turn is both an indicator and a factor of stability and progressiveness of the development of society. The promotion of thematic digital services and the work of educational institutions organized on their platforms contribute to bringing the necessary information to the majority of students, gradually forming their positive public opinion regarding government tasks and programs.

Keywords: service learning, traditional values, thematic digital services

Citation: Piskorskaya, S. Yu. [Philosophical understanding of the project «Service Learning» in the context of digitalization of education]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 30–38. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-4

Введение. Трансформационный период развития российского общества, который в постперестроечный период сопровождался ломкой старых и формированием новых ценностей, привел к обострению не только социально-экономических, но и социально-нравственных проблем, связанных проявлением напряженности и конфликтности в обществе [1], а также к последующей потере гражданской идентичности части российской молодежи. Это приводит к необходимости формирования духовно-нравственных ценностей личности и позитивного общественного мнения молодежи в отношении социально значимых задач, стоящих перед государством. И поскольку общественное сознание формируется в первую очередь в процессе массовизации основных условий существования людей, включая интернет-среду, которые в свою очередь порождают сходные устремления молодежи, то формирование социально значимого контента должно выступать одной из важнейших задач государственной политики.

Постановка задачи. Автор предпринял попытку исследовать становление федеральной программы «Обучение служением» как инструмента формирования общественного сознания молодежи. В задачу исследования входит также анализ цифровых сервисов, способствующих масштабному внедрению этой программы.

Методика и методология исследования. Методологическим основанием исследования выступает философское осмысление проекта «Обучения служением», необходимое для выстраиванияобразовательного процесса в русле государственной политики через сознательное сочетание личных и общественных интересов. И постольку система высшего образования в очередной раз активно трансформируется, необходимо философское обоснование взаимосвязи традиционных

ценностей и образовательных практик, в том числе на примере осмысления проекта «Обучения служением».

Результаты. В мировом образовательном пространстве в 90-х гг. XX в. достаточно широкое распространение получила программа «Service Learning», направленная на совмещение образовательного процесса и общественно полезной деятельности, которая, как правило, поддерживается государством. Понятно, что общественно полезная деятельность принимает различные формы в зависимости от специфики страны и ее социальных потребностей в определенный период. Например, в США и ряде стран Латинской Америки, а также в Испании такая программа предполагает волонтерскую работу студентов и школьников в организациях местного сообщества, в том числе в Общественных центрах для нуждающихся детей. В Великобритании некоторые школы включают эту программу в учебные планы образовательных программ в качестве блока гражданского образования [2].

Ряд авторов отмечают, что к настоящему времени накоплен достаточно большой массив зарубежных публикаций, содержащий теоретические основы, эмпирические доказательства эффективности реализации таких программ, а также обобщение полученных результатов [3–7].

Отметим, что термин «служение» (от англ. *service* – обслуживание, служение, помощь, добровольчество) в русскоязычной практике имеет отношение как к профессиональной, так и к общественной работе, основанной на социальной ответственности и чувстве долга. Философское осмысление «служения» как «доброделания» имеет корни и в русской философии. Так, русский философ А.Н. Радищев в работе «Беседа о том, что есть сын Отечества» писал: «Нет низкого состояния в служении отечеству; служа оному, он знает, что содействует здравоносному обращению, так сказать, крови государственного тела» [9]. «Служение отечеству» А.Н. Радищева в буквальном смысле этого слова означает «доброделание» (делание добра, деятельное стремленье к добру) и деятеля добра (человека, который совершает благие деяния, полезные для здоровья, души и жизнедеятельности людей в целом). Будучи нравственной категорией, это понятие раскрывается посредством совокупности положительных моральных качеств (справедливости, порядочности, товарищеского сотрудничества и т.п.), которыми обладает человек и которые помогают ему совершать добрые поступки.

«Служение отечеству» предполагает такие отношения между личностью и обществом, при которых развитие общества в целом создает благоприятные условия для развития личности, а развитие личности представляет собой основное условие прогресса всего общества. «Обучение служением» – это обучение навыкам товарищеской взаимопомощи, осознанию и выполнению долга перед обществом, сознательному сочетанию личных и общественных интересов, уважению решений коллектива, принятию ответственности за свои поступки и поведение товарищей. Важно отметить, что это вовсе не означает ликвидацию индивидуальности человека, потому как только в коллективе личность может полностью раскрыть свои способности.

Как бы развивая эту идею, русский религиозный философ XIX в. И.В. Киреевский писал о необходимости работы над общественным сознанием в целом, поскольку добрые силы в одиночестве не растут, а влечение к частным благам и противоречивым частным истинам растлевает народ. А значит, необходимо духовно-нравственное просвещение как некое «живое знание» [10], которое может быть реализовано только через совместный общественно-полезный труд.

Спустя полвека один из крупнейших идеологов социализма А.А. Богданов рассуждал о сотрудничестве как о научно организованной системе товарищеских связей, в которой действия каждого человека оказываются моментами более широкого социально значимого содержания [11]. При подобном подходе человек перестает быть «атомом», он становится частью целого, а его социальное значение определяется тем, насколько он успешно функционирует в качестве такой части, насколько его теоретическая и практическая деятельность имеет общественный характер и направлена на осуществление коллективных целей.

Эти же вопросы поднимались и в «Мы»-философии С.Л. Франка, согласно которой личность раскрывает себя в общении с другими личностями, что помогает ее самовыражению и обучению в процессе совместной деятельности, поскольку «что-либо узнать означает приобщиться к чему-либо посредством внутреннего осознания» [12].

В советской России знаменитый педагог А.С. Макаренко развивал идею «производственного воспитания», его система была направлена на интеграцию воспитания и образования с трудовой деятельностью [13]. Это было воспитание на основе реального производства с приобщением к культурным ценностям, и по задумке автора (А.С. Макаренко), оно воспитывало образцовый труд. Им же был сформулирован «метод параллельного педагогического действия», суть которого заключалась в работе с коллективом, где персональное действие на каждого обучаемого проходило именно через группу, что, по сути, означало коллективное воспитание или, как приня-

то говорить сейчас, командную работу или работу в команде.

Организация уроков труда и летних практик на пришкольных участках, в трудовых отрядах, студентов-вожатых в летних лагерях, наставничества, «шефской» работы – вот примеры общественно полезных дел, на которых проходило обучение и воспитание молодежи в советский период. Это демонстрировало эффективную реализацию деятельностного подхода, при котором «целостность со-бытия может и должна являться целевым ориентиром в образовании» [14].

Современные исследователи отмечают, что советская идеология и выстроенная на ней система образования прививали общечеловеческие гуманистические ценности, гармонизировали личные и общественные интересы, воспитывали лояльных к государству, сознательных и добросовестных граждан [15].

Таким образом, то, что развивалось в царской России, реализовалось и в советской системе образования. Ее реформирование в 1990-е гг. привело к тому, что эти идеи служения и воспитания перекочевали в мировую систему образования и были полностью выведены из нашей государственной политики. В результате – разрыв образования с реальной жизнью и общественно полезной деятельностью, потеря чувства принадлежности к единому социуму как гражданской общности, то есть, по сути, потеря гражданской идентичности.

Не случайно многие российские авторы, в том числе А. П. Ветошкин и М. Ю. Быков, задаются вопросами: «Как заложить духовно-нравственный вектор в образование и воспитание, в труд и хозяйство, во все сферы жизнедеятельности общества и человека? Как преодолеть дефицит совести – самый блокирующий фактор социального и экономического развития?» [16].

Председатель Общероссийского общественного движения «Образование для всех» доктор философских наук О. Н. Смолин пишет: «Секрет успешной образовательной политики – соединение лучших традиций отечественного образования с новейшими технологиями». Он также приводит высказывание бывшего министра просвещения О. Ю. Васильевой – сторонницы советской системы образования: «Все новое – это хорошо забытое старое. Разве любая школа XXI века не должна воспитать личность, уважающую свой народ, ценящую труд? И разве молодому человеку не надо внушать, что он должен трудиться на благо себя и своей страны?» [17].

Осознание этих вопросов приводит к необходимости уделять особое внимание проблеме формирования духовно-нравственных ценностей личности со стороны государства, поскольку оно определяется, прежде всего, существующей в обществе системой нравственных ценностей. Эта система раскрывается как в контексте морального сознания – убеждений, суждений, оценок, так и в поведении – поступках, их мотивах, целях, средствах и условияхих достижения, результатов действий и их оценки [18].

Возрождение духовно-нравственных ценностей выступает основой государственной политики, поскольку обладает обширным воспитательным и образовательным потенциалом, помогая противостоять негативным общественным явлениям, гармонизировать личные и общественные интересы, воспитывать лояльных к государству, сознательных и добросовестных граждан. Приобщение к традициям способствует формированию у молодежи патриотизма, активной гражданской позиции, уважительного отношения к культуре, прививает доброжелательность, порядочность, трудолюбие, отзывчивость, почтительное отношение к старшему поколению и другие морально-нравственные ориентиры. Формирование такого образа мышления и поведения – ответственная задача, решение которой требует продуманной государственной политики и консолидированной работы со стороны государственных структур, социально-культурных организаций, некоммерческих объединений и непосредственно образовательных учреждений [19].

И как бы в развитие этой идеи в России в 2005 г. Фондом «Созидание» и Российским центром развития добровольчества был подготовлен проект «Service Learning – Обучение действием», получивший поддержку Программы малых грантов Посольства США в РФ. Этот проект стартовал в августе того же года как реализация набора педагогических методик, которые объединяют общественно полезную деятельность и теоретическое образование длявзаимного усиления их эффективности. Предполагалось, что активное обучение, основанное на извлечении опыта из общественно полезной работы, станет основой обучения не только теоретическим дисциплинам, но и гражданственности.

Такое «обучение действием» включало три основных компонента: определение социальных задач, для решения которых требуются определенные теоретические знания и практические навыки; непосредственно общественно полезную деятельность в виде реализации социальных проектов; рефлексию – анализ полученного опыта и обсуждение с другими участниками проекта того, как общественно полезная деятельность соотносится с потребностями общества [20].

Судя по имеющимся публикациям, эта работа получила продолжение и реализуется в России до сих пор, однако в большей степени на уровне

высшего образования. Интересно, что первоначально внедрение подхода «Обучение действием» или «Обучение служением» не было связано с государственной политикой. Напротив, понимая сложность задач и невозможность государственных структур в краткие сроки охватить все проблемные ситуации, российские СОНКО сами подключали молодежь к общественно полезной деятельности, такова деятельность «Красного креста», движения «Волонтеры-медики» в период пандемии и других организаций. Это подтверждается и материалами ВЦИОМ, отмечавшего по опросу 2021 г., что молодежь более расположена заниматься волонтерской деятельностью, организуемой общественными объединениями [21].

Действительно, в современном российском обществе существует множество примеров привлечения молодежи к общественно полезной деятельности: участие в экологической очистке и благоустройстве территорий; педагогических и строительных отрядах; оказание социальной помощи пожилым и инвалидам, детским домам и интернатам; волонтерство на спортивных мероприятиях и другая добровольческая деятельность. Однако, несмотря на эти многочисленные примеры, подчиненность образовательной политики идеям национальной безопасности и суверенитета [22], формирование активной жизненной позиции молодежи, воспитанной на традиционных российских ценностях, остается актуальной задачей государства.

Последнее определяется Указом Президента «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [23]. Указом подтверждается, что развитие гражданственности, приверженности традиционным ценностям, формирование ответственности за свою страну и ее будущее выступает одним из основных приоритетов государственной образовательной политики.

В развитие этой идеи в 2023 г. Министерство науки и высшего образования запустило «пилотный» «Общественный проект "Обучение служением"», почти сразу ставший федеральной программой. В «Рабочей тетради "Обучение служением"», опубликованной НИУ «Высшая школа экономики» в 2023 г., описаны практики социальных проектов, реализованных НИУ ВШЭ, АлтГПУ, ИТМО, КГЭУ. В «Рабочей тетради» подтверждено, что проект «Обучение служением» рассматривается как методика, объединяющая теоретическое образование и практическую общественно-полезную деятельность в единый образовательный процесс, позволяющую применять полученные знания на практике и решать при этом реальные социально-значимые задачи. Благодаря этому студенты учатся принимать решения, работать в команде, быть социально ответственными, помогать людям и обществу в целом [24].

Минобрнауки России сообщило университетам о необходимости внедрения образовательного подхода «Обучение служением» в основные образовательные программы вузов всех направлений подготовки и уровней образования (бакалавриат и специалитет) в нескольких образовательных форматах: введение дисциплины «Обучение служением», курсового проекта, учебной или производственной практики, а также выпускной квалификационной работы в форме общественного проекта [25].

Эти экстренные нововведения были приняты на «ура» далеко не всеми вузами, и это понятно, поскольку перенасыщение образовательных программ инженерно-технических направлений гуманитарными дисциплинами никогда не приветствовалось. То, что лежит в основе профессионального обучения в медицинских, педагогических и иных университетах, развивающих гуманитарные направления подготовки, трудно приживается в технических образовательных учреждениях.

Однако, по данным опроса, проводимого Центром политических исследований Финансового университета в 2021 г., любая гражданская активность молодыми людьми трактуется в рамках идей, продвигаемых именно образовательными учреждениями и СМИ [26]. Отсюда следует, что именно университетам, учреждениям СПО и школам должна отводиться важная роль в формировании социальной активности молодежи.

Инженерно-техническое образование, так же как и гуманитарное, включает одновременно процесс обучения и общественно полезную профессиональную деятельность, поскольку обновление поведенческих норм и моделей для соответствия новым социальным задачам и образовательным технологиям, запрос на которые прослеживается у молодого поколения, предполагает привлечение студентов к участию в общественной жизни. Студенты, участвующие в «общем деле», «служении обществу», учатся общению, навыкам командной работы, что позволяет повысить степень их участия в решении важных вопросов в будущем.

В настоящее время федеральная программа «Обучение служением» реализуется по поручению Президента России Ассоциацией волонтерских центров, Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» при поддержке Минобрнауки России совместно с Росмолодежью, Минтрудом и российскими университетами.

Широкий охват участников и масштабируемость программы в современном цифровом мире

требовали развития тематических цифровых сервисов. Оценив потребность в объединении региональных центров волонтерства и специализированных НКО, поддержки социальных изменений, в том числе посредством обучения добровольцев и установления контактов с заказчиками социальных услуг, ассоциация «Добро.РФ» создала единую экосистему сервисов для развития культуры добровольчества. На сайте ассоциации представлена ее миссия до 2030 г. – «раскрыть потенциал общества через взаимодействие, доверие и партнерство между людьми, сообществами и государством на единой идее добра как нормы жизни для счастья и благополучия каждого» [27].

Ассоциация «Добро.РФ» совместно с НИУ ВШЭ при координации Минобрнауки России провели цифровые стажировки по внедрению этого подхода в образовательный процесс. На платформе «Добро.РФ» создали систему размещения социальных задач в форме заказа. В результате на сегодняшний день программа объединила более тысячи социальных партнеров – заказчиков социальных услуг.

С помощью этой платформы любой человек может стать участником волонтерского движения вне зависимости от места своего проживания. «Добро.РФ» предоставляет широкие возможности и удобные механизмы для поиска волонтеров, волонтерских мероприятий и проектов. Организаторы добровольческих проектов используют систему для продвижения своих инициатив, а добровольцы – для формирования электронного волонтерского портфолио.

Масштабное внедрение образовательного модуля «Обучение служением» позволило объединить университеты и социальных партнеров в Консорциум федеральной программы «Обучение служением». К Консорциуму присоединилось около ста образовательных организаций высшего образования и десять федеральных социальных партнеров, среди которых Институт развития интернета, Президентский фонд культурных инициатив, Центр знаний «Машук», Движение Первых и др. [28].

В число основных задач консорциума входит выработка совместно с органами власти мер поддержки образовательных учреждений, которые приступили к реализации модуля, обсуждение и утверждение новых форматов программы для последующего масштабирования, а также выявление лучших региональных практик взаимодействия университетов и их социальных партнеров [29].

Уже первый год реализации этой программы «Обучение служением» показал, что технология проектного обучения с решением социальных задач интересна и студентам, и преподавателям. Программа позволяет студентам обучаться и одновременно приносить пользу обществу, оказывая конкретную помощь по запросам, поступающим на цифровую платформу «Добро.РФ», где на июнь 2024 г. было зарегистрировано более 970 социальных заказов. Результаты социальных проектов, выполненные студентами, планируется учитывать в рамках реализации дисциплины, в качестве курсового проекта, выпускной квалификационной работы или практики на базе СОНКО или другого социального партнера.

Продолжением этой работы стало создание Центра развития компетенций. Центр опирается на две основные задачи: создание инструментов для накопления знаний в сфере добровольчества и формирование единой образовательной экосистемы, включающей вопросы о формировании и переподготовке экспертного сообщества. Основной образовательной площадкой Центра выступит ресурс университет.добро.рф, на которой будет сформирована «база знаний» в сфере добровольчества, включающая все методические материалы, исследования и образовательные программы, а также единая образовательная среда (offline/online) с «персональным треком развития» волонтера (по схеме «волонтер – организатор-руководитель»).

Таким образом, общий тренд цифровизации образовательного пространства направлен на формирование у широких масс населения «хорошо забытых» традиционных ценностей, включающих взаимопомощь и милосердие, и делается это в понятном для молодежи цифровом контексте.

Выводы. Внедрение и реализация программы «Обучения служением» позволит вовлечь в общественно полезную деятельность молодежь, повысить уровень ее профессиональной и нравственной культуры, что в свою очередь является одновременно и показателем, и фактором стабильностии прогрессивности развития общества. Развитие тематических цифровых сервисов и организованная, в том числе и на их платформах, работа образовательных учреждений способствуют доведению необходимой информации до большинства учащейся молодежи, постепенно формируя ее позитивное общественное мнение в отношении государственных задач и программ.

Понятно, что каждый университет будет решать поставленную перед ним задачу внедрения и дальнейшей реализации программы «Обучения служением» по-своему, в зависимости от его специфики, а также региональных и муниципальных социальных потребностей. В ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева» программа «Обучение служением» находится пока на этапе ее внедрения, о первых результатах

можно будет рассуждать только через некоторое время.

В заключение отметим, что, полностью соглашаясь с В.С. Никольским, считаем необходимым дальнейшее исследование влияния практики реализации этой программы на студентов, преподавателей, заказчиков социальных услуг и университеты в целом.

В студенческой среде будет проведен анализ того, повлиял ли новый опыт на ценности и убеждения студентов, на восприятие себя как гражданина страны, связывают ли студенты этот опыт со своей профессиональной деятельностью, изменилась ли их вовлеченность в учебный процесс и появились ли значимые для студентов успехи.

Параллельно будет выяснено, какое влияние оказало участие в программе на преподавателей. Как преподаватели воспринимают полученный опыт, какова их мотивация к участию в такой работе, как преподаватели формулируют цели и какие методики используют, отмечают ли какое-либо различие в восприятии обучения служением у студентов разных направлений подготовки, какие выводы делают преподаватели для себя.

У заказчиков социальных услуг следует уточнить, каковы были их ожидания и какие результаты они получили; оказала ли реализация этой программы какое-либо влияние на них, если да, то в чем это выражается, готовы ли они и дальше развивать партнерские отношения с университетами.

И, конечно же, важно выяснить, какое влияние оказывает внедрение программы «Обучение служением» служением на университет, меняется ли понимание миссии университета, какие инструменты мотивации используются, как выстраиваются отношения с социальными партнерами и как оценить вовлеченность университета в реализацию этого общественного проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бояк Т.Н. Содержание понятия «духовно-нравственные ценности» // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. Вып. 14А. С. 42–45.
2. Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 12. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28.
3. Печегина Т., Яшина А. «Обучение служением». Мировой тренд приходит в Россию // Позитивные изменения. 2023. Т. 3, №3. С. 15–25. EDN: FIIPKE. DOI: 10.55140/2782-5817-2023-3-3-15-25.
4. Resch K., Schrittesser I. Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education // International Journal of Inclusive Education. 2023. Vol. 27, № 10. P. 1118–1132. DOI:10.108 0/13603116.2021.1882053.
5. Ferrari J.R., Chapman J.G. Educating students to make a difference: Community-based servicelearning. New York: Routledge, 2014. 172 p. DOI: 10.4324/9781315827674.
6. Butin D.W. Service-Learning in Theory and Practice. The Future of Community Engagement in Higher Education. Palgrave Macmillan New York, 2010. XI. DOI: 10.1057/9780230106154.
7. Земцов Д.И., Метелев А.П., Яшина А.В. Обучение служением: ключевые результатыисследования зарубежного опыта: доклад к XXIV Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (Москва, 2023 г.). М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. 24 с. ISBN: 978-5-7598-2788-7. EDN: QIPQVB.
8. Купцова В.В., Чудакова С.А., Сапожникова С.М. Теоретические основы и организация сервисного обучения (Service-Learning) // Гуманитарный научный вестник. 2020. №9. С. 46–50. EDN GGBJHQ. DOI: 10.5281/zenodo.4081345.
9. Радищев А.Н. Избранные сочинения. М.: Гослитиздат, 1949. 856 с.
10. Критика и эстетика / И.В. Киреевский; сост., вступ. статья и примеч. Ю.В. Манна. Москва: Искусство, 1979. 439 с.
11. Богданов А.А. Вопросы социализма. Работы разных лет. М.: Политиздат, 1990. 479 с.
12. Русское мировоззрение: сборник / С.Л. Франк. СПб.: Наука, 1996. 736 с.
13. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская. М.: ИТРК, 2003. 736 с. ISBN 5-88010-166-5.
14. Герт В.А. Деятельностный подход: этапы и перспективы развития // Педагогическое образование в России. 2014. № 11. С. 36–42.
15. Чжан Синь. Наследие образования в СССР (философская оценка) // Журнал Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2019. Вып. 2–2. С. 948–950.
16. Ветошкин А.П., Быков М.Ю. Духовно-нравственный путь развития России // Журнал Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2019. Вып. 2–2. С. 566–572.
17. Смолин О.Н. Цели и содержание образования: о советских традициях и современной ситуации // Народное образование. 2019. №4. С. 7–19.

18. Бояк Т. Н. Содержание понятия «духовно-нравственные ценности» // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. Вып. 14А. С. 42–45.
19. Бояк Т. Н. Народные традиции и нравственные ценности личности // Вестник Бурятского государственного университета. 2018. Т. 3. С. 12–17.
20. «ServiceLearning – Обучение действием». URL: http://centrsam.ru/wp-content/uploads/2013/06/Обучение-действием.pdf (дата обращения: 22.10.2024).
21. Парма Р. В. Гражданская активность поколений в современном российском обществе // Вестник Института социологии. 2022. Т. 13, №2. С. 31–47. DOI: 10.19181/vis.2022.13.2.788; EDN: VMDWKO.
22. Пискорская С. Ю., Городищева А. Н., Стрельникова С. В., Пискорский Д. М., Рахинский Д. В. Профессиональные коммуникации в функциональном пространстве образовательного суверенитета России // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №1. С. 17–25. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-1-16.
23. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09. 11.2022. № 809. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019 (дата обращения: 22.10.2024).
24. Рабочая тетрадь «Обучение служением»: учебно-методическое пособие / М. А. Гаете Сепульведа, В. С. Никольский, А. Н. Зленко и др. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. 36 с.
25. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации / В. С. Никольский, А. Н. Зленко, Т. В. Рябко и др. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2023. 86 с.
26. Ковров В. В., Беликова Н. Ю., Очирова Т. С. Социальное служение как фундамент гражданского общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. №5. С. 23–27. EDNZEOWNX. DOI: 10.23672/SAE.2023.43.77.001.
27. Ассоциация Добро.рф. URL: https://dobro.ru/organizations/7/info (дата обращения: 22.10.2024).
28. В программе «Обучение служением» смогут участвовать не только студенты, но и школьники. URL: https://edu.gov.ru/press/8588/v-programme-obuchenie-sluzheniem-smogut-uchastvovat-ne-tolko-studenty-no-i-shkolniki/ (дата обращения: 22.10.2024).
29. Дмитрий Чернышенко: Важно сделать благодарность волонтёрам частью нашей культуры. URL: http://government.ru/news/51851/ (дата обращения: 22.10.2024).

REFERENCES

1. Boyak T. N. The content of the concept of «spiritual and moral values». *Bulletin of the Buryat State University*, 2015, Issue 14A, pp. 42–45. (In Russ.).
2. Nikolsky V. S. Ministry training in Russia: formation of the subject field. *Higher education in Russia*, 2023, vol. 32, no. 12, pp. 9–28. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28 (In Russ.).
3. Pechegina T., Yashina A. «Learning by service». A global trend is coming to Russia. *Positive changes,* 2023, vol. 3, no. 3, pp. 15–25. EDN FIIPKE. DOI: 10.55140/2782-5817-2023-3-3-15-25 (In Russ.).
4. Resch K., Schrittesser I. Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 2023, vol. 27, no. 10, pp. 1118–1132. DOI:10.1080/13603116.2021.1882053 (In Russ.).
5. Ferrari J. R., Chapman J. G. *Educating students to make a difference:* Community-based service learning. New York, Routledge Publ., 2014, 172 p. DOI: 10.4324/9781315827674.
6. Butin D. W. *Service-Learning in Theory and Practice. The Future of Community Engagement in Higher Education*. Palgrave Macmillan. New York, 2010. XI. DOI: 10.1057/9780230106154.
7. Zemtsov D. I., Metelev A. P., Yashina A. V. *Ministry training: key results of the study of foreign experience:* report to the XXIV Yasinsky (April) International Scientific Conference on the development of economics and Society, Moscow, 2023. Moscow, National Research University «Higher School of Economics», 2023, 24 p. ISBN: 978-5-7598-2788-7. EDN: QIPQVB (In Russ.).
8. Kuptsova V. V., Chudakova S. A., Sapozhnikova S. M. Theoretical foundations and organization of service-Learning. *Humanitarian Scientific Bulletin,* 2020, no. 9, pp. 46–50. EDN GGBJHQ. DOI: 10.5281/zenodo.4081345 (In Russ.).
9. Radishchev A. N. *Selected works*. Moscow, Goslitizdat Publ., 1949, 856 p. (In Russ.).
10. Criticism and aesthetics. I. V. Kireevsky; comp., intro. article and note by Yu. V. Mann. Moscow: Iskusstvo Publ., 1979, 439 p. (In Russ.).
11. Bogdanov A. A. *Questions of Socialism. Works from different years*. Moscow, Politizdat Publ., 1990, 479 p. (In Russ.).
12. *Russian worldview*: collection. S. L. Frank. St. Petersburg, Nauka Publ., 1996, 736 p. (In Russ.).

13. Makarenko A. S. *Pedagogical poem*. Comp., intro. art., notes, explanations of S. Nevsky. Moscow, ITRK Publ., 2003, 736 p. ISBN 5-88010-166-5 (In Russ.).
14. Gert V.A. Activity approach: stages and prospects of development. *Teacher education in Russia,* 2014, no. 11, pp. 36–42. (In Russ.).
15. Zhang Xin. The Legacy of education in the USSR (philosophical assessment). *Greater Eurasia Journal: Development, Security, Cooperation*, 2019, Issue 2–2, pp. 948–950. (In Russ.).
16. Vetoshkin A. P., Bykov M. Y. The spiritual and moral path of Russia's development. *Journal of Greater Eurasia: development, Security, cooperation*, 2019, Issue 2–2, pp. 566–572. (In Russ.).
17. Smolin O. N. Goals and content of education: on Soviet traditions and the modern situation. *National education,* 2019, no. 4, pp. 7–19. (In Russ.).
18. Boyak T. N. The content of the concept of «spiritual and moral values». *Bulletin of the Buryat State University*, 2015, Issue 14A, pp. 42–45. (In Russ.).
19. Boyak T. N. Folk traditions and moral values of personality. *Bulletin of the Buryat State University*, 2018, vol. 3, pp. 12–17.
20. *«ServiceLearning – Learning by action».* URL: http://centrsam.ru/wp-content/uploads/2013/06/Обучение-действием.pdf (accessed 10.22.2024). (In Russ.).
21. Parma R. V. Civil activity of generations in modern Russian society. *Bulletin of the Institute of Sociology*, 2022, vol. 13, no. 2, pp. 31–47. DOI: 10.19181/vis.2022.13.2.788; EDN: VMDWKO (In Russ.).
22. Piskorskaya S. Yu., Gorodishcheva A. N., Strelnikova S. V., Piskorsky D. M., Rakhinsky D. V. Professional communications in the functional space of the educational sovereignty of. *Professional education in the modern world,* 2024, vol. 14, no. 1, pp. 17–25. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-1-16 (In Russ.).
23. *On the approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values*: Decree of the President of the Russian Federation No. 809 dated 09.11.2022. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019 (accessed 10.22.2024). (In Russ.).
24. *Workbook «Teaching by ministry»:* an educational and methodical manual. M. A. Gaete Sepulveda, V. S. Nikolsky, A. N. Zlenko, et al. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2023, 36 p. (In Russ.).
25. Methodological recommendations for the implementation of the module «Teaching by ministry» in educational institutions of higher education of the Russian Federation. V. S. Nikolsky, A. N. Zlenko, T. V. Ryabko et al. Moscow, Publishing House of the Higher School of Economics, 2023, 86 p. (In Russ.).
26. Kovrov V. V., Belikova N. Yu., Ochirova T. S. Social service as the foundation of civil society. *Humanities, socio-economic and social sciences*, 2023, no. 5, pp. 23–27. EDNZEOWNX. DOI: 10.23672/SAE.2023.43.77.001 (In Russ.)
27. *Dobro.rf Association.* URL: https://dobro.ru/organizations/7/info (accessed 10.22.2024). (In Russ.).
28. *Not only students, but also schoolchildren will be able to participate in the Ministry Training program.* URL: https://edu.gov.ru/press/8588/v-programme-obuchenie-sluzheniem-smogut-uchastvovat-ne-tolko-studenty-no-i-shkolniki / (accessed 10.22.2024). (In Russ.).
29. *Dmitry Chernyshenko: It is important to make gratitude to volunteers a part of our culture.* URL: http://government.ru/news/51851 (accessed 10.22.2024). (In Russ.).

Информация об авторе

Пискорская Светлана Юрьевна – доктор философских наук, доцент, директор Института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, пр. им. газ. «Красноярский рабочий», 31, e-mail: piskorskaya1@rambler.ru).

Статья поступила в редакцию 23.10.2024
После доработки 18.12.2024
Принята к публикации 19.12.2024

Information about the author

Svetlana Yu. Piskorskaya – doctor of philosophical sciences, associate professor, director of the institute of social engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (31 Krasnoyarsky Rabochy Ave., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation, e-mail: piskorskaya1@rambler.ru).

The paper was submitted 23.10.2024
Received after reworking 18.12.2024
Accepted for publication 19.12.2024

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 39–46
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-5
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 39–46
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-5
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-5
УДК 378.4: 004.896

Оригинальная статья

Цифровые технологии и искусственный интеллект в образовательной сфере: плюсы и минусы

Т. И. Бармашова
Красноярский государственный аграрный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: tatibar910@mail.ru

Аннотация. *Введение*. В статье эксплицируется проблема использования цифровых технологий и искусственного интеллекта в образовательной сфере, которые позиционируются в качестве сложнейших многозначных феноменов, оказывающих существенное влияние как на субъект образовательного процесса, так и на качество образования в целом. Показаны преимущества и недостатки данных феноменов. *Постановка задачи*. Актуальность и значимость проблемы цифровых технологий и искусственного интеллекта нацеливают на анализ этого феномена в плоскости основных тенденций и перспектив его развития, неоднозначности результатов его воздействия на образовательный процесс. *Методика и методология исследования*. В связи с этим уместным признается диалектический подход, интерпретирующий любой процесс, явление в единстве противоречивых сторон и тенденций развития, а также результатов воздействия. В этом контексте акцентируется неоднозначный, противоречивый характер воздействия цифровых технологий и искусственного интеллекта на процессы обучения и воспитания молодежи. *Результаты*. В статье раскрываются преимущества и недостатки использования цифровых технологий и искусственного интеллекта. Акцентируется в целом положительный вектор использования технических средств в образовании. Подчеркивается, что в процессе обучения следует использовать только те разновидности искусственного интеллекта, которые инициируют творческие, созидательные, гуманистические, нравственные составляющие личности обучающихся. При этом ключевым моментом применения искусственного интеллекта признаются этические ценности. Результаты исследования имеют теоретическую и практическую значимость в решении проблем цифровых технологий и искусственного интеллекта в образовательной сфере. *Выводы*. Указывается необходимость развивать многообразие общественно-прогрессивных проявлений искусственного интеллекта. Использование цифровых технологий, искусственного интеллекта в образовательной сфере приводит к дополнительной ответственности при применении этих инновационных средств обучения в силу их значительного влияния на мировоззрение, систему ценностей и духовный мир молодежи в целом. Важно расширять и усиливать воспитательные меры в образовательных учреждениях, направленных на рациональное использование этих средств, в частности интернета, в аналитическо-критическом аспекте.

Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, образование, качество обучения, этические ценности

Для цитирования: *Бармашова Т. И.* Цифровые технологии и искусственный интеллект в образовательной сфере: плюсы и минусы // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 39–46. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-5

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-5
Full Article

Digital technologies and artificial intelligence in the educational sphere: pros and cons

Barmashova, T. I.
Krasnoyarsk State Agrarian University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: tatibar910@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article explicates the problem of using digital technologies and artificial intelligence in the educational sphere, which are positioned as the most complex multi-valued phenomena that have a significant impact on both the subject of the educational process and the quality of education in general. The study shows advantages and disadvantages of these phenomena. *Purpose setting.* The relevance and significance of the problem of digital technologies and artificial intelligence aims to analyze this phenomenon in the plane of the main trends and prospects for its development, the ambiguity of the results of its impact on the educational process. *Methodology and methods of the study.* In this regard, a dialectical approach is recognized as appropriate, interpreting any process, phenomenon in the unity of contradictory aspects and development trends, as well as the results of impact. In this context, the ambiguous, contradictory nature of the impact of digital technologies and artificial intelligence on the processes of training and education of young people is emphasized. *Results.* The article reveals advantages and disadvantages of the use of digital technologies and artificial intelligence. The positive vector of the use of technical facilities in education is stressed in general. It is emphasized that in the academic process only those types of artificial intelligence should be used that initiate the creative, constructive humanistic, and moral components of the personality of students. At the same time, ethical values are recognized as a key point of the use of artificial intelligence. The results of the study have theoretical and practical significance in solving the problems of digital technologies and artificial intelligence in the educational sphere. *Conclusion.* The need to develop a variety of socially progressive manifestations of artificial intelligence is indicated. The use of digital technologies and artificial intelligence in the educational sphere imposes additional responsibility for the use of these innovative teaching aids due to their significant influence on the worldview, value system and spiritual world of young people in general. It is important to expand and strengthen educational measures in educational institutions aimed at the rational use of these resources, in particular the Internet, in an analytical and critical aspect.

Keywords: digital technologies, artificial intelligence, education, quality of education, ethical values

Citation: Barmashova, T. I. [Digital technologies and artificial intelligence in the educational sphere: pros and cons]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 39–46. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-5

Введение. Современную цивилизацию невозможно представить без цифровых технологий и искусственного интеллекта. Насколько они важны в прогрессивном развитии цивилизации, не вызывает никаких сомнений. Трудно найти области человеческой деятельности, в которых не использовались бы эти феномены. Среди прочих областей следует отметить, прежде всего, образовательную сферу, выступающую важнейшим фактором и условием формирования будущих специалистов-профессионалов, социально полезных граждан своего государства, зрелых личностей с научным мировоззрением, морально-духовной системой ценностей.

Цифровые технологии базируются на поиске, сборе, обработке, передаче цифровой информации посредством компьютеров и других электронных устройств: смартфонов, облачных серверов, сайтов, интернета, цифровых телевизоров, звонков-конференций с несколькими участниками, 3D-принтеров и многого другого.

Особой разновидностью цифровых технологий являются «нейронные сети» или искусственный интеллект. Они предполагают механизм моделирования процессов головного мозга на основе алгоритмов. В широком смысле искусственный интеллект можно понимать как интеллект машин, носителем которого являются, в частности, компьютерные системы. Важным требованием к искусственному интеллекту выступает выполнение функций головного мозга человека. Этой проблемой активно занимаются как отечественные, так и зарубежные исследователи.

Постановка задачи. Роль цифровых технологий и искусственного интеллекта, результатов их воздействия на человека и мир в целом не однозначны. В связи с этим важная задача статьи – раскрыть противоречивый характер их влияния

на образовательную сферу, выделяя положительные и отрицательные стороны. Несмотря на то что ряд исследователей касается этой проблемы [1–4], она остается дискуссионной.

Методика и методология исследования. Основной метод познания, используемый в статье, – диалектический метод познания. Диалектический подход к решению проблемы цифровых технологий и искусственного интеллекта является единственно рациональным. Следуя принципу золотой середины, метод диалектики позволяет искусно обойти крайности в решении проблемы. Подчеркивая негативные последствия некоторых процессов цифровизации, возможность угрозы и рисков от внедрения искусственного интеллекта в жизнь цивилизации, важно понимать необходимость их активного использования при условии соблюдения гуманистического вектора развития и внедрения.

Результаты. Кроме диалектического подхода к решению проблемы цифровых технологий и искусственного интеллекта, существуют и другие подходы, из которых можно выделить два полярно-противоположных. Первый подход, по своей сути, является преувеличенно оптимистичным, поскольку позиционирует искусственный интеллект в качестве важнейшей детерминанты революционного преобразования общества, оставляя вне поля зрения негативные моменты его активности. В качестве важного аргумента приводится превосходство возможностей искусственного интеллекта над когнитивными способностями людей, что достаточно спорно. И хотя нередко позиционируют искусственный интеллект как прорыв в развитии цифровых технологий в образовании [5], на наш взгляд, более убедительны ученые, полагающие, что превосходящая мощь и потенциал человеческого мозга не могут быть сравнимы ни с какой машиной [6].

Выражением противоположной пессимистической позиции является идея прекращения или приостановки исследовательских программ по созданию и внедрению искусственного интеллекта на основании потенциальных угроз человечеству (И. Маск). При этом искусственный интеллект позиционируется как величайшая экзистенциальная угроза человечеству [7]. В определенных моментах правы представители обеих противоположных концепций, фиксируя наличие его положительных или отрицательных сторон. Их недостаток заключается в абсолютизации одной из этих сторон.

Своеобразную трактовку роли искусственного интеллекта дает С. А. Зинковский, используя православную богословскую интерпретацию. Небезопасность искусственного интеллекта он видит в том, что в нем отсутствуют сущностные черты человека: любовь, милосердие, сострадание, жертвенность, свобода, ответственность. Искусственный интеллект лишен душевности и духовности, ведущих человека к обожению, к Божественному совершенству, к Богочеловечеству, к своему истинному предназначению. Мыслитель с осторожностью и достаточно критически оценивает роль современных технических достижений (в том числе искусственного интеллекта) в жизни цивилизации, не исключая опасность и риски их разработок и внедрения [8]. Такая интерпретация импонирует и представляется заслуживающей внимания.

Экспликация позитивных и негативных сторон цифровых технологий и искусственного интеллекта затрагивает сложные философские проблемы и ставит ряд вопросов. Можно ли в полном смысле говорить о наличии сознания в искусственном интеллекте? Отражает ли искусственный интеллект окружающий мир подобно людям? Имеет ли субъективный опыт? Может ли быть представлена его активность исключительно алгоритмами или уравнениями? В конечном счете может ли искусственный интеллект имитировать все возможности человеческого мозга и превосходить его? И как это сказывается на образовательном процессе? Этот аспект проблемы со временем становится все более актуальным. Не случайно многие исследователи: как отечественные [9–13], так и зарубежные [14–16], занимаются вопросом о роли цифровых технологий и искусственного интеллекта в образовании. При этом трудно переоценить экспликацию методологического аспекта проблемы цифровых технологий и искусственного интеллекта в образовании [17].

Проблема искусственного интеллекта неизбежно ставит вопрос о различии человеческого и искусственного интеллекта [18]. Сознание человека представляет собой субъективное бытие, не сводимое к уравнениям и алгоритмам, к формализации. Думается, именно это является одной из причин невозможности для искусственного интеллекта воссоздать все специфические особенности отражательной активности человека. Не последнюю роль в этом играет сфера бессознательных процессов, являющаяся важным источником и хранилищем информации. Под «бессознательным» понимается совокупность всех неосознанных, неотрефлексированных проявлений человеческой активности как на уровне отдельного индивида, так и на уровне социальных групп [19].

Если человек ставит задачу создания искусственного интеллекта посредством имитации процессов нашего сознания, то он неизбежно должен учитывать и сферу неосознанных феноменов, которые не только сопровождают нашу психическую жизнь, но и являются неразрывной частью

сознания. Это подтверждает интеллектуальная интуиция, представляющая собой единство осознанных и неосознанных этапов ее существования.

Более того, бессознательное в познании не сводимо только к интуиции, как это часто предполагают исследователи. Оно представляет собой широкий спектр проявления неосознанности в различных формах отражательной активности, выдавая, в конечном счете, рациональный результат предшествующей логической работы мысли. В частности, важнейшую роль играет неосознанная логика аналитической работы мышления. То, что она не фиксируется нашим осознанным вниманием, ни в коем случае не говорит об ее отсутствии.

Познавательная активность человека в целом представляет собой диалектическое единство сознательных и бессознательных форм отражения действительности, как на чувственном уровне познания, так и на рациональном. Наряду с осознанными и неосознанными когнитивными мыслительными процессами существуют осознанные и неосознанные восприятия. Особенность неосознанных средств передачи информации заключается в том, что они главным образом ориентированы на непосредственное взаимодействие с человеком как носителем информации.

Неосознанные восприятия могут активно использоваться в ряде приемов обучения на аудиторных занятиях. Так, можно привести в качестве примера распространенную технику обучения посредством воздействия на область подсознания. Она основана на неосознанном восприятии информации, в существовании которой субъект не отдает себе отчета. Суть небольшого эксперимента преподавателя, нацеленного на применение неосознанных механизмов обучения, заключается в следующем. Преподаватель английского языка развешивает на стене таблицы с английскими словами. При этом на занятии он не обращает внимания студентов на эти таблицы и не использует их в ходе занятия. Таблицы висят несколько дней, создавая впечатление, что их просто забыли снять. Через несколько дней проводится контрольная работа с использованием данных слов. Самым интересным является тот факт, что большинство студентов совершенно правильно пишут эти слова, хотя английский язык известен своей сложной фонетикой.

В указанном факте объяснение связано с бессознательной сферой. Как известно, неосознанное восприятие событий окружающего мира встречается достаточно часто. В данном случае студенты не отдавали себе отчет в факте неосознанно воспринятой информации.

В этом отношении искусственный интеллект и цифровые технологии уступают человеку, поскольку неосознанное восприятие делает ставку не только на рационально организованную и преподнесенную информацию, но и на внерациональные формы подачи информации, которые не ускользают от бессознательного контроля субъекта. Не случайно психологи советуют доверять первому впечатлению о человеке, основанному на подсознательном, интуитивном анализе, улавливающем те детали в поведении, которые не подвластны рациональному анализу. В то время как в целом удается воспроизводить в искусственном интеллекте возможности человеческого сознания, реальность воссоздания бессознательных механизмов маловероятна.

Заметную роль в образовательной сфере играет неосознанная мотивация. Проблему соотношения осознанных и бессознательных мотивов педагогической деятельности акцентирует А.Г. Тулегенова. Она правомерно указывает на влияние неосознанных мотивов этой деятельности на стиль взаимодействия преподавателя вуза со студенческой аудиторией, подчеркивает их взаимосвязь с личностными характеристиками педагога [20].

Искусственный интеллект пока не способен воспроизвести механизмы функционирования бессознательной сферы. Они не до конца изучены и не поддаются расшифровке и имитации. Этот момент говорит о преимуществе живого общения преподавателя и студентов. Невозможно имитировать искренность преподавателя, неподдельную заинтересованность в том, о чем он говорит. Это, как правило, чувствуется слушателями и в значительной степени определяет продуктивность усвоения информации. На наш взгляд, искусственный интеллект и цифровые технологии не способны воспроизвести эффект непосредственного эмоционального воздействия на студентов, поскольку процесс обучения основывается не только на рациональной компоненте, но и в не меньшей степени на чувствах, эмоциях и настроениях.

В процессе обучения важны все средства языковой коммуникации, как невербальные, так и вербальные, как неосознанные, так и осознанные. Они выполняют важнейшую функцию, направленную на передачу и хранение информации. Неосознанные механизмы языковых феноменов характеризуются лишь той особенностью, что им не присуще направленное, осознанное внимание, поскольку обработка информации предполагает латентную форму существования.

В этом отношении уместным представляется учитывать не только лингвистический язык как носитель информации, важен предметно-вещественный язык объективного мира. В усвоении учебного материала существенную роль играют внешний фон, аура, сопровождающие образовательный процесс во всей его полноте. В том числе

это может быть язык внешнего облика преподавателя, который является важнейшим дополнением к тому, что он пытается донести до студентов. По мнению А. Ф. Лосева, тело и лицо человека представляют собой не только физическую реальность, но и, прежде всего, средство сущностного выражения как личностного, так и сверхличностного бытия [21, с. 747–748]. Неодушевленному искусственному интеллекту вряд ли удастся достичь силы воздействия, присущей человеку.

Следует уделять достаточное внимание и традиционному влиянию на сознательную область в процессе обучения. В этом отношении полезной формой обмена информацией может быть лекция-диалог, предполагающая вопросы студентов во время лекций. На наш взгляд, лекция только выиграет от того, что она ведется в форме диалога. Если студент задает вопросы в ходе лекции, это свидетельствует в пользу его активного участия в данном виде учебного процесса. Посредством этого он результативнее осмысляет преподносимый материал. Такого эффекта невозможно достичь при дистанционной форме обучения. Никакие формы обучения с использованием цифровых технологий и искусственного интеллекта не заменят живое общение студентов с преподавателем. Профессиональная подготовка и педагогическое мастерство преподавателей способствуют качеству и эффективности формирования мировоззрения студентов, усвоению ими системы знаний.

Сознательные усилия преподавателя должны быть направлены на то, чтобы помочь студенту, не осознающему и не умеющему выразить себя, открыть свое неосознанное содержание и на основе этого достичь самоактуализации, предполагающей возникновение рефлексивного «Я» на основе динамики сознательного и бессознательного. Свобода при этом понимается не только индивидуально-личностно, но и в контексте социального континуума как свобода социального участия и жизни в достоинстве и социальной безопасности. Трудно не согласиться с гуманистической психологией в том, что чрезвычайно важно помочь осознать человеку базовые ценности бытия, в которых заключен смысл жизни [22]. Это особенно важно в процессе преподавания гуманитарных дисциплин и, прежде всего, философии. Указанные моменты чрезвычайно важно учитывать преподавателю. Такое мастерство опять-таки не подвластно искусственному интеллекту.

Вместе с тем следует учитывать важную роль искусственного интеллекта в педагогическом процессе [23; 24]. Использование цифровых технологий и искусственного интеллекта как значимых средств обучения в образовательной сфере имеет много плюсов. Их функционирование отличается удобным хранением информации; передачей сигнала без помех; высокой скоростью обработки данных и их надежной защитой; возможностью удаленного обновления систем; обеспечением непрерывной коммуникации между субъектами на расстоянии (мессенджеры, социальные сети, электронная почта); быстрый и удобный доступ к различным источникам информации (монографиям, научным журналам и статьям, электронным учебникам и методическим пособиям, курсам дистанционного профессионального обучения, онлайн-тестированию, интерактивным доскам, приложениям к изучению иностранных языков и многому другому).

Помимо перечисленного, следует отметить роль технически созданной виртуальной реальности в сфере профессионального образования. Технологии виртуальной реальности, в том числе виртуальные помощники, оказывают неоценимую помощь в обучении хирургическим навыкам; помогают будущим архитекторам создавать перспективные проекты жилых комплексов и производственных корпусов, объектов культурного досуга; способствуют усвоению летательных навыков на самолетах-тренажерах и многому другому.

Кроме этого, искусственный интеллект содействует созданию адаптивной образовательной среды [25], персонализации процесса обучения; детерминирует навыки аналитико-критического мышления посредством конструирования сложных, неординарных ситуаций, ставящих перед необходимостью их рационального решения; систематизации учебно-методических материалов; объективной системе оценки знаний обучаемых. Незаменима роль искусственного интеллекта в создании структуры и содержания лекций, например, использование интересных иллюстраций, тематических график, презентаций, поиск и подборка видеоматериалов, подкрепляющих преподносимый материал. Искусственный интеллект может выполнять функцию репетитора. Иными словами, искусственный интеллект в значительной мере оказывает положительное влияние на профессиональное образование [26].

Вместе с тем существует и немало «недочетов» искусственного интеллекта, в частности в образовательной сфере. С. И. Черных правомерно ведет речь о неопределенности последствий внедрения искусственного интеллекта в процесс обучения, связывая это, в частности, со «…снижением «качества» личного выбора индивида, а также понижением индекса его ответственности» [27, с. 10].

Имеет место мнение, что частое пользование нейросетями может привести к нарушению когнитивных связей у студентов. Другой недостаток цифровых технологий связан с неравным доступом различных субъектов к цифровым ресурсам. Не исключаются ошибки, допускаемые искус-

ственным интеллектом. Давно замечено учеными, что он не всегда способен на высоком уровне генерировать задания в области математики и программирования.

К определенному недостатку без сомнения относится возрастающая привязанность людей к современным технологическим средствам и зависимость от них. Социально-психологическая установка, делая ставку на искусственный интеллект, постепенно гасит потребность использовать данные от природы и развитые социальной средой физические и умственные возможности человека. Новое поколение людей испытывает заметные сложности с осуществлением арифметических счетных операций «в голове». Регулярное использование калькуляторов приводит к исчезновению счетных навыков. Это вызывает упрощение мыслительной активности мозга, в конечном счете негативно сказывается на общем развитии личности.

Выводы. Диалектическое решение проблемы цифровых технологий и искусственного интеллекта в любой области человеческой жизнедеятельности, и прежде всего в образовательной сфере способно выработать гибкий подход к оценке положительных и отрицательных сторон этих сложнейших неоднозначных феноменов. Безапелляционное негативное позиционирование данных феноменов не исключает такую недопустимую ситуацию, при которой из ванны выплескивают ребенка вместе с водой. Одновременно неприемлема противоположная крайность, характеризующая цифровые технологии и искусственный интеллект только в радужном свете, без учета рисков и вредоносных последствий.

Цифровые технологии и искусственный интеллект важно эксплицировать, как все существующее в мире, в неразрывном единстве противоположных сторон. Эти феномены могут детерминировать как поступательное развитие цивилизации, так и регрессивные, деструктивные изменения. Созидательному, гуманистическому вектору развития без сомнения содействуют следующие факторы: здравомыслие, рациональный подход, научное прогнозирование возможных последствий своей деятельности и внедряемых человеком технических средств, в том числе цифровых технологий и искусственного интеллекта. Внедрение цифровых технологий и искусственного интеллекта в жизнь цивилизации поднимает ряд важных этических проблем, решение которых обеспечивает безопасное существование человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ненашев С. В., Ненашева Е. А. Польза и вред искусственного интеллекта // Информационные технологии. Проблемы и решения. 2019. №1 (6). С. 29–34.
2. Лопатина А. М. Искусственный интеллект – польза или опасность? // Вестник современных исследований. 2018. № 39.1 (24). С. 162–163.
3. Болджурова И. С., Хулхачиева Ж. С. XXI век – вызовы и угрозы педагогике и образованию (дискуссионная статья) // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. 2024. Т. 24, №6. С. 158–164.
4. Крюков А. В., Лесевицкий А. В., Юсупова Ю. К. Позитивные и негативные аспекты процесса цифровизации сферы образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 13. С. 63–75.
5. Терехова А. С., Косякова И. В. Нейросети и искусственный интеллект как прорыв в развитии цифровых технологий в образовании // Экономика, управление и право в современных условиях. Тольятти, 2024. С. 165–168.
6. Оливейра А. Цифровой разум: как наука меняет человечество / пер. с англ. К. Чистопольской. М.: Дело, 2022. 441 с.
7. О'Коннелл М. Искусственный интеллект и будущее человечества / пер. с англ. М. Кудряшова. М.: ЭКСМО, 2020. 267 с.
8. Зинковский С. А. Православное богословие личности и проблематика искусственного интеллекта // Христианское чтение. 2020. №6. С. 10–24.
9. Кенджаева Д. Х. Использование цифровых технологий и технологий искусственного интеллекта в современном образовании // Интернаука. 2024. № 6-1 (323). С. 23–25.
10. Пашнина Т. В., Винокурова М. А. Современные проблемы применения и регулирования технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Образование и право. 2024. №4. С. 406–411.
11. Токтарова В. И., Попова О. Г., Сагдуллина И. И., Белянин В. А. Технологии искусственного интеллекта в практике современного высшего образования // Вестник Марийского государственного университета. 2023. Т. 17, №2 (50). С. 210–220.
12. Видова Т. А., Романова И. Н. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. №1 (42). С. 27–35.
13. Осипова Л. Б. Технологии искусственного интеллекта в системе высшего образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. №2 (42). С. 41–47.

14. Kun Liu, Jingxia Chen, Mengjun Wei, Xiangyu Chen, Research on the Sharing Mechanism of Vocational Education Resources Supported by Artificial Intelligence // Advances in Vocational and Technical Education. 2023. Vol. 5. P. 61–67. DOI: http://dx.doi.org/10.23977/avte.2023.050710.
15. Çayır, A. A Literature Review on the Effect of Artificial Intelligence on Education // Journal of Human and Social Sciences. 2023. №6 (2). P. 276–288. DOI: https://doi.org/10.53048/johass.1375684.
16. Puspitaningsih S., Irhadtanto B., Ratna Puspananda D. The Role of Artificial Intelligence in Children's Education for A Digital Future // KnE Social Sciences. 2022. №7 (19). P. 642–647. DOI: https://doi.org/10.18502/kss.v7i19.12483.
17. Дианов С. А., Лесевицкий А. В. Методологические аспекты процесса цифровизации системы образования в XXI веке // Философская мысль. 2023. №3. С. 84–97.
18. Нейман Д. фон. Вычислительная машина и мозг / пер. с англ. А. Чечиной. М.: АСТ, 2022. 190 с.
19. Бармашова Т. И. Проблема бессознательного (философский анализ). Красноярск: Изд-во Красноярского гос. аграрного ун-та, 2005. 374 с.
20. Тулегенова А. В. Бессознательные мотивы деятельности преподавателя вуза // Проблемы современной науки и образования. 2015. № 17. С. 152–157.
21. Лосев А. Ф. Бытие – имя – космос. М.: Мысль, 1993. 998 с.
22. Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы / пер. с англ. М.: Смысл, 1999. 425 с.
23. Гусейнова Г. Ф. Искусственный интеллект в педагогическом процессе: современный взгляд // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 4-1. С. 190–195.
24. Салтанаева Е. А., Эшелиоглу Р. И., Логинова И. М. Современные цифровые технологии – новая составляющая современной цифровой педагогики // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–3. С. 278–281.
25. Измайлова М. А. Роль искусственного интеллекта в построении адаптивной образовательной среды // Мир (Модернизация. Инновация. Развитие). 2024. Т. 15, №1. С. 8–26.
26. Староверова Н. А., Шустрова М. Л. Влияние развития технологий искусственного интеллекта на профессиональное образование // Управление устойчивым развитием. 2023. №5 (48). С. 108–114.
27. Черных С. И. Искусственный интеллект в изменении педагогического дизайна // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №1. С. 10–16.

REFERENCES

1. Nenashev S. V., Nenasheva E. A. The benefits and harms of artificial intelligence. Information technology. *Problems and solutions,* 2019, no. 1 (6), pp. 29–34. (In Russ.).
2. Lopatina A. M. Artificial intelligence – benefit or danger? Bulletin of Modern Research, 2018, no. 39.1 (24), pp. 162–163. (In Russ.).
3. Boldzhurova I. S., Hulkhachieva Zh. S. The XXI century – challenges and threats to pedagogy and education (discussion article). *Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University*, 2024, vol. 24, no. 6, pp. 158–164.
4. Kryukov A. V., Lesevitsky A. V., Yusupova Yu. K. Positive and negative aspects of the digitalization of education. *Humanitarian Studies. Pedagogy and psychology*, 2023, no. 13, pp. 63–75.
5. Terekhova A. S., Kosyakova I. V. Neural networks and artificial intelligence as a breakthrough in the development of digital technologies in education. *Economics, management and law in modern conditions*. Toliatti, 2024, pp. 165–168. (In Russ.).
6. Oliveira A. *Digital mind: how science is changing humanity*. Translated from English by K. Chistopolskaya, Moscow: Delo Publ., 2022, 441 p. (In Russ.).
7. O'Connell M. *Artificial intelligence and the future of mankind.* Translated from English by M. Kudryashov. Moscow: EKSMO Publ., 2020, 267 p. (In Russ.).
8. Zinkovsky S. A. Orthodox theology of personality and the problems of artificial intelligence. *Christian reading*, 2020, no. 6, pp. 10–24. (In Russ.).
9. Kenjayeva D. H. The use of digital technologies and artificial intelligence technologies in modern education. *Internauka*, 2024, no. 6-1 (323), pp. 23–25. (In Russ.).
10. Pashnina T. V., Vinokurova M. A. Modern problems of application and regulation of artificial intelligence technologies in higher education. *Education and law*, 2024, no. 4, pp. 406–411. (In Russ.).
11. Toktarova V. I., Popova O. G., Sagdullina I. I., Belyanin V. A. Artificial intelligence technologies in the practice of modern higher education. *Bulletin of the Mari State University*, 2023, vol. 17, no. 2 (50), pp. 210–220. (In Russ.)
12. Vidova T. A., Romanova I. N. The possibilities of using artificial intelligence technologies in the educational process. *Educational resources and technologies*, 2023, no. 1 (42), pp. 27–35. (In Russ.).
13. Osipova L. B. Artificial intelligence technologies in the higher education system. *Innovative development of professional education*, 2024, no. 2 (42), pp. 41–47.

14. Kun Liu, Jingxia Chen, Mengjun Wei, Xiangyu Chen. Research on the Sharing Mechanism of Vocational Education Resources Supported by Artificial Intelligence. *Advances in Vocational and Technical Education,* 2023, vol. 5, pp. 61–67. DOI: http://dx.doi.org/10.23977/avte.2023.050710.
15. Çayır A. A Literature Review on the Effect of Artificial Intelligence on Education. *Journal of Human and Social Sciences*, 2023, no. 6 (2), pp. 276–288. DOI: https://doi.org/10.53048/johass.1375684.
16. Puspitaningsih S., Irhadtanto B., Ratna Puspananda D. The Role of Artificial Intelligence in Children's Education for A Digital Future. *KnE Social Sciences*, 2022, no. 7 (19), pp. 642–647. DOI: https://doi.org/10.18502/kss.v7i19.12483.
17. Dianov S.A., Lesevitsky A.V. Methodological aspects of the digitalization of the education system in the 21st century. *Philosophical thought*, 2023, no. 3, pp. 84–97. (In Russ.).
18. Neiman D. von. *Computing machine and the brain*. Translated from English by A. Chechina. Moscow: AST Publ., 2022, 190 p. (In Russ.).
19. Barmashova T.I. *The problem of the unconscious (philosophical analysis)*. Krasnoyarsk: Publishing house of the Krasnoyarsk State Agrarian University, 2005, 374 p. (In Russ.).
20. Tulegenova A.V. Unconscious motives of university teacher activity. *Problems of modern science and education*, 2015, no. 17, pp. 152–157. (In Russ.).
21. Losev A.F. *Genesis – name – cosmos*. Moscow: Mysl Publ., 1993, 998 p. (In Russ.).
22. Maslow A.G. *New frontiers of human nature*. Translated from English. Moscow: Smysl Publ., 1999, 425 p. (In Russ.).
23. Huseynova G.F. Artificial intelligence in the pedagogical process: a modern view. *Pedagogical Journal*, 2022, vol. 12, no. 4-1, pp. 190–195. (In Russ.).
24. Saltanaeva E.A., Eshelioglu R.I., Loginova I.M. Modern digital technologies – a new component of modern digital pedagogy. *Problems of modern pedagogical education*, 2023, no. 81–3, pp. 278–281.
25. Izmailova M.A. The role of artificial intelligence in building an adaptive educational environment. *The world (Modernization. Innovation. Development),* 2024, vol. 15, no. 1, pp. 8–26. (In Russ.).
26. Staroverova N.A., Shustrova M.L. The impact of the development of artificial intelligence technologies on vocational education. *Management of sustainable development*, 2023, no. 5 (48), pp. 108–114. (In Russ.).
27. Chernykh S.I. Artificial intelligence in changing pedagogical design. *Professional education in the modern world*, 2024, vol. 14, no. 1, pp. 10–16. (In Russ.).

Информация об авторе

Бармашова Татьяна Ивановна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, профессор, Юридический институт, Красноярский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, пр. Мира, 90, e-mail: tatibar910@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 11.11.2024
После доработки 25.04.2025
Принята к публикации 30.04.2025

Information about the author

Tatiana I. Barmashova – doctor of philosophical sciences, professor, professor of the department of philosophy, law institute, Krasnoyarsk State Agrarian University (90 Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation, e-mail: tatibar910@mail.ru).

The paper was submitted 11.11.2024
Received after reworking 25.04.2025
Accepted for publication 30.04.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 47–51
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-6
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 47–51
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-6
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-6
УДК 75.01

Оригинальная научная статья

Особенности художественной культуры и художественного образования в условиях цифровизации

Д. А. Севостьянов
Новосибирский государственный медицинский университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru

Е. В. Лисецкая
Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: liseckay@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Некоторые современные авторы делают акцент на негативных сторонах цифровизации, другие рассматривают ее положительные стороны. Для взвешенного анализа последствий цифровизации необходимо рассматривать это явление в контексте современного состояния художественной культуры. *Постановка задачи.* Задача состоит в том, чтобы произвести анализ ситуации, сопровождающей цифровизацию художественного образования и художественной культуры исходя из общих тенденций развития культуры. *Методика и методология исследования.* В анализе роли цифровизации учитываются два обстоятельства. Во-первых, согласно концепции П. А. Сорокина цифровизация совпадает с эклектической стадией развития искусства. Во-вторых, она осуществляется в ситуации постмодерна. *Результаты.* Постмодерн представляет собой ситуацию, когда накопленный художественный контент больше влияет на вновь создаваемые произведения, чем физическая или социальная реальность. Это создает для цифровизации особые условия. *Выводы.* Описанные выше явления приобретают качественно новый уровень в условиях цифровизации. Цифровизация художественного образования и художественной культуры – не просто результат технических достижений, но определенный эволюционный этап в развитии культуры в целом.

Ключевые слова: цифровизация, художественное образование, художественная культура, эклектическое искусство, постмодерн

Для цитирования: *Севостьянов Д. А., Лисецкая Е. В.* Особенности художественной культуры и художественного образования в условиях цифровизации // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 47–51. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-6

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-6
Full Article

Features of artistic culture and art education in the context of digitalization

Sevostyanov, D. A.
Novosibirsk State Medical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru

Lisetskaya, E. V.
Institute of Arts,
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: liseckay@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Some modern authors focus on the negative sides of digitalization, while others consider its positive sides. For a balanced analysis of the consequences of digitalization, it is necessary to consider this phenomenon in the context of the current state of artistic culture. *Purpose setting.* The task is to analyze the situation accompanying the digitalization of art education and artistic culture, based on general trends in the development of culture. *Methodology and methods of the study.* The analysis of the role of digitalization takes into account two circumstances. Firstly, based on the concept of P.A. Sorokin, digitalization occurs at an eclectic stage of art development. Secondly, it is carried out in a postmodern situation. *Results.* Postmodernism is a situation where accumulated artistic content has more influence on newly created works than physical or social reality. This fact creates special conditions for digitalization. *Conclusion.* The phenomena described above acquire a qualitatively new level in the context of digitalization. Digitalization of art education and artistic culture is not just the result of technical achievements, but also a certain evolutionary stage in the development of culture as a whole.

Keywords: digitalization, art education, artistic culture, eclectic art, postmodernism

Citation: Sevostyanov, D.A., Lisetskaya, E.V. [Features of artistic culture and art education in the context of digitalization]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 47–51. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-6

Введение. Цифровизация образования – часть уже сложившейся социальной реальности, что вызывает весьма противоречивую реакцию в педагогическом сообществе. Особенно много вопросов возникает относительно проявлений цифровизации в области художественного образования и художественной культуры.

Как известно, достаточно высокий уровень овладения художественной культурой является непременным свойством цельного, всесторонне развитого человека. Вследствие этого цифровая реальность применительно к художественной культуре оказывает влияние решительно на всех людей, претендующих быть культурными. Каково это влияние с точки зрения наших современников, работающих в сфере художественного образования?

Среди таких авторов мы можем встретить тех, кто имеет алармистский настрой в этом отношении. Так, цифровизация образования представляется средством превращения человека (цельной, самостоятельно думающей личности) в «бездумного человека-функцию», «винтик» в системе производства [1, с. 55–56]. Существуют и вполне оптимистические взгляды на перспективу цифровизации культуры [2–5]. Так, С.Н. Низамутдинова обращает внимание на значительную позитивную роль интерактивных виртуальных музеев. Такие музеи рассматриваются в качестве серьезных научно-исследовательских проектов, совмещающих в себе инновации в сфере мультимедийных систем и выставочных пространств с предоставлением актуальной и достоверной информации [6, с. 155].

В восприятии информации происходят изменения, обусловленные цифровизацией. Так, А.В. Репринцев обращает внимание на то, что способы взаимодействия человека с искусством в цифровую эпоху неизбежно претерпевают трансформации; в отношениях искусства и человека появился «посредник» – информационная среда и инструменты коммуникации, способные влиять на базовые мировоззренческие и поведенческие установки личности [7, с. 244–245]. С.В. Конанчук отмечает, что в условиях новой цифровой реальности при восприятии произведений искусства особую роль играет синестезия («новая чувственность»). Этому способствует усиливающееся влияние мультимедийных арт-практик и цифровых технологий, которые способны активизировать все чувственные каналы восприятия информации [8]. Е.В. Щербинкина указывает на следующие положительные стороны цифровизации художественного образования: восприятие материала становится более разносторонним за счет одновременного привлечения разных каналов восприятия (аудиального, визуального, кинестетического). Электронные образовательные ресурсы позволяют возвращаться к пройденному материалу; облегчается и контроль результатов учебного процесса, и обратная связь между преподавателем и обучающимися [9].

В работах многих современных педагогов представлены попытки рассмотреть и взвесить в практике цифровизации как ее сильные, так и слабые стороны. В частности, такого подхода придерживаются А.А. Моисеев и А.Н. Витковский, рассматривающие цифровизацию исключительно с инструментальных позиций. Исследователи отмечают, что современные цифровые образовательные технологии позволили в несколько раз увеличить создание педагогами образовательного контента для учащихся (видеоуроков, электронных учебных курсов и пр.) [10]. С инструментальных позиций рассматривает цифровизацию художественного образования Ю.М. Тютюнова, анализируя реальные возможности электронных образовательных ресурсов и программ; их недостатки, которые тоже есть, видятся как технические [11]. Е.К. Зи-

мина и Л. П. Депсамес к положительным аспектам цифровых технологий относят появление новых возможностей взаимодействия с новым материалом, новых инструментов и форматов для общения, а также ресурсов, доступных обучающимся для самовыражения; обучение приобретает большую гибкость. Но отмечается также, что цифровизация образования сопровождается рядом побочных эффектов, включая деформацию личности обучающихся; она проявляется в поверхностном понимании, заторможенности в формировании эмоционально-чувственного потенциала художественно-образного мышления, затрудненности рефлексии. Обучающимся угрожает снижение культурного уровня и размывание традиционных ценностей, неспособность сформировать целостный образ действительности [12, с. 131–132].

С позиций взвешенного анализа цифровизации, оценки ее сильных и слабых сторон выступают Г. М. Салтыкова и Д. А. Васильева. С их точки зрения, к преимуществам цифровых технологий относятся возможность предоставления большей информации с использованием минимального пространства, нестандартный метод предоставления текстовой и визуальной информации, лучшая вовлеченность пользователя и запоминаемость представляемой информации, а также фактическое отсутствие ограничений контента. К недостаткам эти авторы относят дороговизну технологий и ограниченность массового внедрения, технические ограничения и длительность подготовки необходимых материалов и важность наличия у пользователя приложений и дополнительного оборудования. При этом программа цифровизации в рамках нацпроекта «Культура» предусматривает до окончания 2024 г. открытие в нашей стране около 500 виртуальных концертных залов, создание 450 мультимедиа гидов для региональных музеев [13, с. 227].

Итак, существуют разные взгляды на результаты цифровизации и художественного образования, и художественной культуры. Различия интерпретаций и оценок обусловлены, очевидно, разным концептуальным подходом к проблеме цифровизации, особенностями профессионального опыта высказывающихся об этом авторов, а также наличием кризисных явлений в художественной культуре, прямо не связанных с проблемой цифровизации, но манифестирующих одновременно с ней.

Постановка задачи. Для объективной, всесторонней оценки проблем, связанных с цифровизацией современной художественной культуры и художественного образования, приходится применять для анализа ситуации дифференцированный, системный подход. Анализ ситуации, сопровождающей цифровизацию применительно к художественному образованию и художественной культуре, требует учета объективных обстоятельств, вызванных этим явлением. Эти обстоятельства порождаются общими тенденциями развития культуры.

Методика и методология исследования. Итак, нам надлежит рассматривать цифровизацию не саму по себе, а совместно с ней изучить и культурный фон, сопутствующий цифровизации художественного образования и придающий данному явлению ныне наблюдаемую специфику.

Действительно, цифровизация не относится к категории таких явлений, которые возникли просто потому, что прогресс привел к развитию соответствующих технических возможностей – и только. Цифровизации художественного образования и художественной культуры сопутствуют как минимум два обстоятельства, которые и определяют ее форму, роль и последствия.

Первое такое обстоятельство заключается в том, что нынешняя культурная ситуация по времени совпала со стадией развития изящных искусств, которую П. А. Сорокин в свое время обозначил как «эклектическую». Напомним, что, согласно его концепции, основанной на реальных историко-культурных данных, в истории изящных искусств наблюдается смена стадий, образующих замкнутый цикл. Начинается этот цикл с идеациональной стадии, в ходе которой художественному изображению подлежит лишь то, что отображает некоторую возвышенную идею (например, в европейском Средневековье – идею божественного). Далее следует идеалистическая стадия, где изображается главным образом то, что соответствует представлениям об эстетическом идеале (таково искусство европейского Ренессанса). Затем наступает чувственная стадия (европейское искусство Нового времени); здесь за основу берется отображение чувственно воспринимаемой реальности, порой в не слишком привлекательных формах. И наконец, перед переходом к очередной идеациональной стадии наблюдается стадия эклектическая – то есть то, что наблюдается теперь; мешанина всевозможных стилей, где широко представлено и сугубо подражательное псевдоискусство [14]. Пребывание в этой стадии уже означает ситуацию кризиса, вне зависимости от того, сопровождается этот процесс цифровой трансформацией общества или нет. Однако и этим дело не ограничивается.

Современное состояние художественной культуры обусловлено ситуацией постмодерна. Ее характеристикой является такое достигнутое количественное накопление и качественное разнообразие художественного контента, что возможности к дальнейшему обновлению художественных форм близки к исчерпанию. Созданный художественный контент по своему объективному значе-

нию и влиянию на дальнейшее творчество давно оставил позади какую бы то ни было реальность. В результате каждое новое произведение искусства практически непременно содержит аллюзии к созданному прежде. И вот именно в этих обстоятельствах цифровизация художественной культуры (и художественного образования) проявляет себя особым образом.

Результаты. Какова же новая культурная реальность, возникшая в результате обсуждаемых здесь процессов цифровизации? Эклектическая стадия в развитии художественной культуры приобретает ныне качественно новую базу, которая обусловлена невиданной ранее доступностью практически любого художественного контента. Его наличное разнообразие и приводит часто к поверхностности восприятия, поскольку когнитивные возможности субъекта за вновь открывшимися возможностями просто не поспевают.

Совокупность ситуаций, описанных выше, приобретает под воздействием цифровой реальности особые, качественно новые формы.

Выводы. Изменения человеческой личности (как явления) в результате цифровизации культуры носят не просто характер реакции на изменившиеся обстоятельства (если рассматривать появление цифровой реальности именно как внешнее по отношение к людям событие); эти изменения ныне носят системный характер. Цифровизация культуры может и должна рассматриваться как итог определенного этапа внебиологической эволюции. Этот этап характеризуется тем, что, с одной стороны, накопление информации приобретает поистине взрывной характер, а с другой стороны, содержательно эта информация все в большей степени оказывается замкнутой на саму себя, а не на социальную или физическую реальность. Состояние художественной культуры, которое и вне контекста цифровизации обладает весьма значительной спецификой, с учетом этого контекста приобретает еще более драматические черты. Все эти моменты отражаются как в формальной практике преподавания, так и в содержательном наполнении образовательных программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бараш Л. А. Цифровизация образования: прорыв в будущее или деградация? // Deutsche Internationale Zeitschrift für zeitgenössische Wissenschaft. 2021. № 12. С. 55–58. DOI:10.24412/2701-8369-2021-12-55-58.
2. Шунков А. В., Дворовенко О. В., Григоренко Н. Н., Борздун В. Н. Цифровизация образования в творческом вузе: идеи и реализация // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 60. С. 190–198.
3. Шунков А. В., Тараненко Л. Г., Дворовенко О. В. Феномен цифровизации культуры и искусства в России // Мир русскоговорящих стран. 2024. №2 (20). С. 105–128. DOI:10.20323/2658-7866-2024-2-20-105.
4. Ма Гуаншэн. Использование компьютерных технологий в обучении современной китайской масляной живописи // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 11. С. 200–205. DOI:10.24158/spp.2023.11.27.
5. Цзо Юйпу. Трансформация педагогических инструментов формирования компетенций художественного образования в условиях цифровизации // Современное педагогическое образование. 2023. №3. С. 137–142.
6. Низамутдинова С. М., Михайлов Н. В., Чиркова Е. Ю. Цифровизация высшего художественного образования и создание интерактивных музеев // Московский педагогический журнал. 2021. №4. С. 152–160.
7. Репринцев А. В. Искусство и человек в системе духовных ценностей постиндустриального мира: векторы эволюции смыслов и эталонов культуры // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. №3 (59). С. 242–260.
8. Конанчук С. В. Проблемы современного эстетического образования: становление новой чувственности // Человек и образование. 2021. №1 (66). С. 71–75.
9. Щербинкина Е. В. Роль цифровых образовательных ресурсов в профессиональной подготовке бакалавров изобразительного искусства // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-1. С. 305–308.
10. Моисеев А. А., Витковский А. Н. Цифровизация образования в высшей школе в сфере изобразительного искусства и дизайна: преимущества, проблемы и перспективы // Московский педагогический журнал. 2021. №4. С. 97–107.
11. Тютюнова Ю. М. Художественное образование на современном этапе: проблемы цифровизации // Проблемы современного образования. 2021. №3. С. 105–117.
12. Зимина Е. К., Депсамес Л. П. Роль развития художественно-образного мышления обучающихся в условиях цифровизации // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-1. С. 131–134.
13. Салтыкова Г. М., Васильева Д. А. Цифровые технологии в дизайн-образовании и проектной деятельности // Преподаватель XXI века. 2022. №3-1. С. 224–230.
14. Сорокин П. А. Кризис изящных искусств // Человек. Цивилизация. Общество. Москва: Политиздат, 1992. С. 435–462.

REFERENCES

1. Barash L.A. Digitalization of education: a breakthrough into the future or degradation? *German International Journal for Contemporary Science,* 2021, no. 12, pp. 55–58. DOI: 10.24412/2701-8369-2021-12-55-58 (In Russ.).
2. Shunkov A.V., Dvorovenko O.V., Grigorenko N.N., Borzdun V.N. Digitalization of education in a creative university: ideas and implementation. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts,* 2022, no. 60, pp. 190–198. (In Russ.).
3. Shunkov A.V. Taranenko L.G., Dvorovenko O.V. The phenomenon of digitalization of culture and art in Russia. *The world of Russian-speaking countries,* 2024, no. 2 (20), pp. 105–128. DOI: 10.20323/2658-7866-2024-2-20-105 (In Russ.).
4. Ma Guangsheng. The use of computer technology in teaching modern Chinese oil painting. *Society: sociology, psychology, pedagogy,* 2023, no. 11, pp. 200–205. DOI:10.24158/spp.2023.11.27 (In Russ.).
5. Zuo Yupu. Transformation of pedagogical tools for the formation of artistic education competencies in the context of digitalization. *Modern pedagogical education,* 2023, no. 3, pp. 137–142. (In Russ.).
6. Nizamutdinova S.M., Mikhailov N.V., Chirkova E.Y. Digitalization of higher art education and creation of interactive museums. *Moscow pedagogical journal,* 2021, no. 4, pp. 152–160. (In Russ.).
7. Reprintsev A.V. Art and man in the system of spiritual values of the post-industrial world: vectors of evolution of meanings and standards of culture. *Scientific notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University,* 2021, no. 3 (59), pp. 242–260. (In Russ.).
8. Konanchuk S.V. Problems of modern aesthetic education: the formation of a new sensuality. *Man and education,* 2021, no. 1 (66), pp. 71–75. (In Russ.).
9. Shcherbinkina E.V. The role of digital educational resources in the professional training of bachelors of fine arts. *Problems of modern teacher education,* 2023, no. 81-1, pp. 305–308. (In Russ.).
10. Moiseev A.A., Vitkovsky A.N. Digitalization of higher education in the field of fine arts and design: advantages, problems and prospects. *Moscow pedagogical journal,* 2021, no. 4, pp. 97–107. (In Russ.).
11. Tyutyunova Yu.M. Art education at the present stage: problems of digitalization. *Problemy sovremennogo obrazovaniya,* 2021, pp. 3, pp. 105–117. (In Russ.).
12. Zimina E.K., Depsames L.P. The role of the development of artistic and imaginative thinking of students in the context of digitalization. *Problems of modern teacher education,* 2021, no. 71-1, pp. 131–134. (In Russ.).
13. Saltykova G.M., Vasilyeva D.A. Digital technologies in design education and project activities. *Teacher of the 21st century,* 2022, no. 3-1, pp. 224–230. (In Russ.).
14. Sorokin P.A. *The crisis of fine arts; Man. Civilization. Society*. Moscow: Politizdat Publ., 1992, pp. 435–462. (In Russ.).

Информация об авторах

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – доктор философских наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет (Российская Федерация, 630091, г. Новосибирск, Красный просп., 52, e-mail: dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru).

Лисецкая Елена Вениаминовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дизайна и художественного образования Института искусств, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: liseckay@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 29.09.2024
После доработки 25.04.2025
Принята к публикации 30.04.2025

Information about the authors

Dmitry A. Sevostyanov – doctor of philosophical sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology, Novosibirsk State Medical University (52 Krasny Ave., Novosibirsk, 630091, Russian Federation, e-mail: dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru).

Elena V. Lisetskaya – candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of design and art education of the institute of arts, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: liseckay@mail.ru).

The paper was submitted 29.09.2024
Received after reworking 25.04.2025
Accepted for publication 30.04.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 52–59
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-7
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 52–59
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-7
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-7
УДК 37:004

Оригинальная статья

Обеспечение образовательной независимости в условиях цифровой трансформации: вызовы и стратегии для России

Е. Ф. Мороз
Красноярский институт железнодорожного транспорта
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: moroslena@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-7504-7140

Аннотация. *Введение.* В условиях цифровой трансформации образовательные системы по всему миру сталкиваются с новыми вызовами, связанными с зависимостью от международных образовательных платформ и технологий. В статье анализируется проблема обеспечения образовательной независимости России на фоне усиливающегося внешнего влияния. Глобальные платформы, такие как PISA и IB, влияют на учебные программы, создавая риски утраты контроля над образовательным процессом и усиления зависимости от иностранных технологий. *Постановка задачи*. Цели исследования – выявить основные угрозы для образовательного суверенитета и предложить меры по его защите. *Методика и методология исследования*. Методологическая основа исследования включает сравнительный анализ международного опыта и содержательный анализ подходов к укреплению образовательного суверенитета, а также успешных примеров реализации национальных стратегий. *Результаты* исследования показывают необходимость разработки и внедрения национальных цифровых платформ и сохранения культурных и исторических аспектов в образовательных программах. *Выводы* подчеркивают важность создания национальных цифровых образовательных платформ и сохранения культурных особенностей для обеспечения образовательной независимости. Стратегии включают развитие отечественных образовательных технологий и создание эффективных подходов для сохранения образовательной автономии.

Ключевые слова: образовательная независимость, цифровизация, образовательный суверенитет, международные стандарты, информационная зависимость, национальные цифровые платформы

Для цитирования: *Мороз Е. Ф.* Обеспечение образовательной независимости в условиях цифровой трансформации: вызовы и стратегии для России // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 52–59. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-7

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-7

Full Article

Ensuring educational independence in the context of digital transformation: challenges and strategies for Russia

Moros, E. F.
Krasnoyarsk Rail Transport Institute
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: moroslena@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-7504-7140

Abstract. *Introduction.* In the context of digital transformation, educational systems around the world face new challenges related to dependence on international academic platforms and technologies. This article analyzes the issue of ensuring educational independence of Russia against the backdrop of increasing external influence. Global platforms such as PISA and IB impact curricula, creating risks of losing control over the educational process and dependence on foreign technologies. *Purpose setting.* The aim of the study is to identify the main threats to educational sovereignty and pro-

pose measures for its protection. *Methodology and methods of the study.* The methodological framework of the research includes a comparative analysis of international experiences and a substantive analysis of approaches to strengthening educational sovereignty, as well as successful examples of implementing national strategies. *Results.* The results of the study indicate the need to develop and fulfill national digital platforms and to preserve cultural and historical aspects in educational programs. *Conclusion.* The conclusions emphasize the importance of creating national digital educational platforms and preserving cultural features to ensure educational independence. Strategies include the development of domestic academic technologies and the creation of effective approaches to maintaining educational autonomy.

Keywords: educational independence, digitalization, educational sovereignty, international standards, informational dependence, national digital platforms

Citation: Moros, E. F. [Ensuring educational independence in the context of digital transformation: challenges and strategies for Russia]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 52–59. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-7

Введение. В условиях стремительной цифровой трансформации образовательные системы сталкиваются с новыми вызовами, связанными с интеграцией международных образовательных платформ и технологий. Глобальные платформы, такие как PISA и IB, оказывают значительное влияние на образовательные процессы и стандарты, создавая риски утраты контроля над образовательным процессом и усиления зависимости от иностранных технологий [1]. Это представляет особую проблему для России, где сохранение образовательной независимости и культурной идентичности становится все более актуальным.

Современные образовательные системы подвергаются воздействию глобальных трендов, что может привести к снижению значимости национальных образовательных практик и традиций. В условиях глобализации и цифровизации важно не только адаптировать национальные образовательные системы к международным стандартам, но и искать пути для сохранения уникальности и независимости. Эти вызовы требуют тщательного анализа и разработки стратегий, которые помогут обеспечить баланс между интеграцией мировых достижений и сохранением национальных особенностей.

Постановка задачи. Основная задача исследования – выявление ключевых угроз для образовательного суверенитета России в условиях глобальной цифровизации. Исследование сосредоточено на анализе влияния международных образовательных платформ и стандартов на национальные системы образования. Необходимо определить потенциальные риски утраты контроля и зависимости от иностранных технологий, а также разработать рекомендации по укреплению образовательного суверенитета. Особое внимание будет уделено созданию и развитию национальных образовательных платформ и технологий, которые помогут сбалансировать влияние глобальных стандартов и сохранение уникальности национального образования.

Методика и методология исследования. Методологическая основа исследования включает сравнительный анализ международного опыта в области образовательного суверенитета и содержательный анализ существующих подходов к этому вопросу. Основные методы исследования включают изучение успешных примеров национальных стратегий и их адаптации к международным стандартам. Особое внимание уделяется анализу случаев, когда внедрение международных стандартов вызывало проблемы для национальных систем образования, что позволяет выявить потенциальные риски и разработать рекомендации по созданию эффективных механизмов защиты и развития национальных образовательных технологий.

Результаты. Образовательная независимость представляет собой способность национальной образовательной системы сохранять контроль над содержанием учебных программ и образовательных стандартов, несмотря на внешние влияния.

В условиях глобализации и цифровизации этот аспект приобретает особую значимость. Международные образовательные стандарты, такие как PISA (Программа международной оценки учащихся) и TIMSS (Международное исследование образовательных достижений учащихся), активно внедряются для повышения качества образования и возможности сравнения образовательных систем [2]. По данным отчета OECD, в 2022 г. около 40% стран-участниц PISA начали активно интегрировать результаты тестов в свои образовательные стратегии [3]. Это подчеркивает важность адаптации национальных образовательных систем к международным стандартам, что может способствовать улучшению качества образования и интеграции в глобальное образовательное пространство.

Тем не менее внедрение международных стандартов может представлять угрозу для образовательной независимости, поскольку акцент этих

стандартов на универсальных компетенциях и навыках может привести к игнорированию важных национальных культурных и исторических аспектов [4]. В этом контексте А. А. Эндрюшко подчеркивает, что сохранение национальной идентичности в системе образования остается важной задачей для России [5, с. 106]. Эта проблема важна для обеспечения баланса между глобальными требованиями и сохранением культурных ценностей.

Международные стандарты образования, такие как PISA, фокусируются на оценке и сравнении универсальных навыков и компетенций учащихся: критическом мышлении, способности к решению проблем и общих академических навыках. Программа PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), реализуемая Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), представляет собой международное исследование, которое оценивает читательскую, математическую и научную грамотность учащихся [6]. Эта программа не только измеряет уровень знаний, полученных в школе, но и оценивает, как учащиеся применяют эти знания в реальных жизненных ситуациях, а также их способность к креативному и логическому мышлению [7, с. 35–52]. Стандарты PISA направлены на унификацию образовательных практик для обеспечения сопоставимости образовательных систем на глобальном уровне.

В контексте глобализации и цифровизации российская образовательная система сталкивается с вызовами, связанными с необходимостью адаптации к международным стандартам. В ответ на это российское правительство разработало несколько инициатив и стратегий, направленных на сохранение образовательной независимости. Программа по поддержке культурного наследия и введение национальных образовательных стандартов помогают сохранить баланс между глобальными требованиями и национальными особенностями. Примером таких инициатив является международный гуманитарный проект «Российский учитель за рубежом», реализуемый Министерством просвещения России, который способствует популяризации русского языка и российской образовательной модели за границей [8].

Однако акцент на универсальные компетенции, как это предусмотрено международными стандартами, может ослабить внимание к национальным культурным и историческим аспектам образования. Как отмечают С. В. Матвиенко и Е. В. Васильева, глобализация может привести к разрушению достижений национальных образовательных систем и усилению «утечки мозгов» [9, с. 63].

В условиях глобализации, где универсальные навыки часто выводятся на передний план, сохранение национальной идентичности и культурных ценностей приобретает особую важность. Российская образовательная система традиционно фокусируется на интеграции культурного наследия в учебный процесс, что способствует укреплению национального самосознания и социальной сплоченности. Так, в рамках новой Концепции преподавания социально-гуманитарных дисциплин акцентируется внимание на интеграции культурного наследия и поддержании национальных ценностей. В частности, Минобрнауки России утвердило новую программу учебного курса «История религий России» [10] и запустило курс «Основы российской государственности» [11]. В учебных планах уделяется особое внимание изучению отечественной истории, литературы и культурных традиций, что способствует сохранению уникальности образовательного процесса и поддержанию культурных и исторических корней [12].

Президент Российской Федерации Владимир Путин в своем Послании Федеральному Собранию подчеркнул необходимость повышения качества образовательных программ по гуманитарным дисциплинам, таким как история, обществознание и литература, для того чтобы молодежь могла лучше узнать о своей родине и ее культуре [13].

Внедрение международных стандартов, таких как PISA, ориентированных на развитие универсальных навыков и компетенций, может представлять угрозу для национальных образовательных систем, фокусирующихся на сохранении культурного наследия. Это особенно актуально в контексте унификации образовательных стандартов в России. Как отмечает Н. И. Быкова, введение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3+) предполагает значительную гибкость в выборе изучаемых дисциплин. Однако ключевая цель остается неизменной: формирование компетенций, определенных в стандартах [14]. Такая ориентация на унификацию образовательного содержания в перспективе может привести к уменьшению объёма времени, уделяемого изучению национальной истории и культуры.

Как отмечают В. П. Соловьёв и Т. А. Перескокова, аналогичные проблемы уже наблюдаются в других аспектах образовательных программ, таких как сокращение практической подготовки у выпускников технических направлений, что ослабляет их связь с профессиональной практикой [15, с. 8]. Этот процесс может также ослабить связь обучающихся с их культурным наследием и снизить значимость культурных традиций в образовательном процессе. Следовательно, чрезмерное стремление к глобальной стандартизации образовательного контента может вступать в противоречие с задачей сохранения и укрепления национальных культурных и исторических ценностей,

что представляет угрозу для образовательной независимости.

В условиях глобальных вызовов Финляндия демонстрирует успешный подход к интеграции международных стандартов в образовательный процесс, сохраняя при этом уникальные национальные традиции. Как отмечает Паси Сальберг в книге «Финские уроки», финская образовательная система активно использует результаты международных исследований, таких как PISA, для повышения качества образования, при этом сохраняя значительную автономию в разработке учебных планов. В системе образования Финляндии акцент на универсальные навыки, такие как критическое мышление и решение проблем, гармонично сочетается с сохранением и развитием национальных образовательных традиций [4]. Этот подход служит примером того, как можно сбалансировать глобальные требования и национальные особенности, сохраняя образовательную независимость.

Другие страны также предоставляют примеры успешного сочетания международных стандартов и национальных особенностей. Например, в Сингапуре национальные образовательные платформы показывают, как можно сочетать международные образовательные стандарты с уникальными локальными особенностями, достигая высоких образовательных стандартов, оставаясь при этом верными своим культурным и образовательным традициям. Этот подход подтверждается исследованиями С. М Лесина и Н. Н. Шевелёвой, которые рассматривают, как успешное применение международных стандартов возможно при сохранении национальных особенностей и требований [16, с. 30].

В отличие от Финляндии в США наблюдается другой подход к внедрению международных стандартов. Например, использование унифицированных стандартов, таких как Common Core, вызвало значительное изменение содержания учебных планов, что в некоторых случаях привело к уменьшению акцента на локальные образовательные особенности и культурные контексты [17]. Это изменение может приводить к потере образовательной автономии на местах и снижению учета уникальных культурных и образовательных потребностей отдельных регионов. Как отмечается в исследовании American Institutes for Research, внедрение таких стандартов, как Common Core, может ограничивать возможность регионов учитывать свои культурные и образовательные особенности [18]. Этот пример иллюстрирует риски, связанные с чрезмерной стандартизацией, и подчеркивает необходимость внимательного подхода к интеграции международных стандартов в национальные образовательные системы.

Подобным образом цифровизация образовательных процессов также усиливает влияние глобализации на национальные системы образования, создавая как новые возможности, так и вызовы. Внедрение онлайн-курсов и образовательных платформ, таких как Coursera, edX и др., трансформирует способы адаптации образовательных систем к международным трендам и стандартам. Эти платформы расширяют доступ к образовательным ресурсам и курсам, способствуя изменению подходов к обучению и внедрению новых образовательных методик [19, с. 837].

С одной стороны, стандартизация в образовании может приводить к унификации учебных программ, что угрожает локальным образовательным традициям. С другой стороны, цифровизация предоставляет доступ к международным образовательным ресурсам, способствуя трансформации подходов к обучению [20].

В России наряду с международными платформами активно развиваются и национальные онлайн-решения. Примером служит «Цифровой образовательный контент», который был запущен для расширения образовательных возможностей и предоставления бесплатного доступа к онлайн-курсам для школьников, студентов и преподавателей [21]. Это демонстрирует важность обеспечения глобального доступа к образовательным ресурсам в российском образовательном пространстве.

Однако, как отмечает С. А. Мадюкова, цифровизация образования, хотя и необходима, несет в себе риски унификации содержания учебных программ, что может угрожать сохранению этнокультурной специфики. Одним из важнейших вызовов становится снижение роли традиционных каналов передачи этнокультурных знаний, таких как семья, в пользу публичных источников, включая интернет и образовательные платформы. В ответ на это в России разработаны такие платформы, как «Российская электронная школа» и «Учи.ру», которые призваны сохранить этнокультурное разнообразие через включение курсов, направленных на изучение национальных традиций и культуры [22, с. 42].

Важность национальных образовательных платформ становится особенно очевидной в контексте глобализации. Унификация образовательных стандартов и массовое внедрение международных платформ могут ослабить культурные и исторические аспекты в образовательных программах. Для поддержания конкурентоспособности и обеспечения высокого качества образования важно не только создавать такие национальные платформы, но и активно развивать их при поддержке государства. Государственная поддержка может включать в себя финансирование отече-

ственных разработчиков образовательных ресурсов, стимулирование научных исследований в этой области и интеграцию передовых технологий в образовательные процессы.

Тем не менее цифровизация создает определенное напряжение между глобальными трендами и национальными образовательными традициями. Универсальные платформы и стандарты могут способствовать унификации образовательного контента, что зачастую снижает внимание к культурным и национальным особенностям системы образования.

Примером может служить США, где использование международных образовательных платформ, таких как Khan Academy и Coursera, существенно повлияло на образовательный процесс. Эти платформы обеспечивают доступ к широкому спектру знаний и предлагают универсальные методы обучения, однако часто не учитывают локальные образовательные потребности и культурные особенности. Стандартизированные тесты и унифицированные курсы могут ограничивать внимание к региональным традициям и культурным контекстам, что затрудняет сохранение образовательной автономии и учет уникальных потребностей разных регионов [23].

Финляндия, напротив, демонстрирует успешную интеграцию цифровых платформ в национальную образовательную систему. Платформы, такие как Eduhub, поддерживают международные образовательные тенденции, но при этом сохраняют внимание к местным традициям и методикам преподавания. Это позволяет финским школьникам получать доступ к мировым образовательным ресурсам, сохраняя при этом акцент на национальные ценности и уникальные методы обучения [4].

В России вопросы сохранения национальных образовательных традиций остаются актуальными в контексте интеграции международных платформ. Как отмечают И. А. Нагаева и И. А. Кузнецов, гибридное обучение предоставляет уникальную возможность для сочетания глобальных стандартов с уникальными национальными особенностями. Это позволяет российским образовательным платформам адаптировать международные курсы под национальные нужды, добавляя контент, отражающий культурные и исторические традиции, что способствует поддержанию баланса между международными образовательными трендами и сохранением национальной идентичности [24, с. 130–131].

В условиях глобализации и цифровизации, когда международные стандарты и платформы становятся все более доминирующими, важно не утратить национальную образовательную идентичность и автономию. Исследования показывают, что успешное сочетание глобальных и национальных элементов может повысить качество образования, сохраняя при этом уникальные культурные особенности и национальную самобытность. Таким образом, требуется разработка стратегий, направленных на поддержку и развитие национальных образовательных систем в условиях глобальных изменений.

Выводы. Актуальные изменения в мировой образовательной среде требуют от России разработки подходов, направленных на интеграцию международных стандартов и образовательных платформ, не утрачивая при этом национальной самобытности. Для этого важно выработать стратегии, которые обеспечат внедрение глобальных практик, адаптированных к особенностям российской системы образования, что позволит сохранить ее культурную специфику и образовательные традиции.

Во-первых, для укрепления образовательной независимости России требуется разработка собственных цифровых образовательных платформ. Это включает в себя создание платформ, адаптированных к национальным образовательным стандартам и культурным особенностям, что позволит обеспечить более высокое качество образования и сохранить образовательную идентичность.

Во-вторых, важно интегрировать элементы национальной истории и культуры в образовательные программы. Это может быть достигнуто через создание учебных материалов, отражающих уникальные культурные и исторические особенности страны, а также через внедрение образовательных стандартов, поддерживающих национальное самосознание и культурные ценности.

В-третьих, для укрепления образовательного суверенитета необходимо разработать стратегии, которые эффективно интегрируют международные образовательные платформ и стандарты, учитывая национальные особенности. Это включает в себя анализ успешных примеров адаптации международных стандартов и использование их для создания национальных образовательных решений, поддерживающих уникальные культурные и исторические аспекты страны.

В-четвертых, рекомендуется проводить регулярные исследования для оценки влияния международных образовательных платформ и технологий на национальную образовательную систему. На основе этих исследований следует корректировать стратегии развития и защиты, чтобы своевременно адаптироваться к новым вызовам и поддерживать образовательную независимость.

Эти меры помогут обеспечить устойчивое развитие российской образовательной системы, защищая ее от внешних воздействий и усиливая ее автономию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ЮНЕСКО. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Wose Terms? Париж: ЮНЕСКО, 2023. 435 с. URL: https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210028660 (дата обращения: 23.09.2024).
2. Исмаилов А. А. Национальная оценка образовательных достижений учащихся на основе опыта программы PISA // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2022. № 10 (100). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/14360 (дата обращения: 23.09.2024).
3. OECD. PISA 2022 Results. OECD Publishing, 2023. URL: https://www.oecd.org/pisa/ (дата обращения: 16.09.2024).
4. Сальберг П. Финские уроки: История успеха реформ школьного образования в Финляндии. URL: https://royallib.com/read/salberg_pasi/finskie_uroki.html#604786 (дата обращения: 19.09.2024).
5. Эндрюшко А. А. Российская идентичность и школьное образование: современный контекст // Социологическая наука и социальная практика. 2021. Т. 9, №1. С. 95–110.
6. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework / OECD. Париж: OECD Publishing, 2019. URL: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en (дата обращения: 17.09.2024).
7. Грини В., Келлаген Т. Оценка национальных достижений на национальном уровне: Кн. 1. Москва, Логос, 2011. 213 с.
8. Минпросвещения России. Минпросвещения России расширяет международное взаимодействие с учетом глобальных трендов в образовании. URL: https://edu.gov.ru/press/8391/minprosvescheniya-rossii-rasshiryaet-mezhdunarodnoe-vzaimodeystvie-s-uchetom-globalnyh-trendov-v-obrazovanii/ (дата обращения: 17.09.2024).
9. Матвиенко С. В., Васильева Е. В. Развитие образования в эпоху глобализации // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 1А. С. 59–69.
10. Минобрнауки России утвердило программу учебного курса «История религий России» // Министерство образования и науки Российской Федерации. 16.10.2023. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/74331/ (дата обращения: 18.09.2024).
11. В российских вузах запущен курс «Основы российской государственности» // Новое обозрение. 13.09.2023. URL: https://novos.mk.ru/politics/2023/09/13/v-rossiyskikh-vuzakh-zapushhen-kurs-osnovy-rossiyskoy-gosudarstvennosti.html (дата обращения: 18.09.2024).
12. Концепция социально-гуманитарных дисциплин опять меняется // Независимая газета. 19.04.2023. URL: https://nvo.ng.ru/education/2023-04-19/8_8710_concept.html (дата обращения: 18.09.2024).
13. Владимир Путин поручил повысить качество школьных программ по гуманитарным предметам // Российская газета. 21.02.2023. URL: https://rg.ru/2023/02/21/putin-poruchil-povyshit-kachestvo-shkolnyh-programm.html (дата обращения: 18.09.2024).
14. Быкова Н. И. К вопросу о динамике изменения образовательных стандартов // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2020. №1 (79). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/11167 (дата обращения: 19.09.2024).
15. Соловьёв В. П., Перескокова Т. А. О новой модели высшего образования в России (в порядке обсуждения) // Alma Mater (Вестник Высшей школы). 2024. №8. С. 8–15.
16. Лесин С. М., Шевелёва Н. Н. Феномен Сингапура: гибкость, разнообразие, гражданственность // Образовательная политика. 2019. №1-2 (77-78). С. 24–32.
17. Darling-Hammond L., Cook-Harvey C. Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. ASCD, 2018.
18. American Institutes for Research. The effects of common core state standards on educational outcomes: A review of the evidence. AIR report. Washington, DC: American Institutes for Research, 2021.
19. Новиков А. В., Ивашкина Т. А., Слабкая Д. Н. МООК – массовые открытые онлайн курсы в условиях смешанного обучения // Педагогический журнал. 2022. Т. 12., № 3А. С. 834–842.
20. Säljö R. Digitalisering och utbildning: Möjligheter och utmaningar // Journal of Education and Information Technologies. 2020. Vol. 25, no. 3. P. 789–802.
21. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации. (2022). Онлайн-платформа «Цифровой образовательный контент» расширяет доступ к образовательным ресурсам. URL: https://digital.gov.ru/ru/events/41506/ (дата обращения: 19.09.2024).
22. Мадюкова С. А. Этнокультура в школьном образовании сквозь призму цифровизации // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 11. С. 40–44.
23. Montreal A. K., Darling-Hammond L. Restarting and Reinventing School: Learning in the Time of COVID and Beyond. Learning Policy Institute, 2020. 146 p.
24. Нагаева И. А., Кузнецов И. А. Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, №3 (84). С. 126–139.

REFERENCES

1. *UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Wose Terms?* Paris: UNESCO, 2023. 435 p. Access mode: https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210028660 (accessed 09.23.2024).
2. Ismailov A.A. National Assessment of Student Educational Achievements Based on the Experience of the PISA Program. *Universum: Psychology and Education*: electronic scientific journal, 2022, no. 10 (100). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/14360 (accessed 09.23.2024). (In Russ.).
3. *OECD. PISA 2022 Results*. OECD Publishing, 2023. URL: https://www.oecd.org/pisa/ (accessed 09.16.2024).
4. Sahlberg P. *Finnish Lessons: The History of Success in School Reform in Finland*. URL: https://royallib.com/read/salberg_pasi/finskie_uroki.html#604786 (accessed 09.19.2024). (In Russ.).
5. Endryushko A.A. Russian Identity and School Education: Contemporary Context. *Sociological Science and Social Practice*, 2021, vol. 9, no. 1, pp. 95–110. (In Russ.).
6. *OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en (accessed 09.17.2024).
7. Grini V., Kellagen T. *Assessment of National Achievements at the National Level*: Book 1. Moscow, Logos Publ., 2011, 213 p. (In Russ.).
8. *Ministry of Education of Russia. The Ministry of Education Expands International Cooperation Considering Global Trends in Education*. URL: https://edu.gov.ru/press/8391/minprosvescheniya-rossii-rasshiryaet-mezhdunarodnoe-vzaimodeystvie-s-uchetom-globalnyh-trendov-v-obrazovanii/ (accessed 09.17.2024). (In Russ.).
9. Matvienko S.V., Vasilieva E.V. Education Development in the Era of Globalization. *Pedagogical Journal*, 2023, vol. 13. no. 1A, pp. 59–69. (In Russ.).
10. *Ministry of Education and Science of Russia. The Ministry of Education and Science Approved the Curriculum Program «History of Religions in Russia»*. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. 16.10.2023. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/74331/ (accessed 09.18.2024). (In Russ.).
11. A Course on «Fundamentals of Russian Statehood» Launched in Russian Universities. *New review*. 13.09.2023. URL: https://novos.mk.ru/politics/2023/09/13/v-rossiyskikh-vuzakh-zapushhen-kurs-osnovy-rossiyskoy-gosudarstvennosti.html (accessed 09.18.2024). (In Russ.).
12. The Concept of Social and Humanitarian Disciplines is Changing Again. *Independent newspaper*, 19.04.2023. URL: https://nvo.ng.ru/education/2023-04-19/8_8710_concept.html (accessed 09.18.2024). (In Russ.).
13. Vladimir Putin Instructed to Improve the Quality of School Programs in Humanities Subjects. *Russian newspaper*, 21.02.2023. URL: https://rg.ru/2023/02/21/putin-poruchil-povyshit-kachestvo-shkolnyh-programm.html (accessed 09.18.2024). (In Russ.).
14. Bykova N.I. On the Issue of the Dynamics of Changes in Educational Standards. *Universum: Psychology and Education:* electronic scientific journal, 2020, no. 1 (79). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/11167 (accessed 09.19.2024). (In Russ.).
15. Solovyov V.P., Pereskokova T.A. On a New Model of Higher Education in Russia (for Discussion). *Alma Mater (Herald of Higher Education)*, 2024, no. 8, pp. 8–15. (In Russ.).
16. Lesin S.M., Sheveleva N.N. The Singapore Phenomenon: Flexibility, Diversity, Citizenship. *Educational Policy*, 2019, no. 1-2 (77-78), pp. 24–32. (In Russ.).
17. Darling-Hammond L., Cook-Harvey C. *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success*. ASCD, 2018.
18. *American Institutes for Research. The effects of common core state standards on educational outcomes*: A review of the evidence. AIR report. Washington, DC, American Institutes for Research, 2021.
19. Novikov A.V., Ivashkina T.A., Slabkaya D.N. MOOCs – Massive Open Online Courses in the Context of Blended Learning. *Pedagogical journal*, 2022, vol. 12, no. 3A, pp. 834–842. (In Russ.).
20. Säljö R. Digitalisation and education: opportunities and challenges. *Journal of education and information technologies*, 2020, vol. 25. no. 3, pp. 789–802. (In Swedish).
21. *Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation. (2022). The Online Platform «Digital Educational Content» Expands Access to Educational Resources*. URL: https://digital.gov.ru/ru/events/41506/ (accessed 09.19.2024). (In Russ.).
22. Madyukova S.A. Ethnoculture in School Education Through the Prism of Digitalization. *Society: Sociology, Psychology, Education*, 2022, no. 11, pp. 40–44. (In Russ.).
23. Montreal A.K., Darling-Hammond L. *Restarting and Reinventing School: Learning in the Time of COVID and Beyond*. Learning Policy Institute. 2020. 146 p.
24. Nagaeva I.A., Kuznetsov I.A. Hybrid Learning as a Potential of the Modern Educational Process. *Domestic and foreign pedagogy*, 2022, vol. 1, no. 3 (84), pp. 126–139.

Информация об авторе

Мороз Елена Фёдоровна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры управления персоналом, Красноярский институт железнодорожного транспорта (Российская Федерация, 660029, г. Красноярск, ул. Новая заря, 2и, e-mail: moroslena@yandex.ru). ORCID: 0000-0002-7504-7140

Статья поступила в редакцию 24.09.2024
После доработки 25.04.2025
Принята к публикации 30.04.2025

Information about the author

Elena F. Moros – candidate of philosophical sciences, associate professor, associate professor at the department of personnel management, faculty «economics and management», Krasnoyarsk Rail Transport Institute – Branch of Irkutsk State Transport University (2i Novaya Zarya str., Krasnoyarsk, 660029, Russian Federation, e-mail: moroslena@yandex.ru); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7504-7140

The paper was submitted 24.09.2024
Received after reworking 25.04.2025
Accepted for publication 30.04.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 60–71
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-8
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 60–71
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-8
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-8
УДК 377.014 (47+57) (09) (082)

Оригинальная научная статья

«Парадный» портрет учащихся государственных трудовых резервов (1940–1950-е гг.)

М. Б. Ларионова
Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: marin.lar@mail.ru

Т. А. Заглодина
Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: tz1708@yandex.ru

С. Л. Разинков
Российский государственный профессионально-педагогический университет
Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: sergerazinkov@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Создание в 1940 г. государственных трудовых резервов СССР сопровождалось формированием специфической социокультурной среды, которая до настоящего времени остается практически не изученной. *Постановка задачи.* Цель исследования – выявление устойчивых, целостных образов учащихся, составляющих основу их «парадного портрета», заданных официальной государственной идеологией и практикой функционирования системы государственных трудовых резервов как совокупности характерных черт поведения и поступков, а также ментальных установок этой социальной группы. *Методика и методология исследования.* Методологической базой исследования выступали концепции исторической имагологии, структурно-семиотического направления теории рецепции. В работе применялся синтез макро- и микроподходов исторического исследования, направленных на реконструкцию целостных образов учащихся на основе методов контент-анализа различных источников: официальных нормативно-правовых и делопроизводственных документов, газетных публикаций, художественной литературы и советских плакатов. *Результаты.* 1. Выделено четыре устойчивых, целостных образа учащихся системы государственных трудовых резервов, в основе которых лежали поведенческие практики и ментальные представления, составляющие их «парадный портрет». 2. «Парадность» представлена идеальными образами, недостижимыми обычным человеком со своими интересами, жизненными условиями, потребностями. 3. Несмотря на формирование специфической социокультурной среды и обособленности учащейся рабочей молодежи, выделенные образы «парадности» были типичными и ничем не отличались от большинства социальных групп советского общества. *Выводы.* Результаты исследования представляют реконструкцию целостных образов учащихся и могут использоваться при исследовании повседневности и социокультурного портрета учащейся молодежи в советский период.

Ключевые слова: государственные трудовые резервы, «парадный портрет» учащегося государственных трудовых резервов, школы ФЗО, ремесленные училища, железнодорожные училища

Благодарности. Статья выполнена при финансовой поддержке гранта РНФ, проект № 23-28-01065 «Непарадный портрет» Данилы Кузьмича: потенциал обновления системы Государственных трудовых резервов в субкультуре учащихся (1940–1950-е гг.).

Для цитирования: *Ларионова М. Б., Заглодина Т. А., Разинков С. Л.* «Парадный» портрет учащихся государственных трудовых резервов (1940–1950-е гг.) // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 60–71. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-8

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-8

Full Article

«Ceremonial» portrait of a student of the state labor reserves system (1940s–1950s)

Larionova, M. B.
Russian State Professional and Pedagogical University
Yekaterinburg, Russian Federation
e-mail: marin.lar@mail.ru

Zaglodina, T. A.
Russian State Professional and Pedagogical University
Yekaterinburg, Russian Federation
e-mail: tz1708@yandex.ru

Razinkov, S. L.
Russian State Professional and Pedagogical University
Yekaterinburg, Russian Federation
e-mail: sergerazinkov@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The creation of the USSR state labor reserves in 1940 was accompanied by the formation of a specific socio-cultural environment, which has remained practically unstudied up to the present time. *Purpose setting.* The aim of the study is to identify the stable, integral images of students, which form the basis of their «ceremonial portrait», set by the official state ideology and the practice of functioning of the system of state labor reserves, as a set of characteristic features of behavior and actions, as well as mental attitudes of this social group. *Methodology and methods of the study.* The methodological basis of the study was the concepts of historical imagology, structural-semiotic direction of the theory of reception. The work used a synthesis of macro- and micro-approaches of historical research, aimed at the reconstruction of holistic images of students on the basis of methods of content analysis of various sources: official legal and regulatory documents, newspaper publications, fiction and Soviet posters. *Results.* 1) the identification of four stable, integral images of students of the state labor reserves system, which were based on behavioral practices and mental representations that make up their «ceremonial portrait»; 2) the «ceremonialness» is represented by ideal images that are not achievable by an ordinary person with their interests, life conditions, needs; 3) despite the formation of a specific sociocultural environment and isolation of the student working youth, the selected images of «ceremonialness» were typical and did not differ from the majority of social groups in Soviet society. *Conclusion.* The results of the study represent the reconstruction of holistic images of students and can be used in the study of everyday life and sociocultural portrait of students in the Soviet period.

Keywords: state labor reserves; «ceremonial portrait» of a student of state labor reserves; FZO schools; craft schools; railway schools

Acknowledgements. The article was financially supported by the RSF grant, project No. 23-28-01065 «Unparade Portrait» of Danila Kuzmich: The Potential for Renewal of the State Labor Reserves System in the Subculture of Students (1940s–1950s).

Citation: Larionova, M. B., Zaglodina, T. A., Razinkov, S. L. [«Ceremonial» portrait of a student of the state labor reserves system (1940s-1950s)]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 60–71. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-8

Введение. Созданная в советское время система государственных трудовых резервов не раз становилась объектом изучения специалистов. Исследовались различные аспекты развития сети учебных заведений [1, с. 68], вопросы воспитания учащихся [2, с. 85], роли комсомола в становлении государственных трудовых резервов, особенно в годы Великой Отечественной войны [3, с. 34], коллективные формы воспитания рабочих через анализ жилищных условий рабочей молодежи [4, с. 55]. Рассматривались экономические аспекты работы системы по подготовке рабочих кадров [5; 6], вопросы правового регулирования подготовки и использования трудовых резервов [7].

Изучался опыт существования данной системы в отдельных регионах страны [8; 9] и на пространстве бывшего СССР: в Казахстане [10], Туркменистане [11], Белоруссии [12; 13] и многих других. Вместе с тем учащиеся как особая социокультурная группа со своими традициями, представлениями, обычаями не становились специальным объектом исследования. Исключением из общих исследовательских направлений, пожалуй, является работа Ольги Кучеренко «Государство против Данилы Кузьмича: советские законы о дезертирстве и промышленный детский труд во время Второй мировой войны», в которой автор, используя документы российских архивов, показывает социальные неповиновения в сфере трудовых отношений, особенно в среде подростков, будущих квалифицированных рабочих [14].

Советское государство умело использовало инструменты, позволяющие сформировать необходимое ей самосознание и практики поведения той социальной группы, на которую возлагалась ответственность (или бремя) поддержки и восстановления государства. Для этого применялась хорошо продуманная и выстроенная государственная политика, направленная на социализацию детей посредством обучения, вовлечения в политические организации и пропаганды [15, с. 218]. Навязывались определенные правила поведения, задаваемые нормами морали, обычаями, традициями, многократное повторение которых становилось привычкой, естественной потребностью человека. Итогом было формирование (создание) идеального образа «кузнеца Победы и верного сына Отечества», соответствовать которому должно было стремиться подрастающее поколение рабочего класса. Данные установки составляли основу «парадного портрета» учащихся, официально формируемого государственными институтами.

Постановка задачи. *Цель статьи* – выявить устойчивые, целостные образы учащихся, составляющие основу их «парадного портрета», заданные официальной государственной идеологией и практикой функционирования системы государственных трудовых резервов как совокупности характерных черт поведения и поступков, а также ментальных установок этой социальной группы.

Методика и методология исследования. Источниками для идентификации образов и поведенческих практик, присущих рабочей молодежи, характеризующими парадный портрет, послужили четыре группы документов. К первой мы отнесли официальные документы, устанавливающие правила поведения, закладывающие нормы морали, обычаев, традиций, нарушение которых не допускалось. Это прежде всего Правила внутреннего трудового распорядка воспитанников.

Вторую группу источников составили газеты. Периодическая печать являлась мощным средством идеологического воздействия на общество. Специфическим свойством газет была ее многоплановость: печатались разножанровые материалы. Нами использованы подшивки периодической местной печати периода Великой Отечественной войны небольших заводских городов Свердловской области – Первоуральска – «Под знаменем Ленина» и Полевского – «За большевистские темпы». Как известно, «пресса никогда не была свободной, а стало быть объективной», всегда «имела хозяина», то есть выражала интересы в нашем случае государства [16, с. 623]. На страницах газет четко можно проследить политику партии и увидеть критику неугодных событий, поступков и слов. Через официальные сообщения, репортажи, интервью, объявления, воспоминания учащихся учебных заведений Государственных трудовых резервов формировались идеологически правильные модели поведения, что для проводимого исследования, направленного на выявление парадного образа учащихся, стало неоценимым источником.

Третью группу источников составила художественная литература. Вопрос привлечения художественной литературы как исторического источника неоднократно ставился источниковедами. Очевидно, что любой источник является продуктом социальной деятельности людей, любой источник субъективен, так как отражает прошлое в форме личных, субъективных образов [17]. Художественная литература советского периода имеет свои особенности и характерные черты: во-первых, она работала исключительно на интересы государства, следовательно, была важным инструментом политической и идеологической пропаганды. Во-вторых, по мнению исследователя Анастасии Тамбовцевой, «детская литература не учит жизни, а предлагает варианты самореализации» [18]. В советское время был сформирован идеальный читатель, важнейшим признаком которого выступало «полное отождествление себя с героем, переходящее в желание заменить литературный персонаж, превратить жизнь в литературу». Как показывает анализ писем читателей советского периода, произведенный Е. Добренко, герои книг действительно, служили «сублимативной» самоидентификацией, когда читателям «хотелось действительно быть с ними (с героями), строить город своими руками, перенести все трудности и стать настоящей комсомолкой» [19, с. 263].

Наконец, сложность изучения, включающая переплетение литературоведческих и источниковедческих приемов при ее текстовом анализе позволит достичь нужного результата. «Своеобразие

литературы состоит в признании за ней способности отразить нематериальные, иногда трудноуловимые, но от этого не менее действенные факторы исторического процесса» [17].

Нами привлечены художественные произведения, авторами которых были люди, связанные с ремесленными, железнодорожными училищами, школами ФЗО или окончившие их, которые описывали быт учащихся, каноны поведенческих практик, жизненные ситуации советского времени. Это Гимн трудовым резервам Москвы, стихи С. Михалкова «*Данила Кузьмич*» (1943) и С. Я. Маршака «*Веселое путешествие от А до Я*» (1953), повести и рассказы А. А. Фадеева «*Черная металлургия*» (1954), Н. И. Дубов «*Горе одному*» (1967), В. И. Пистолено «*Товарищи*» (1963), Г. Е. Баннова «*Ребята из девятнадцатой*» (1973). Заметим, что советская литература о профтехобразовании уже становилась предметом изучения историков, дан анализ двух произведений: И. М. Меттер «Товарищи» и повести В. И. Пистоленко с одноименным названием. «Радужно-восторженный стиль бытописания жизни ремесленного училища», описанный И. М. Меттер, показывает парадную жизнь учащихся, в то время как во втором произведении упор сделан уже на существующих проблемах, которые запустили «процесс разложения прежних ценностей, изменения сознания» [20, с. 40].

Наконец, четвертую, последнюю, группу источников составили плакаты и листовки, которые занимали особое место в культуре СССР, повсеместно были распространены, в том числе в среде учащихся образовательных организаций Государственных трудовых резервов: они висели в столовой, в общежитиях, в красном уголке, библиотеке, комнатах отдыха и обучения, «всюду» сопровождая повседневные будни молодого будущего рабочего [21], коррелирующие с национальными ценностными ориентирами правильного поведения юного гражданина [22, с. 172]. Художественное изображение было мощным визуально-вербальным инструментом, мотивирующим учащихся на определенные действия, использовалось как средство воспитания и формирования интеллектуальных, идейно-политических, духовно-нравственных, трудовых способностей [22, с. 172].

Методологическую основу исследования составила концепция исторической имагологии: выделена система образов как совокупности характерных черт, поведений, поступков, психологического портрета, дающие целостное, завершенное представление об определенной социальной группе, в нашем случае – учащихся государственных трудовых резервах путем исследования нарративов в виде официальных текстов и художественной литературы.

Структурно-семиотическое направление теории рецепции использовалось при анализе текстов художественных произведений путем выделения «знаковой системы», культурные коды которой позволили выделить наиболее часто транслируемые поведенческие практики, преимущественно лежащие в основе выделенных парадных образов.

Основным методом исследования послужил контент-анализ. Выявленные текстовые сюжеты из указанных групп источников были проанализированы путем формализации текста и выделения из них наиболее значимых «слов», позволяющих идентифицировать наиболее часто встречающиеся модели поведения на основе формируемых государством ценностных ориентиров [23].

Результаты. На основе анализа четырех групп источников выявлены устойчивые целостные образы учащихся государственных трудовых резервов, сложившиеся из социокультурных маркеров (мировоззрение, культурные ценности, ментальные характеристики и поведенческие практики), лежащих в основе характеристики парадного портрета [24]. Сопоставление указанных источников позволит объективно представить факторы, оказывающие непосредственное влияние на формирование мировоззрения учащихся, их систему ценностей и ментальность.

3.1. Образ патриота

Патриотизм лежал в основе официальной советской идеологии. Именно идеи патриотизма смогли в сжатые сроки мобилизовать и объединить население большой страны [25, с. 86]. Под патриотизмом понимается «любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины» [26]. Концептуальные основы патриотизма в советском обществе были идеологизированы и претерпевали эволюцию. Как отметила И. А. Пушкарева, в 1930–1940-е гг. в идеи патриотизма включалась «любовь к социалистической Родине, основанная на глубоком понимании превосходства советского строя над всяким другим, не советским» [26]; в годы Великой Отечественной войны патриотизм «предполагал самоотверженный труд во имя победы, способность встать на защиту страны»; до конца 1950-х гг. преобладала классовая «ненависть к врагам Родины». Военный лозунг «За Родину! За Сталина!» предполагал любовь не только к отечеству, но и социалистическому строю, советской власти и его вождю.

Идеи патриотизма составляли основу воспитательной деятельности, особенно со школьниками, учащимися, молодежью. Применялись действенные инструменты: правильная художественная литература, газеты, журналы, кино, театр, организовывались «громкие читки», заполнялся досуг «нужными» мероприятиями, митинги и пр. В де-

тях «воспитывались бдительность, дисциплинированность, мужество и героизм, ненависть к врагам» [26].

В газетных заметках, посвященных первым наборам в школы ФЗО и ремесленные училища подчеркивался патриотический подъем и стремление подростков быть полезными Родине, овладев квалифицированной рабочей профессией: «Желания нашей молодежи многогранны. Молодые патриоты хотят быть слесарями, токарями, шоферами, водителями паровозов» [27]; «полная жизни здоровая молодежь горит желанием приобрести специальность токаря, слесаря, волочильщика и др. Четыре подруги со станции Хромпик тт. Юшковы Рита и Земфира, Белых Женя и Воробьева Мария выражают свое желание в следующих словах: "Мы хотим учиться, чтобы быть полезными нашей стране, трудиться для блага родины, для укрепления ее мощи, для дальнейшего ее процветания. Обязуемся добросовестно работать и выполнять все возложенные на нас обязанности"» [28].

Профтеховец должен быть «настоящим патриотом, честным человеком и прекрасным товарищем» [29, с. 137], проявлять «заботу, которая помогает человеку стать сыном своей великой родины и беззаветно служить ей» [30, с. 138], поддерживать ближнего: «хорошо, не перевелись ребята, которые и за себя, и друг за дружку постоять могут» [31, с.135].

Государственные трудовые резервы создавали для обеспечения экономики страны рабочей силой. «Война, укравшая подло мальчишечьи радости» [31] заставила повзрослеть, столкнуться с трудностями, принимать недетские решения. В годы войны подчеркивали важность и значимость работы на заводах для производства самолетов, танков, пушек, снарядов для скорейшей победы над врагом: «Училище вот твой фронт. Учи, знай… Знаю, чем дышите. А такой лозунг признаете: «Все для фронта?!» Чем с фашистами воевать? Кто будет танки делать? Самолеты? Мы с вашим мастером? А если и мы с ним воевать желаем тогда как?» [31]. Понимая, что подростки готовы будут и «встать в ряды защитников» [31, с. 61].

В заметке в региональной газете подчеркивалось, что «юные патриоты создают материальные ценности для обороны родины с полным сознанием ответственности перед фронтом и многие из них с честью выполняют свой долг» [28].

3.2. Образ героя труда, передовика-новатора производства

Идея труда, как и патриотизма, лежала в основе советской политической идеологии. «Труд – первое и основное условие всей человеческой жизни» – известное высказывание основоположника марксизма Ф. Энгельс.

В правилах внутреннего распорядка и поведения учащихся ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО СССР (1947) подчеркивалось, что учащиеся «обязаны упорно и настойчиво учиться, чтобы стать квалифицированными и культурными рабочими и принести как можно больше пользы своей Советской Родине; дорожить славными традициями рабочего класса Советского Союза; помнить, что труд в Советской стране – дело чести, дело славы, дело доблести и геройства» [32].

Мастер Василий Прохорович Губин своему ученику говорил: «Работать – это тебе не фигели-мигели… Думаешь, зря слова из одного корня, что «труд», что «трудно»?.. – И всегда так будет? – Привыкнешь – полегче станет, а совсем легко не будет, нет… Легкая жизнь только у жуликов… покуда не прищемят. Ну, а которые дураки, те утешаются – на небе, мол, легко будет. Молятся, у бога подачек клянчат…» [33]. «Человек обречен в поте лица, – замечает герой, – добывать хлеб свой… Очень просто: надо жить, жить без денег нельзя, а тебе за твое стояние и стук платят деньги. Другим – за другое. И человек должен терпеть…» [33].

Обучение учащихся ремесленных и железнодорожных училищ, школ ФЗО государственных трудовых резервов строилось на сочетании изучения теории в классах и овладении практикой в производственных мастерских, что позволяло подготовить к таким рабочим профессиям, как слесарь, токарь, формовщик, фрезеровщик и др. Молодежь могла выбрать будущую специальность: «Токарем захотелось стать, люблю с железом возиться» [29]. При этом среди подростков не было однозначного отношения к тому, какая профессия была лучше и престижнее, каждый старался выделить именно свою: «Фрезеровщики относились к слесарям несколько свысока: они считали себя, так сказать, сливками рабочей профессии» [34]. В других отраслях было иное мнение: «Кому присуждают лавры? О ком пишут газеты? Кем козыряют на конференциях секретари горкомов, обкомов? – говорил Бессонов. – Конечно, сталевары, доменщики! Эффектные специальности!» [35]. «Профессия разметчика действительно была не громкая. Она была строгая. Здесь нельзя было ничего делать шаляй-валяй, надеяться, что кто-то «подрубает», «подчистит». Малейшая ошибка разметчика вела за собой вереницу чужих ошибок, делала бессмысленной, бесплодной работу множества других людей. У Алексея исподволь, незаметно выработалась жесткая требовательность к тому, что делал он сам, а потом и к тому, что делали другие. Ошибка и фальшь означали и могли означать только одно – брак. И так во всем… Незаметно для него жесткая тре-

бовательность распространилась на все, что говорил и делал он сам, другие люди» [33]. Хотя становится понятным, что «всякая работа хороша, если человек на свое место поставлен. И спорить не о чем» [30].

К труду приучали всех: «Руки есть, голова есть – надо работать» [34]. Играли огромную роль в этом наставники, мастера производственного обучения, находя нужные слова, помогая своим примером: «Они первые научились прививать зачастую бесшабашным ребятам любовь к умному труду; они развивали в подростках чувство ответственности перед своим государством» [34]. Формировались традиции обучения: «И, пожалуй, лучшей наградой за их труд было то, что через пять-шесть лет в училище стали возвращаться их бывшие ученики мастерами производственного обучения» [34].

При этом часто были ситуации, особенно в годы войны, когда подростки зачастую маленького роста не могли дотянуться до станка и использовали подставки для увеличения роста: так, «Александра Петровича – подростка настолько маленького роста, что он стоял на ящике, чтобы дотянуться до шпинделя» [34]. Подобные ситуации были нормой:

«В большой, не по росту, казенной тужурке,
В огромной ушанке из кроличьей шкурки,
В таких сапожищах, что я испугался,
Стоял человечек и мне улыбался.
– Как звать? – я спросил.
– По работе кто знает, –
Ответил малыш, – Кузьмичом называет.
Смирновым Кузьмой был покойный папаша,
Данила Кузьмич – будет прозвище наше.
– А сколько вам лет? – я спросил у Смирнова.
– Четырнадцать минуло двадцать восьмого, –
Сердито ответил он басом солидным
(Должно быть, вопрос показался обидным).
– Да ты не сердись!
– А чего мне сердиться! –
Кузьмич отмахнулся большой рукавицей. –
Таких-то не мало у нас на заводе.
И ростом другие поменее вроде!» [36]

Применение практического обучения в заводских мастерских приводило к тому, что «второклассник уже работал три дня в неделю на заводе, имел третий разряд. Начал проходить практику» [34]. «Девушки токари работали на малых станках обычного типа, так называемых «дипах» – «ДИП-200», «ДИП-300», что обозначало «догнать и перегнать» [35].

Во время войны теоретическое обучение было сведено к минимуму, полностью поглотив практикой для нужд родины на дело победы: «Учеников второго года войны, училось не за партами, не в мастерских, оно училось, работая наравне со взрослыми у рудных дробилок и промывочных машин, на шихтовке материалов для агломерата, кокса, чугуна, стали, у грохотов и транспортеров, на кранах и под бункерами, у печей всех родов и видов, в литейных дворах, пролетах, канавах и у прокатных станов» [35].

Конечно, для того, чтобы стать профессионалом, получить высокий разряд, требовалось время. Не все сразу получалось, ломались детали, брак часто имел место. Но все относились к этому с пониманием, упорно учили и ставили задачи: «Это, брат, не игрушки. Мы, брат, больше не будем ошибаться. У нас, брат, времени нет на ошибки» [34]. Однако они очень «быстро исправляются, становятся передовыми, гордыми и счастливыми» [33]. «Но ведь не все же сразу делается. Будем больше работать – меньше недостатков останется» [30].

В газетной заметке «Юный изобретатель» рассказывается о 15-летнем изобретателе и новаторе производства Мише Шулине из РУ №6 г. Первоуральска: «Прошел только год учебы, а Шулин уже помощник мастера, бригадир, самостоятельно руководит работой 15-ти учеников нового набора. С чувством глубокого удовлетворения, мастер Бубнов наблюдает, как его, воспитанник, светлорусый, невысокого роста помощник, важно шагает между верстаками, объясняет своим ученикам задание, следит за выполнением графика. В любой момент можно узнать у Шулина, сколько он сделал и сколько даст до конца смены, как работают его ученики. Миша всегда серьезно относится к своей работе» [28].

Выработка сверх установленной средней нормы для скорейшей победы над общим врагом: «выполняют и перевыполняют производственные планы под девизом: "За себя и за того парня"» [29]; «всю войну он две нормы давал и теперь-так же: положено один вагон оборудовать – он обязательно два. И работает чисто, можно не контролировать» [31]. Учеников ремесленного училища поддерживают их мастера, которые преподают им производственное обучение уже с первого класса, одна из цитат мастера: «Почти норма взрослого рабочего. Так и нужно, ребята! Только так, только перевыполнять задание!» [30]. «Фронтовые задании выполняются прекрасно. Большинство ребят перевыполняют нормы, а несколько человек дают даже рекордную выработку» [30].

Кроме вербальной поддержки педагогов и мастеров, существовали мощные инструменты визуального воздействия в виде плакатов и транспарантов: «Широкий двор за проходной был уставлен портретами и плакатами. С портретов смотрели на ребят большие, как великаны, передовики,

плакаты призывали увеличить выпуск чугуна, стали и проката» [33].

Существовала опасность производственной травмы: «С непривычки тяжело было. Руки болели, спина. Когда проходили рубку металла били себе по рукам, у всех ссадины были. Теперь мы не промахнемся. Лунин так же, говорят, начинал, теперь вся страна его знает» [31].

Работоспособность очень ценилась и возносилась как сверхцель: «Берите пример со Смирнова, ребята! В тылу не расходится дело со словом, На фронте танкисты гордятся Смирновым!» [36].

Отличительной чертой также было и упорство в работе, важно не просто выполнять задание, а делать его «на "отлично" и на два часа раньше срока» [34], поощрялась отзывчивость, когда план приходил в нерабочий день: «Добровольно встали на трудовую вахту… жертвуя выходным днем… внесли достойный вклад в выполнение производственного задания» [31].

Соревновательность в учебе и работе стимулировала ребят к достижению больших высот: «Из училища ее выпустили по пятому разряду, в то время как обычным для выпускников был четвертый…» [35]. Они старались успевать быть активными во всех сферах жизни: в театре, дружбе, любви, художественной самодеятельности: «Он и в работе чемпион, И в пляске, и в футболе» [37]. Особенное внимание уделялось успехам в производстве, соревновались за переходящее знамя, которое давали лучшим из лучших: «Шестая группа соревновалась с одиннадцатой – слесаря с фрезеровщиками. Переходящее знамя стояло в мастерской фрезеровщиков» [34]. Лучших ставили в пример: «Пора переходить к новому. Восемнадцатая уже сдает гаечный ключ, видели? За плоскогубцы берутся, а вы чем хуже Восемнадцатой группы?» [31]. Каждый был заинтересован в том, чтобы член его группа-команды давал хорошие показатели и когда этого не происходило принимались меры наказания: «А еще вот что – это уж от меня добавка: будешь палубу надраивать в этой комнате. Каждый день, пока в цеху больше ста процентов не дашь» [30].

Наконец каждый труд должен оплачиваться, подросткам платили, «но деньги были совсем небольшие; у каждого из этих ребят бывали и крупнее» [34], как правило, «денег в первом классе маловато, а во втором он прилично зарабатывает» [34]. 500 рублей в месяц выделяет государство на каждого ученика» [34].

3.3. Образ отличника учебы

Особое внимание уделялось учебе. На занятиях каждый учащийся был «обязан внимательно слушать преподавателя и ответы учащихся; не заниматься посторонними делами; не разговаривать; не отвлекать товарищей от урока; всегда быть готовым к ответу» [32].

Для того чтобы быть высококвалифицированным рабочим нужно не только быть грамотным, но и образованным человеком. Поэтому за учебой следили, результаты обсуждали на открытых собраниях и стыдили тех, кто не успевал («Позор Константину Назарову из шестой группы. Он получил на экзаменах двойку. Позор!») [34], с одной стороны, с другой – ставили задачу помочь товарищам подготовиться к сдаче контрольных и экзаменов, объяснить и освоить новый учебный материал: «Диктовал лекции, помогал на экзаменах» [34].

В массе своей все старались учиться на «хорошо» и «отлично»: «Учился неплохо, токарное дело нравилось» [29].

Неслучайно серия советских плакатов была посвящена именно учебе: С. Низовая «Мастерству учиться – всегда пригодиться!» (1957), Г. Шубиной «Научусь!» (1957), Р. Сурьянинова «Учись на пять!» и призывали ответственно относится к учебным занятиям, быть старательным, последовательным, что будет успешным залогом перспективного будущего.

«Я и учиться собираюсь, чтобы стать настоящим металлургом. Передовым. Таким, как Коробов в Магнитке. Его академиком все зовут. Я хочу так работать, чтобы знать все повадки металла, чтобы знать технологию и вообще всю теорию металлургии, как наш Соколовский.

Ребята там подобрались один к одному: ко всей группе нет ни единой двойки. А ведь стопроцентную успеваемость не в каждой группе найдешь. Производственное обучение идет на "отлично".

– Вот я и говорю – хорошая группа. А, скажем, отличников в ней ни одного. Тройки, четверки … Есть, правда, и пятерки, но не очень густо. Значит, знания не очень глубоки» [30].

Успехи в учебе были хуже, чем на производстве: «По теории успевала хорошо, но не отлично, а в цехе шла в первой пятерке формовщиков училища» [30]; «В ученье она шла впереди многих, не только девушек, а и ребят. Она отставала в теории, а на производстве шла одной из первых. Мастер говорил, что у нее все данные стать отличным токарем-универсалом. Из училища ее выпустили по пятому разряду, в то время как обычным для выпускников был четвертый, но очень скоро она получила шестой».

Видимо, освоение рабочей профессии давалось легче, поэтому и результаты были иными: «От старшего мастера будет влетать; а вообще жаловаться нельзя, – учат здорово, прошлогоднего выпуска ребята уже кое-кто скоростники, и их портреты в газетах печатались… политзанятия, на которых преподаватель тоже вызывал ребят и спрашивал их о положении рабочего класса в России в конце девятнадцатого века. параллельно ходят в вечернюю школу, туда записываются» [34].

3.4. Образ достойного человека

Для соответствия социальной роли учащемуся необходимо обладать определенными качествами, которые от него ожидало общество, учителя, мастера, воспитатели. Это достойный большого уважения человек за свой вклад и помощь стране: «Мастер называл его по имени-отчеству без шуток, это было видно по лицам обоих» [34]; «Ребята уважали его за справедливость и доброту» [29]. Это люди, которые всегда стремятся быть лучшими: «Вернее, не выделить, а подобрать желающих из лучших ребят. Двух в эту бригаду должны дать мы. Лучших! Понятно? Лучших» [30].

Они скромные, серьезные, справедливые, добрые, дисциплинированные: «По складу характера он не был склонен к предводительству, но своей энергией и энтузиазмом зажигал самых вялых ребят. Всегда опрятный, он в отличие от других «чистюль» не задавался, был скромен, хотя его часто ставили нам в пример. Ребята уважали его за справедливость и доброту» [29]. Такие ученики были примером для следующего поколения: «Скромный, серьезный, дисциплинированный, Жутаев был примером и для нашей молодежи. Такими ребятами, как Жутаев, ремесленное училище может гордиться!» [30].

Ответственность – еще одно качество, присущее молодому рабочему: «Недавно группе дали делать универсальные зажимы. Очень ответственное государственное задание. Власов сдал их на «отлично» и на два часа раньше срока. Значит, он сэкономил государству рубли» [34].

Другим важным качеством была честность: «Прежде всего, Саша, ты должен усвоить, что в комсомольской организации говорят только правду. Говорят человеку в глаза и плохое и хорошее. В этом наша сила. Настоящий комсомолец не боится правды – он всегда стремится к ней…» [30]. Советский плакат художника-графика Г.К. Шубиной «Не лги никогда» (1965) призывает оставаться чистосердечным, уметь признаться в содеянном, быть искренним, порядочным и ответственным за случившееся.

В правилах внутреннего распорядка и поведения учащихся ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО СССР (1947) подчеркивалось, что учащийся «обязан быть всегда дисциплинированным, хорошим товарищем, честным и правдивым; не совершать и удерживать своих товарищей от дурных поступков; дорожить мнением коллектива учащихся… должен иметь бодрый и подтянутый вид, всегда быть опрятным и аккуратным и со всеми вежливым» [32].

Наконец, они должны быть примером для другого поколения, окружающих, поддерживать друг друга и всегда оказывать любую помощь: в учебе, профессиональной деятельности, дружбе и пр. «Он говорил об одном из основных качеств советских людей – о стремлении оказывать друг другу поддержку, заботиться о товарище, морально отвечать за его поступки. Он убедительно, на примерах из собственного опыта, показал, что коллектив советских людей – огромная сила и что силен он до тех пор, пока в основе его лежат дружба, взаимное уважение и забота друг о друге больше, чем о себе. Не просто забота по мелочам, а та забота, которая помогает человеку стать сыном своей великой родины и беззаветно служить ей. Потому что без товарищей жить нельзя!» [30].

В конечном счете, «из строгой выправки, из всего обличья жеушника (ученика железнодорожного училища. – *Авт.*) так и выпирало человеческое достоинство» [31].

Выводы. Таким образом, мы видим, что созданная в 1940-е гг. социальная общность молодых будущих рабочих была идеальным продуктом советской власти, больше всех отвечала представлениям политико-идеологических установок социалистического государства о коллективных практиках, моральном-политическим единстве, государственно-политическом патриотизме, героизме и вере в светлое будущее. Государство занималось планомерным формированием достойных граждан советской страны, идеальный образ которого можно было отшлифовать на учащихся системы государственных трудовых резервов. Поэтому и парадность при всей ее многогранности в первую очередь отражала политико-идеологические установки советского государства, партии и его вождя.

При этом параллельным процессом происходила и обыденная жизнь учащихся, с бытовыми и учебными проблемами, групповыми практиками, влиянием довоенного и военного времени, вектор которых отличался от заложенных государством политико-идеологических форм. В таких отклонениях от жестких рамок мы можем наблюдать черты субкультуры и «непарадные» качества, формируемые в ответ на ограничения и заданные требования, что будет являться объектом нашего дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Разинков С. Л. Анализ развития сети учебных заведений профессионально-технического образования в Свердловской области в 1920–1950-е гг.: опыт использования технологии баз данных и геоинформационных систем // Историко-географический журнал. 2022. Т. 1, №1. С. 64–81.
2. Захаровский Л. В., Разинков С. Л. Воспитательная деятельность в учебных заведениях системы Государственных трудовых резервов СССР в 1940–1950-е годы // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. №2. С. 79–88. URL: https://admin.po-rt.ru/uploads/2116_1cd49ec6e6.pdf (дата обращения: 02.12.2024).

3. Беляев А. А., Слезин А. А. Роль комсомола в развитии системы учебных заведений трудовых резервов в первые годы после Великой Отечественной войны // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. №6 (12). Ч. 3. С. 34–37.
4. Горлов В. Н., Артемов С. Н. Государственные трудовые резервы СССР в 1940–1950-х годах: жилищные условия и практики воспитания рабочей молодежи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2023. Вып. 1 (850). С. 52–59.
5. Бабынин С. В. Государственные трудовые резервы СССР – новая, высшая форма социалистического воспроизводства рабочей силы: автореф. дис. … канд. экон. наук. Ростов н/Д: [б. и.], 1954. 20 с.
6. Краснянская Л. И. Государственные трудовые резервы СССР: дис…. канд. экон. наук. Л., 1955. 349 с.
7. Евдасин М. И. Вопросы правового регулирования подготовки и использования государственных трудовых резервов: дис…. канд. юрид. наук. М., 1957. 222 с.
8. Беймель А. З. Государственные трудовые резервы Поволжья в годы Великой Отечественной войны, 1941–1945 гг.: дис…. канд. ист. наук. Куйбышев, 1985. 228 с.
9. Романова З. С. Государственные трудовые резервы СССР: По материалам Молотовской области: дис…. канд. экон. наук. М., 1953. 294 с.
10. Кожабаева Б. И. История создания и развития системы государственных трудовых резервов в Казахстане: дис…. канд. пед. наук. Алма-Ата, 1986. 138 с.
11. Аширов С. Государственные трудовые резервы Туркменистана (1940–1958 гг.): дис…. канд. ист. наук. Ашхабад, 1964. 225 с.
12. Мазурова Я. С. Государственные трудовые резервы Белоруссии в годы четвертой пятилетки / под ред. д-ра ист. наук Н. В. Каменской. М.: Профтехиздат, 1962. 104 с.
13. Мазурова Я. С. Государственные трудовые резервы Белоруссии в годы первой послевоенной пятилетки. Минск: Вышэйш. школа, 1976. 207 с.
14. Kucherenko O. State v. Danila Kuz'mich: Soviet Desertion Laws and Industrial Child Labour during World War II // The Russian Review. 2012. No 71. P. 391–412.
15. Келли К. «Маленькие граждане большой страны»: интернационализм, дети и советская пропаганда // Новое литературное обозрение. 2003. № 60. С. 218–251.
16. Источниковедение: теория. История. Метод. Источники российской истории / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1998. 702 с.
17. Ковалева А. Ю. Произведения художественной литература начала XX века как исторический источник // Проблемы изучения истории XX века в высшей школе. Казань, 2011. URL: https://urokiistorii.ru/articles/proizvedenija-hudozhestvennoj-literat (дата обращения: 02.12.2024).
18. Тамбовцева А. Детская литература: от революционера до изгоя. URL: https://new.ras.ru/mir-nauky/news/detskaya-literatura-ot-revolyutsionera-do-izgoya (дата обращения: 02.12.2024).
19. Добренко Е. Формовка советского читателя: социальные и эстетические предпосылки рецепции советской литературы. СПб.: Гуманитар. агентство «Акад. проект», 1997. 320 с.
20. Захаровский Л. В. Детская литература советского периода о профтехобразовании // Детская книга и история Отечества: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Тагил, 19 мая 2016 г.) / отв. ред. А. В. Уткин. Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2017. С. 39–42.
21. Миклашевич А. Л. Советские плакаты 1950-х годов о воспитании детей // Творчество молодых: дизайн, реклама, информационные технологии: сборник научных статей XVIII Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, магистрантов и студентов. Омск, 2019. С. 49–53. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_39254175_25662057.pdf (дата обращения: 02.12.2024).
22. Макашова В. В. Концепт «воспитание» в советском плакате 1950–1960-х гг. // Глобальный научный потенциал. 2023. №8 (149). С. 172.
23. Манекин Р. В. Контент-анализ как метод исторического исследования. // Клио. Международный ежеквартальный научно-исторический журнал Донецкого отделения Советской ассоциации молодых историков и Агентства Информсервис. 1991. №2. URL: https://manekin.narod.ru/hist/content.htm (дата обращения: 02.12.2024).
24. Ларионова М. Б., Заглодина Т. А., Разинков С. Л. Социокультурные маркеры как основа для реконструкции портрета учащихся Государственных трудовых резервов СССР // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. №2. С. 65–80. URL: https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=54045768 (дата обращения: 02.12.2024).
25. Ешев М. А. Патриотизм в советской и постсоветской России // Власть. 2015. №5. С. 85–89. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-v-sovetskoy-i-postsovetskoy-rossii/viewer (дата обращения: 20.10.2023).
26. Пушкарева И. А. Идея патриотизма в истории советской и русской педагогики. URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_13_0_601.pdf (дата обращения: 02.12.2024).

27. Государственная подготовка новых кадровых // За большевистские темпы. 1940. 13 октября. С. 1.
28. В упорной учебе, в неустанном труде растить молодое поколение советских патриотов // Под знаменем Ленина. 1942. 08 апреля. С. 2.
29. Мезенцев Б. А. Опознать отказались: Докум. повесть. – Донецк: Донбасс, 1973. 144 с. URL: https://www.rulit.me/author/mezencev-boris-alekseevich/opoznat-otkazalis-download-179708.html (дата обращения: 02.12.2024).
30. Пистоленко В. И. Товарищи: Повесть: [для старш. возраста]. Москва: Детгиз, 1956. 339 с. URL: https://www.rulit.me/author/pistolenko-vladimir-ivanovich/tovarishchi-download-273318.html (дата обращения: 02.12.2024).
31. Баннов Г. Е. Ребята из Девятнадцатой: Повесть. Уфа: Башк. кн. изд-во, 1973. 216 с. URL: https://www.rulit.me/books/rebyata-iz-devyatnadcatoj-read-613795–1.html (дата обращения: 02.12.2024).
32. ГАСО – Государственный архив Свердловской области. Ф. Р-2033, оп. 1, д. 20, л. 1.
33. Дубов Н. И. Горе одному: Роман в 2-х кн.: [для сред. и ст. возраста]. М.: Дет. лит., 1979. 528 с. URL: https://www.rulit.me/books/gore-odnomu-read-605698–1.html (дата обращения: 02.12.2024).
34. Меттер И. М. Товарищи: Повесть. Ленинград: Совет. писатель, 1952. 200 с. URL: https://www.rulit.me/author/metter-izrail-moiseevich/tovarishchi-download-343412.html (дата обращения: 02.12.2024).
35. Фадеев А. А. Черная металлургия // Собрание сочинений: в 7 т. Т. 4: Черная металлургия. Киносценарии. М.: Худож. лит., 1970. 495 с. URL: https://traumlibrary.ru/book/fadeev-ss07-04/fadeev-ss07–04.html#s002 (дата обращения: 02.12.2024).
36. Михалков С. Данила Кузьмич: [Стихи]: [для мл. возраста]. М.: Детгиз, 1944. 12 с. URL: https://www.rulit.me/author/mihalkov-sergej-vladimirovich/danila-kuzmich-download-498881.html (дата обращения: 02.12.2024).
37. Маршак С. Я. Веселое путешествие от А до Я: Азбука в стихах. М.: Детгиз, 1962. 98 с. URL: https://rustih.ru/samuil-marshak-veseloe-puteshestvie-ot-a-do-ya (дата обращения: 02.12.2024).

REFERENCES

1. Razinkov S. L. Analysis of the development of a network of educational institutions of vocational education in the Sverdlovsk region in the 1920s – 1950s: experience in using database technology and geoinformation systems. *Historical and Geographical journal,* 2022, vol. 1, no. 1, pp. 64–81. (In Russ.).
2. Zakharovsky L. V., Razinkov S. L. Educational activity in educational institutions of the system of State labor reserves of the USSR in the 1940s – 1950s. *Vocational education and the labor market*, 2021, no. 2, pp. 79–88. URL: https://admin.po-rt.ru/uploads/2116_1cd49ec6e6.pdf (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
3. Belyaev A. A., Slezin A. A. The role of the Komsomol in the development of the system of educational institutions of labor reserves in the first years after the Great Patriotic War. *Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice*, 2011, no. 6 (12), p. 3, pp. 34–37. (In Russ.).
4. Gorlov V. N., Artyomov S. N. State labor reserves of the USSR in the 1940s-1950s: housing conditions and practices of educating working youth. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University*. *Social sciences*, 2023, Issue 1 (850), pp. 52–59. (In Russ.).
5. Babynin S. V. *State labor reserves of the USSR – a new, higher form of socialist reproduction of the labor force:* abstract of the diss. … candidate of economic sciences. Rostov on Don, [B. I.], 1954, 20 p. (In Russ.).
6. Krasnianskaya L. I. *State labor reserves of the USSR:* diss…. candidate of economic sciences. Leningrad, 1955, 349 p. (In Russ.).
7. Evdasin M. I. *Issues of legal regulation of the preparation and use of state labor reserves:* diss…. candidate of law sciences. Moscow, 1957, 222 p. (In Russ.).
8. Beimel A. Z. *State labor reserves of the Volga region during the Great Patriotic War, 1941–1945*: diss…. candidate of historical sciences. Kuibyshev, 1985, 228 p. (In Russ.).
9. Romanova Z. S. *State labor reserves of the USSR: Based on the materials of the Molotov region:* diss…. candidate of economic sciences. Moscow, 1953, 294 p. (In Russ.).
10. Kozhabaeva B. I. *The history of the creation and development of the system of state labor reserves in Kazakhstan:* diss…. candidate of pedagogical sciences. Alma-Ata, 1986, 138 p. (In Russ.).
11. Ashirov S. *State labor reserves of Turkmenistan (1940–1958):* diss…. candidate of historical sciences. Ashgabad, 1964, 225 p. (In Russ.).
12. Mazurova Ya. S. *State labor reserves of Belarus in the years of the fourth five-year plan.* Ed. by Dr. of Historical Sciences N. V. Kamenskaya. Moscow: Proftehizdat, 1962, 104 p. (In Russ.).
13. Mazurova Ya. S. *State labor reserves of Belarus during the first post-war five-year plan*. Minsk: Vysheysh. school, 1976, 207 p. (In Russ.).
14. Kucherenko O. State v. Danila Kuz'mich: Soviet Desertion Laws and Industrial Child Labor during World War II. *The Russian Review*, 2012, no. 71, pp. 391–412.

15. Kelly K. «Little citizens of a big country»: internationalism, children and Soviet propaganda. *New Literary Review*, 2003, no. 60, pp. 218–251.
16. *Source studies: theory. History. Method. Sources of Russian history.* I. N. Danilevsky, V. V. Kabanov, O. M. Medushevskaya, M. F. Rumyantseva. Moscow, Russian State University for the Humanities, 1998, 702 p. (In Russ.).
17. Kovaleva A. Yu. Works of fiction of the beginning of the XX century as a historical source. *Problems of studying the history of the XX century in higher education.* Kazan, 2011. URL: https://urokiistorii.ru/articles/proizvedenija-hudozhestvennoj-literat (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
18. Tambovtseva A. *Children's literature: from revolutionary to outcast*. URL: https://new.ras.ru/mir-nauky/news/detskaya-literatura-ot-revolyutsionera-do-izgoya (accessed 12.02.2024). (In Russ).
19. Dobrenko E. *Shaping the Soviet reader: social and aesthetic prerequisites for the reception of Soviet literature*. St. Petersburg: Humanitar. the agency «Akad. the project» Publ., 1997, 320 p. (In Russ).
20. Zakharovsky L. V. Children's literature of the Soviet period on vocational education. *Children's book and the history of the Fatherland:* Proceedings of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference (Nizhny Tagil, May 19, 2016). The responsible editor is A. V. Utkin. Nizhny Tagil: Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State Vocational Pedagogical University», 2017, pp. 39–42. (In Russ.).
21. Miklashevich A. L. Soviet posters of the 1950s about parenting. *Creativity of young people: design, advertising, information technology:* Collection of scientific articles of the XVIII All-Russian Scientific and practical Conference of graduate students, undergraduates and students. Omsk, 2019, pp. 49–53. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_39254175_25662057.pdf (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
22. Makashova V. V. The concept of «education» in the Soviet poster of the 1950s and 1960s. *Global scientific potential*, 2023, no. 8 (149), p. 172. (In Russ).
23. Manekin R. V. Content analysis as a method of historical research. Clio. *The international quarterly scientific and historical journal of the Donetsk branch of the Soviet Association of Young Historians and the Informservice Agency,* 1991, no. 2. URL: https://manekin.narod.ru/hist/content.htm (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
24. Larionova M. B., Zaglodina T. A., Razinkov S. L. Sociocultural markers as a basis for the reconstruction of the portrait of students of the State labor reserves of the USSR. *Vocational education and the labor market*, 2023, no. 2, pp. 65–80. URL: https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=54045768 (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
25. Yeshev M. A. Patriotism in Soviet and post-Soviet Russia. *Power*, 2015, no. 5, pp. 85–89. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-v-sovetskoy-i-postsovetskoy-rossii/viewer (accessed 10.20.2023). (In Russ.).
26. Pushkareva I. A. *The idea of patriotism in the history of Soviet and Russian pedagogy*. URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_13_0_601.pdf (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
27. State training of new cadres. *For Bolshevik tempos*, 1940, October 13, p. 1. (In Russ.).
28. In hard study, in tireless work to raise the young generation of Soviet patriots. *Under the banner of Lenin,* 1942, April 08, p. 2. (In Russ.).
29. Mezentsev B. A. *Refuse to be identified: Documentary story*. URL: https://www.rulit.me/author/mezencev-boris-alekseevich/opoznat-otkazalis-download-179708.html (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
30. Pistolenko V. I. *Comrades*. URL: https://www.rulit.me/author/pistolenko-vladimir-ivanovich/tovarishchi-download-273318.html (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
31. Bannov G. E. *Guys from the Nineteenth*. URL: https://www.rulit.me/books/rebyata-iz-devyatnadcatoj-read-613795–1.html (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
32. GASO – State Archive of the Sverdlovsk Region, f. R-2033, op. 1, d. 20, l. 1. (In Russ.).
33. Dubov N. I. *Woe to one.* URL: https://www.rulit.me/books/gore-odnomu-read-605698–1.html (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
34. Metter I. M. *Comrades.* URL: https://www.rulit.me/author/metter-izrail-moiseevich/tovarishchi-download-343412.html (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
35. Fadeev A. A. *Ferrous Metallurgy.* URL: https://traumlibrary.ru/book/fadeev-ss07-04/fadeev-ss07–04.html#s002 (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
36. Mikhalkov S. *Danila Kuzmich*. URL: https://www.rulit.me/author/mihalkov-sergej-vladimirovich/danila-kuzmich-download-498881.html (accessed 12.02.2024). (In Russ.).
37. Marshak S. Я. *Fun voyage from A to Ya: Alphabet in verses*. URL: https://rustih.ru/samuil-marshak-veseloe-puteshestvie-ot-a-do-ya (accessed 12.02.2024). (In Russ.)

Информация об авторах

Ларионова Марина Бариевна – кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой документоведения, права, истории и русского языка, Российский государственный профессионально-педагогический университет

(Российская Федерация, 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, e-mail: marin.lar@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4969-0527

Заглодина Татьяна Алексеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры философии, социологии и социальной работы, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Российская Федерация, 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, e-mail: tz1708@yandex.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1689-1552

Разинков Сергей Львович – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры документоведения, права, истории и русского языка, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Российская Федерация, 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, e-mail: sergerazinkov@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0018-7931

Статья поступила в редакцию 04.12.2024
После доработки 24.04.2025
Принята к публикации 30.04.2025

Information about the authors

Marina B. Larionova – candidate of historical sciences, associate professor, head of the department of document science, law, history and russian language, Russian State Vocational Pedagogical University (11 Mashinostroiteley Str., Yekaterinburg, 620012, Russian Federation, e-mail: marin.lar@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4969-0527

Tatyana A. Zaglodina – candidate of sociological sciences, associate professor of the department of philosophy, sociology and social work, Russian State Vocational Pedagogical University (11 Mashinostroiteley Str., Yekaterinburg, 620012, Russian Federation, e-mail: tz1708@yandex.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1689-1552

Sergey L. Razinkov – candidate of historical sciences, associate professor, associate professor of the department of document science, law, history and russian language, Russian State Vocational Pedagogical University (11, Mashinostroiteley Str., Yekaterinburg, 620012, Russian Federation, e-mail: sergerazinkov@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0018-7931

The paper was submitted 04.12.2024
Received after reworking 24.04.2025
Accepted for publication 30.04.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 72–81
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-9
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 72–81
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-9
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-9
УДК 378.147.88

Оригинальная научная статья

Грамотность обратной связи студентов колледжа при электронном обучении: разработка и валидация шкалы

А. А. Егоров
Новосибирский авиационный технический колледж им. Б. С. Галущака
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: egorov.aa@edu54.ru

О. А. Чикова
Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: O. A. Chikova@urfu.ru
ORCID: 0000-0002-3347-9148

Р. В. Каменев
Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: e-mail: romank54.55@gmail.com
0000-0002-9367-3997

И. В. Сартаков
Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: e-mail: nsk@bk.ru
ORCID: 0000-0002-1406-9442

Аннотация. *Введение*. Самооценка студентами колледжа грамотности обратной связи важна для организации электронного обучения. Самооценка грамотности обратной связи – учебная практика контроля и улучшения процесса обучения через информацию, получаемую учащимся в контексте оценки результатов. *Постановка задачи*. Проблема формирования грамотности обратной связи студентов колледжа при профессиональном обучении с использованием Moodle решается посредством формирующей самооценки. Разработана шкала формирующей самооценки грамотности в области обратной связи. Проведен опрос 88 студентов ГБПОУ НСО Новосибирский авиационный технический колледж имени Б. С. Галущака (г. Новосибирск). *Методика и методология исследования*. Методология анализа результатов самооценки студентом грамотности в области обратной связи при электронном обучении основана на применении метода анализа данных Structural Equation Modeling (SEM). *Результаты*. Конфирматорный факторный анализ полученных данных показал приемлемость двух структурных моделей шкалы – однофакторной и пятифакторной, включающей пять итоговых показателей: «признание ценности обратной связи», «управление эмоциями», «способность действовать», «умение выносить суждение», «готовность действовать». Эксплораторный факторный анализ обнаружил, что гендерная принадлежность обучаемого влияет на самооценку студентом грамотности в области обратной связи: студенты мужского пола более грамотны, особенно сильно указанная гендерная зависимость проявляется для показателей «управление эмоциями», «готовность действовать». Частота использования Moodle прежде всего связана с показателем «способность действовать», а убеждение в полезности для обучения Moodle – с показателем «умение выносить суждение». *Выводы*. Сделан вывод об актуальности разработки теории и методики формирования грамотности обратной связи студента при профессиональном обучении в электронном формате.

Ключевые слова: профессиональное обучение, платформа Moodle, грамотность обратной связи, самооценка, разработка и валидация шкалы

Для цитирования: *Егоров А. А., Чикова О. А., Каменев Р. В., Сартаков И. В*. Грамотность обратной связи студентов колледжа при электронном обучении: разработка и валидация шкалы // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 72–81. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-9

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-9
Full Article

Feedback literacy of a college student in e-learning: Development and validation of a scale

Egorov, A. A.
Novosibirsk Aviation Technical College named after B. S. Galushchak
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: egorov.aa@edu54.ru

Chikova, O.A.
Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
Yekaterinburg, Russian Federation
e-mail: O. A. Chikova@urfu.ru
ORCID: 0000-0002-3347-9148

Kamenev, R. V.
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
ORCID: e-mail: romank54.55@gmail.com
0000-0002-9367-3997

Sartakov, I. V.
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: e-mail: nsk@bk.ru
ORCID: 0000-0002-1406-9442

Abstract. *Introduction.* Self-assessment of feedback literacy by college students is important for the organization of e-learning. Self-assessment of feedback literacy is an educational practice of monitoring and improving the learning process through information received by the student in the context of assessment of results. *Purpose setting.* The problem of developing feedback literacy among college students in vocational training using Moodle is solved through formative self-assessment. The authors develop a formative self-assessment scale for feedback literacy. A survey was conducted of 88 students of Novosibirsk Aviation Technical College named after B. S. Galushchak (Novosibirsk). *Methodology and methods of the study.* The methodology for analyzing the results of student self-assessment of literacy in the field of feedback in e-learning is based on the use of the Structural Equation Modeling (SEM) data analysis method. *Results.* Confirmatory factor analysis of the obtained data showed the acceptability of two structural models of the scale: one-factor and five factor, including five final indicators: «recognition of the value of feedback», «management of emotions», «ability to act», «ability to make judgment», «readiness to act». Exploratory factor analysis found that gender identity of student influences his self-assessment of literacy in the field of feedback – male students are more literate, and the gender dependence is especially strong for the indicators «emotion management» and «readiness to act.» Frequency of use of the Moodle is primarily associated with the «ability to act» indicator, while the belief in the usefulness of Moodle for learning is associated with the «ability to make judgment» indicator. *Conclusion.* A conclusion is made about the relevance of forming a theory and methodology for developing student feedback literacy in professional learning in digital format.

Keywords: professional learning, Moodle platform, feedback literacy, self-assessment, scale development and validation

Citation: Egorov, A. A., Chikova, O. A., Kamenev, R. V., Sartakov, I. V. [Feedback literacy of a college student in e-learning: Development and validation of a scale]. *Professional education in the modern world,* 2024, vol. 14, no. 4, pp. 72–81. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-9

Введение. В конце XX в. начался активный переход к информационному обществу, в котором основными производственными силами являются знания и информация. Значительно изменилась стратегия образования, стали широко использовать технологии электронного обучения, что предполагает разработку курсов онлайн-обучения. Онлайн-курс подразумевает определенный способ организации образовательного процесса [1]. Гарантированно востребованы онлайн-курсы для организации контролируемой преподавателем самостоятельной работы студентов [2]. Научно-методические исследования производства [3] и применения [4] массовых открытых онлайн-курсов (МООК) поставили вопросы их эффективности и оценки качества.

Важнейшая педагогическая проблема при использовании технологий электронного обучения и практики МООК – обеспечение самооценки грамотности обратной связи [5]. Самооценка студента (Self-assessment) [6] грамотности обратной связи (Feedback Literacy) [7] рассматривается авторами как учебная практика контроля и улучшения процесса обучения через информацию, получаемую учащимся в контексте оценки результатов. Авторы понимают самооценку как один из методов развития грамотности обратной связи, так как она определяется осмысленной самооценкой [5]. Обратная связь гораздо больше, чем оценка. Она помогает ученику осмыслить сделанную работу, заметить свои успехи и слабые места, сформировать план на будущее [8]. Обратная связь показывает ученику ту самую зону ближайшего развития – пространство, в котором, согласно концепции Л. Выготского, он может вместе с педагогом учиться тому, чего пока не умеет сам. Обратная связь рассматривается как новая грамотность [9].

P. Sutton под грамотностью обратной связи (ГОС) понимает «набор общих практик, навыков и атрибутов, которые, подобно информационной грамотности, представляют собой серию ситуативных практик обучения и самообучения» [10]. D. Carless и D. Boud выделяют четыре компонента в навыке грамотности обратной связи: признание ценности обратной связи, умение выносить суждение, управление эмоциями и способность действовать [7; 11]. Разработана двухфакторная шкала для самооценки грамотности студентов университета в области обратной связи, то есть набора установок и способностей понимать и использовать обратную связь: установки обратной связи и практики обратной связи и шкала, состоящая из 21 вопроса [12]. Разработана и апробирована также шестифакторная шкала грамотности обратной связи учащихся университета. Шкала состоит из шести измерений (выявление, обработка, исполнение, признательность, готовность и приверженность). Указывается, что ГОС учащихся развивается с течением времени и при ее взаимосвязи с различными влияющими факторами, такими как мотивация к обучению, учебная среда, межличностные отношения и особенности обучения [13].

На платформе электронного обучения LMS Moodle в настоящее время предлагают различные функции для обеспечения дифференцированной и индивидуальной обратной связи с учащимися. Например, плагин STACK позволяет создавать математические компьютерные задания, ответами в которых являются символьные выражения. Проверка истинности ответов происходит с помощью системы компьютерной алгебры, поэтому возможны разные (эквивалентные) записи ответа. Кроме того, возможны задания, в которых студент сам задает исходные данные и в зависимости от них получает ответ, что позволяет развить творческое мышление студента.

Модель обратной связи J. Hattie и H. Timperley [15] – расхождение между текущим пониманием и предполагаемыми целями обучения можно уменьшить, ответив на три вопроса обратной связи: «Куда я иду?», «Как я иду?» и «Что дальше?» Модель J. Hattie и H. Timperley на LMS Moodle реализована в форме адаптивного оценивания [16].

Опросы Moodle в вопросах S.T. A. C.K. предполагают, что обратная связь генерируется автоматически и адаптивно и может контролироваться учащимися. Техническое развитие Moodle S.T. A. C.K. и JSXGraph продвинулось до такой степени, что благодаря глубоким знаниям JavaScript сложные модели обратной связи, такие как модель J. Hattie и H. Timperley [15], могут быть реализованы в цифровой среде самообучения [16–18].

Постановка задачи. Целями статьи являются разработка и валидация шкалы формирующего самооценивания грамотности обратной связи при электронном обучении для студентов колледжа. Авторами предложена специальная обучающая анкета для оценки студентом колледжа грамотности в области обратной связи, то есть совокупности отношений и способностей понимать и использовать обратную связь в процессе обучения при электронном обучении на ресурсе do.natk (работает на платформе Moodle). Обратная связь рассматривается нами как новая грамотность студента.

Методика и методология исследования. Методология анализа результатов самооценки студентом грамотности в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.natk (организован на платформе Moodle) основана на применении метода анализа данных Structural Equation Modeling (SEM) [16; 17]. С использова-

нием SPSS и модуля AMOS получены SEM-модели взаимодействия между личными данными студентов (пол, возраст, частота использования ресурса do.natk (ЧИР) и убеждение в полезности для обучения ресурса do.natk (ПРО)). Измерения грамотности студентов колледжа в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.natk проводились с помощью «Анкеты оценки грамотности в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.nat.», разработанной авторами на основе компаративного анализа работ отечественных [8; 9] и зарубежных [11–14] исследователей в соответствии с подходом Лайкерта (табл. 1).

Таблица 1. Анкета самооценки студентом грамотности в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.natk
Table 1. Student's self-assessment questionnaire for e-learning feedback literacy on the resource do.natk

№	Вопрос
в_1	Я считаю, что процесс обратной связи наиболее эффективен, если я принимаю в нем активное участие
в_2	Я считаю, что одна из главных целей обратной связи – улучшить мою успеваемость
в_3	Я полон решимости пользоваться обратной связью на do.natk для улучшения своей успеваемости
в_4	При оценки обратной связи на do.natk я учитываю, что существуют разные точки зрения и мнения
в_5	Я осознанно выбираю, какую обратную связь на do.natk принять или отклонить
в_6	При необходимости я запрашиваю дополнительную информацию, чтобы лучше понять комментарий к отзыву на do.natk
в_7	При получении обратной связи на do.natk я обычно знаю, почему мне ее дали и для чего она нужна
в_8	Имея дело с обратной связью на do.natk, я стараюсь сохранять эмоциональное равновесие
в_9	Я воспринимаю обратную связь на do.natk на фактическом уровне, а не принимаю ее на свой счет
в_10	Я действительно уделяю время размышлениям над полученными отзывами на do.natk
в_11	Я сохраняю информацию обратной связи на do.natk, чтобы вернуться к ней позже
в_12	Я всегда читаю, слушаю или смотрю отзывы, которые получаю на do.natk
в_13	Я оцениваю успех своего обучения, чтобы определить, где обратная связь на do.natk может быть мне полезна
в_14	Я заранее прошу обратную связь на do.natk, а не жду, пока мне ее предоставят
в_15	Я пересматриваю и совершенствую свои стратегии обучения на основе обратной связи на do.natk
в_16	Я корректирую свои цели обучения на основе обратной связи на do.natk
в_17	Я применяю идеи, полученные в результате обратной связи на do.natk, на практике
в_18	Я стараюсь максимально использовать полученные на do.natk отзывы
в_19	По возможности я пересматриваю свою работу на основе полученной обратной связи на do.natk
в_20	Для оценки моего общего прогресса я обращаю внимание на свой предыдущий опыт обратной связи на do.natk
в_21	Я извлекаю уроки из отзывов на do.natk с целью постоянного совершенствования
в_22	Я принимаю во внимание обратную связь на do.natk, чтобы оценить, насколько хорошо я справляюсь с задачей
в_23	Я приветствую обратную связь на do.natk, которая поможет мне сориентироваться, когда у меня возникают трудности с обучением

В исследовании грамотности в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.natk (организован на платформе Moodle) приняли участие 88 студентов Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Новосибирской области Новосибирский авиационный технический колледж имени Б. С. Галущака (г. Новосибирск). Данные о респондентах представлены в ранжированном виде: пол (1 – м, 2 – ж), возраст (16–22 лет), ЧИР do.natk

(часто (1) и нечасто (2)) и убеждение в ПРО do.natk (2 – да, 1 – нет).

Результаты. Описательная статистика по данным респондентов в основном находится в диапазоне допустимости [19]. Коэффициенты корреляции, подсчитанные для определения связей между данными респондентов (пол, возраст, ЧИР, ПРО) и самооценкой ими грамотности в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.natk – ГОС (табл. 2), показали, что показатель ГОС положительно коррелирует с показателем ПРО (r = 0,34) на уровне высокой статистической значимости (p < 0,001), то есть более обучаемые должны осознавать полезность для учебной работы ресурса do.natk. ГОС рассчитывалась как средний балл по ответам на вопросы Анкеты (см. табл. 1). Обнаружена положительная связь показателей ЧИР и ПРО (r = 0,28) на уровне высокой статистической значимости (p < 0,001), что очевидно.

Таблица 2. Коэффициенты корреляции (по Пирсону) между данными респондентов и их самооценкой грамотности обратной связи (ГОС)
Table 2. Correlation coefficients (according to Pearson) between respondents' data and their self-assessment of feedback literacy

	Пол	Возраст	ЧИР	ПРО	ГОС
Пол	1	0,019	0,052	0,028	–0,138
Возраст	0,019	1	–0,120	–0,002	0,038
ЧИР	0,052	–0,120	1	0,280**	0,105
ПРО	0,028	–0,002	0,280**	1	0,340**
ГОС	–0,138	0,038	0,105	0,340**	1

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.)

Коэффициент альфа-Кронбаха составляет 0,922, что показывает высокую надежность использованного опросника (см. табл. 1) [19; 20].

Факторный анализ полученных данных «Анкеты самооценки студентом грамотности в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.natk» (см. табл. 1) позволил выделить пять факторов: F1 – признание ценности обратной связи (вопросы в_1, в_16, в_17, в_18, в_19, в_21, в_22, в_23); F2 – *управление эмоциями* в отношении принятия академической оценки (вопросы в_2, в_3, в_8, в_9); F3 – *способность действовать* на основе анализа опыта (вопросы в_6, в_10, в_11, в_14, в_20); F4 – *умение выносить суждение* в отношении академической оценки (в_4, в_5, в_7); F5 – *готовность действовать* и менять стратегию обучения (в_13, в_12, в_15).

Проведен конфирматорный факторный анализ двухструктурных моделей «Анкеты самооценки студентом грамотности в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.natk» (см. табл. 1): однофакторной – предполагающий наличие 23 утверждений, составляющих один интегральный показатель «Самооценка грамотности в области обратной связи» (фактор F1) (рис. 1*а*) и пятифакторной – предполагающий наличие 23 утверждений, составляющих пять итоговых показателей: F1 – признание ценности обратной связи (вопросы в_1, в_16, в_17, в_18, в_19, в_21, в_22, в_23); F2 – управление эмоциями (вопросы в_2, в_3, в_8, в_9); F3 – способность действовать (вопросы в_6, в_10, в_11, в_14, в_20); F4 – умение выносить суждение (в_4, в_5, в_7); F5 – готовность действовать (в_13, в_12, в_15). (рис. 1*б*). Обе структурные модели (рис. 1) оказались приемлемыми: отношение $\chi 2$ к числу степеней свободы df близко к двум [20]. Между шкалой «управление эмоциями» (F2) и шкалой «умение выносить суждение» (F4) (рис. 1*б*) ковариация имеет наибольшее значение, равное 0,38; остальные ковариации более 0,19 (наименьшее значение ковариации между шкалой «признание ценности обратной связи» (F1) и шкалой «готовность действовать» (F5) (рис. 1*б*). Таким образом, результаты конфирматорного факторного анализа структурных моделей (рис. 1*а* и рис. 1*б*) позволяют провести эксплораторный факторный анализ и выявить специфику самооценки студентом колледжа грамотности в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.natk.

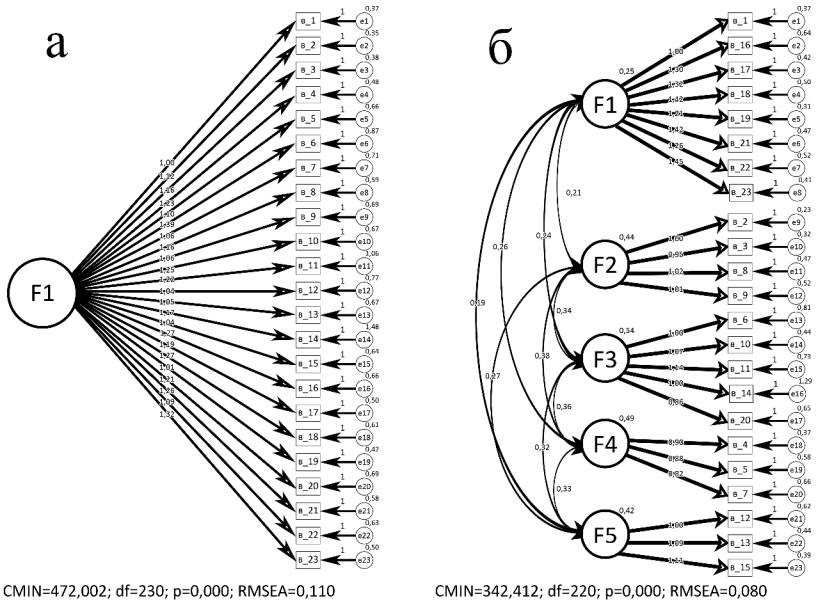


Рис. 1. Результаты оценки стандартизированных весовых коэффициентов для однофакторной модели (*а*) и пятифакторной модели (*б*)
Fig. 1. Results of Evaluation of Standardized Weighting Factors for One-Factor Model (*a*) and Five-Factor Model (*b*)

Экплораторный факторный анализ структурных моделей взаимодействия между данными респондентов и ГОС обнаружил, что гендерная принадлежность обучаемого влияет на грамотность в области обратной связи, причем у юношей грамотность в области обратной связи развита сильнее (рис. 2*а*). Признание студентом ПРО do.natk оказывает наиболее сильное влияние на самооценку студентом грамотности в области обратной связи установки (рис. 2*а*).

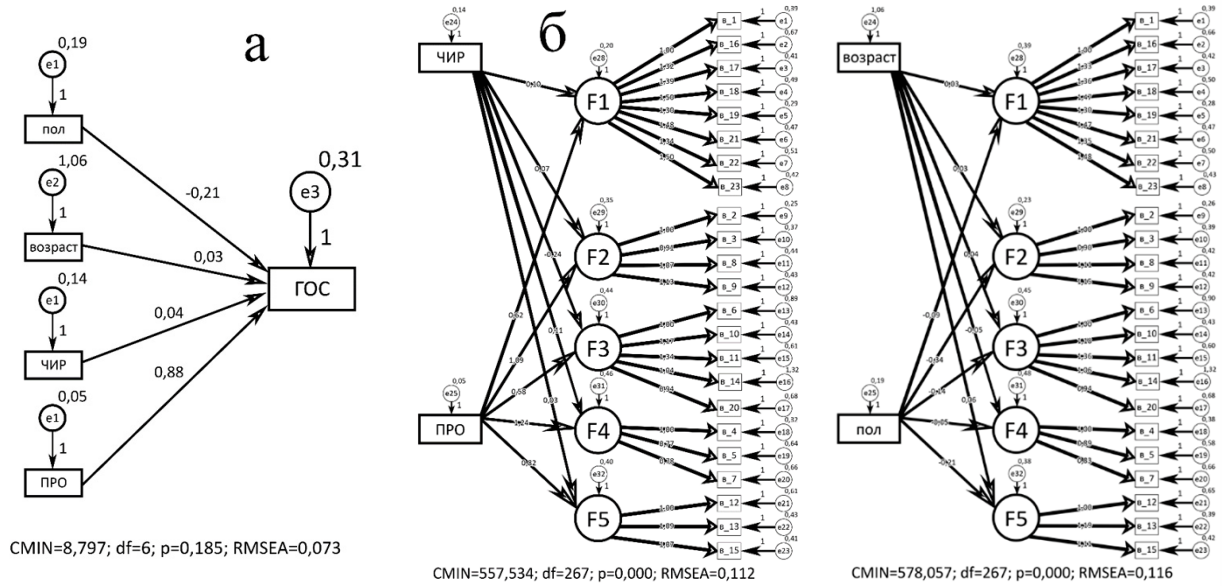


Рис. 2. Результаты оценки стандартизированных весовых коэффициентов для структурных моделей эксплораторного факторного анализа взаимодействия между ГОС (*а*) и шкалами F1… F5 с данными респондентов: ЧИР, ПРО, пол и возраст (*б*)
Fig. 2. Results of Evaluation of Standardized Weighting Coefficients for Structural Models of Exploratory Factor Analysis of the Interaction between feedback literacy (*a*) and F1 Scales… F5 with respondents' data: frequency of resource usage, usefulness for learning the resource, gender and age (*b*)

Полученные результаты эксплораторного факторного анализа (см. рис. 2) обсуждаются в работе для ответа на вопрос: какие аспекты грамотности в области обратной связи наиболее задействованы в процессе профессионального обучения на ресурсе do.natk в электронном формате? Обнаружено, что возраст студента в целом слабо влияет на результат самооценки грамотности обратной связи при электронном обучении (см. рис. 2*б*). Но обращает внимание сильная гендерная зависимость самооценки студентом грамотности в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.natk – студенты мужского пола более грамотны, особенно сильно указанная гендерная зависимость проявляется для показателей «управление эмоциями», «готовность действовать» (см. рис. 2*б*). ЧИР do.natk прежде всего связана с показателем «способность действовать», а убеждение в ПРО do.natk связано с показателем «умение выносить суждение» (см. рис. 2*б*).

Выводы. С целью оптимизации методов электронного обучения студентов колледжа дисциплинам профессионального блока на ресурсе do.natk на основе компаративного анализа работ отечественных [8; 9] и зарубежных [11–14] исследователей авторами разработана «Анкета самооценки студента грамотности в области обратной связи при электронном обучении на ресурсе do.natk» (см. табл. 1). Проведен опрос 88 студентов ГБПОУ НСО Новосибирский авиационный технический колледж имени Б.С. Галущака (г. Новосибирск). Проведен конфирматорный факторный анализ полученных данных, который показал приемлемость двух моделей опросника: однофакторной и пятифакторной, включающей пять итоговых показателей:

1) «признание ценности обратной связи»;
2) «управление эмоциями»;
3) «способность действовать»;
4) «умение выносить суждение»;
5) «готовность действовать».

Посредством экспрораторного факторного анализа получен ответ на вопрос: какие аспекты грамотности студента колледжа в области обратной связи наиболее задействованы в процессе профессионального обучения в электронном формате? Обнаружено, что возраст студента в целом слабо влияет на результат самооценки грамотности обратной связи при электронном обучении (см. рис. 2*б*). Обращает внимание сильная гендерная зависимость самооценки: студенты мужского пола более грамотны, особенно сильно указанная гендерная зависимость проявляется для показателей «управление эмоциями», «готовность действовать» (см. рис. 2*б*). ЧИР do.natk прежде всего связана с показателем «способность действовать», а убеждение в ПРО do.natk связано с показателем «умение выносить суждение» (см. рис. 2*б*).

Сформулированы рекомендации по развитию и улучшению электронного обучения на платформе Moodle для ГБПОУ НО Новосибирский авиационный технический колледж имени Б.С. Галущака:

1) ЭУМК сделать интерактивной, совместив стандартный теоретический материал с отработкой практических навыков и содержательно сложные темы проиллюстрировать видеофрагментами;

2) внести в КИМы вопросы с развернутыми ответами. В тестах и вопросах совместить проверку профессиональных знаний теории и практических навыков;

3) включить по каждому разделу блок с дополнительной литературой для более углубленного изучения материала, что обеспечит персонифицированный подход к организации самостоятельной работы;

4) усилить часть профессионально направленных практических работ, основанных на работе с командной строкой Windows, в среде Windows PowerShell и работе в терминале Linux;

5) регулярно обновлять, актуализировать и адаптировать учебные материалы с учетом обратной связи, например, после каждого пройденного тематического раздела.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сартаков И.В., Славенинова Н.В., Чикова О.А. Актуальные направления методической поддержки педагогов по реализации онлайн-обучения школьников// Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2023. Т. 7. №2. С. 178–186. DOI: https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-2-178-186.
2. Чикова О.А. Когнитивное моделирование как инструмент отбора массовых открытых онлайн-курсов для самостоятельной работы студентов общеинженерных направлений подготовки по курсу физики // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №2. С. 255–266. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-7.
3. Захарова У.С., Танасенко К.И. МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. №3. С. 176–202. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202.
4. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, №1. С. 36–50. DOI: 10.17759/pse.2020250104.

5. Yan Z., Carless D. Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2021. Vol. 47 (2). P. 1116–1128. DOI: 10.1080/02602938.2021.2001431.
6. Yan Z., Brown G.T. L. A Cyclical Self-Assessment Process: Towards a Model of How Students Engage in Self-Assessment // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2016. Vol. 42 (8). P. 1247–1262. DOI: 10.1080/02602938.2016.1260091.
7. Carless D., Boud D. The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43 (8). P. 1315–1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354.
8. Азбель А. А., Илюшин Л. С., Морозова П. А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков // Вопросы образования. 2021. №1. С. 195–212. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-195-212.
9. Азбель А. А., Илюшин Л. С., Казакова Е. И., Морозова П. А. Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития // Образование и наука. 2022. Т. 24, №7. С. 76–109. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-76-109.
10. Sutton P. Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting // Innovations in Education and Teaching International. 2012. Vol. 49, no 1, pp. 31–40. DOI: 10.1080/14703297.2012.647781.
11. Malecka B., Boud D., Carless D. Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum // Teaching in Higher Education. 2020. Vol. 27 (7). P. 908–922. DOI: 10.1080/13562517.2020.1754784.
12. Woitt S., Weidlich J., Jivet I., Orhan Göksün D., Drachsler H., Kalz M. Students' feedback literacy in higher education: an initial scale validation study // Teaching in Higher Education. 2023. Vol. 1–20. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2263838.
13. Zhan Y. Developing and validating a student feedback literacy scale // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2022. Vol. 47 (7). P. 1087–1100. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001430.
14. Brooks C., Huang Y., Hattie J., Carroll A., Burton R. What Is My Next Step? School Students' Perceptions of Feedback // Front. Educ. 2019. Vol. 4. P. 96. DOI: 10.3389/feduc.2019.00096.
15. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, no. 1. P. 81–112. DOI: https://doi.org/10.3102/003465430298487.
16. Knaut J., Altieri M., Bach S., Strobl I., Dechant K. A Theory-Based Approach of Feedback in STACK-Based Moodle Quizzes Taking into Account Self-Regulation and Different Proficiency of Learners // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). 2022. Vol. 17 (23). P. 38–55. DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v17i23.36425.
17. Бомбов А. Я., Репкин А. С. Рекомендации по формированию обратной связи в вопросах типа S.T. A. C.K системы Moodle // Сборник избранных статей научной сессии ТУСУР. 2019. №1–2. С. 32–34.
18. Янущик О. В., Устинова И. Г., Рожкова С. В., Лазарева Е. Г. Коллаборация трех университетов Томска для создания, продвижения и использования заданий типа STACK // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти: материалы международной научно-методической конференции: в 2 ч. Ч. 1. Томск, 2022. С. 31–35.
19. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
20. Наследов А. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 413 с.

REFERENCES

1. Sartakov I.V., Slaveninova N.V., Chikova O.A. Current areas of methodological support for teachers in the implementation of online learning for schoolchildren. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences,* 2023, vol. 7, no. 2, pp. 178–186. DOI: https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-2-178-186 (In Russ.).
2. Chikova O.A. Cognitive modeling as a tool for selecting massive open online courses for independent work of students of general engineering majors in physics courses. *Professional Education in the Modern World*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 255–266. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-2-7 (In Russ.).
3. Zakharova U.S., Tanasenko K.I. MOOCs in higher education: advantages and disadvantages for teachers. *Questions of Education*, 2019, no. 3, pp. 176–202. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202 (In Russ.).
4. Sorokova M.G. Electronic course as a digital educational resource of blended learning in higher education. *Psychological Sciences and Education*, 2020, vol. 25, no. 1, pp. 36–50. DOI: 10.17759/pse.2020250104 (In Russ.).
5. Yan Z., Carless D. Self-assessment is about more than self: the enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2021, vol. 47 (2), pp. 1116–1128. DOI: 10.1080/02602938.2021.2001431.
6. Yan Z., Brown G.T. L. A Cyclical Self-Assessment Process: Towards a Model of How Students Engage in Self-Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2016, vol. 42 (8), pp. 1247–1262. DOI: 10.1080/02602938.2016.1260091.

7. Carless D., Boud D. The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018, vol. 43 (8), pp. 1315–1325. DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354.
8. Azbel A.A., Ilyushin L.S., Morozova P.A. Feedback in learning through the eyes of Russian teenagers. *Questions of Education,* 2021, no. 1, pp. 195–212. DOI: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-195-212 (In Russ.).
9. Azbel A.A., Ilyushin L.S., Kazakova E.I., Morozova P.A. Attitude of students and teachers to feedback: contradictions and development trends. *Education and Science*. 2022, vol. 24, no. 7, pp. 76–109. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-7-76-109 (In Russ.).
10. Sutton P. Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 2012, vol. 49, no 1, pp. 31–40. DOI: 10.1080/14703297.2012.647781.
11. Malecka B., Boud D., Carless D. Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 2020, vol. 27 (7), pp. 908–922. DOI: 10.1080/13562517.2020.1754784.
12. Woitt S., Weidlich J., Jivet I., Orhan Göksün D., Drachsler H., Kalz M. Students' feedback literacy in higher education: an initial scale validation study. *Teaching in Higher Education*, 2023, vol. 1–20. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2263838.
13. Zhan Y. Developing and validating a student feedback literacy scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2022, vol. 47 (7), pp. 1087–1100. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001430.
14. Brooks C., Huang Y., Hattie J., Carroll A., Burton R. What Is My Next Step? School Students' Perceptions of Feedback. *Front. Educ,* 2019, vol. 4, pp. 96. DOI: 10.3389/feduc.2019.00096.
15. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. Review of Educational Research, 2007, vol. 77, no. 1, pp. 81–112. DOI: https://doi.org/10.3102/003465430298487.
16. Knaut J., Altieri M., Bach S., Strobl I., Dechant K. A Theory-Based Approach of Feedback in STACK-Based Moodle Quizzes Taking into Account Self-Regulation and Different Proficiency of Learners. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 2022, vol. 17 (23), pp. 38–55. DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v17i23.36425.
17. Bombov A.Ya., Repkin A.S. Recommendations for generating feedback in questions like S.T.A. C.K of the Moodle system. Collection of selected articles of the TUSUR scientific session, 2019, no. 1–2, pp. 32–34. (In Russ.).
18. Yanushchik O.V., Ustinova I.G., Rozhkova S.V., Lazareva E.G. Collaboration of three Tomsk universities to create, promote and use STACK-type tasks. *Modern education: integration of education, science, business and government:* materials of the international scientific and methodological conference: in 2 vol. Vol. 1. Tomsk, 2022, pp. 31–35. (In Russ.).
19. Nasledov A.D. SPSS: Computer Data Analysis in Psychology and Social Sciences. St. Petersburg: Piter Publ., 2005, 416 p. (In Russ.).
20. Nasledov A.D. SPSS IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: professional statistical data analysis. St. Petersburg: Piter Publ., 2013, 413 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Егоров Андрей Александрович – преподаватель, Новосибирский авиационный технический колледж имени Б.С. Галущака (Российская Федерация, 630091, г. Новосибирск, Красный проспект, 72, e-mail: egorov.aa@edu54.ru)

Чикова Ольга Анатольевна – доктор физико-математических наук, профессор кафедры физики, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Российская Федерация, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, e-mail: O.A. Chikova@urfu.ru). ORCID: 0000-0002-3347-9148

Каменев Роман Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: romank54.55@gmail.com). ORCID: 0000-0002-9367-3997

Сартаков Игорь Витальевич – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой информационных систем и цифрового образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, e-mail: nsk@bk.ru). ORCID: 0000-0002-1406-9442

Статья поступила в редакцию 29.07.2024
После доработки 12.02.2025
Принята к публикации 14.02.2025

Information about the authors

Andrey A. Egorov – teacher, Novosibirsk Aviation Technical College named after B. S. Galushchak (72 Krasny Ave., Novosibirsk, 630091, Russian Federation, e-mail: egorov.aa@edu54.ru)

Olga A. Chikova – doctor of physical and mathematical sciences, professor of the department of physics, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (19 Mira St., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation, e-mail: O. A. Chikova@urfu.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3347-9148

Roman V. Kamenev – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of information systems and digital education, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya St., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: nsk@bk.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9367-3997

Igor V. Sartakov – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of information systems and digital education, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya St., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: nsk@bk.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1406-9442

The paper was submitted 29.07.2024
Received after reworking 12.02.2025
Accepted for publication 14.02.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 82–88
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-10
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 82–88
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-10
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-10
УДК 37.013.32

Оригинальная статья

Нарративный подход в подготовке среднего медицинского персонала

Д. В. Бебякин
Новосибирский медицинский колледж
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: d.v.bebyakin@gmail.com

Аннотация. *Введение.* Вопрос подготовки медицинских кадров, в том числе среднего звена, определяет успешность решаемых медициной задач. Одним из способов усовершенствования образовательного процесса в медицинской сфере является включение в его состав нарративного подхода. *Постановка задачи.* Цель – проанализировать возможности применения нарративного подхода в подготовке среднего медицинского персонала. Задачи: 1. Охарактеризовать состояние современной медицины и требований, предъявляемых к медицинскому работнику среднего звена с учетом персонализированной медицины. 2. Охарактеризовать функции нарратива и определить специфику нарративного подхода в рамках медицины. 3. Выделить составляющие нарративного подхода и нарративных компетенций в медицине. 4. Проанализировать нарративную составляющую / нарративные элементы в общих компетенциях в рамках среднеспециального медицинского образования. *Методика и методология исследования.* Обзор публикаций по теме исследования. Анализ федерального законодательства в области образования и медицины, в том числе персонализированной. Анализ личного опыта преподавания основ философии, истории, психологии в Новосибирском медицинском колледже. *Результаты.* Из девяти общих компетенций в среднеспециальном медицинском образовании семь содержат нарративные компетенции. *Выводы.* В современном образовательном процессе подготовки кадров среднеспециального медицинского образования существуют условия для встраивания нарративного подхода в следующих формах: 1) более глубокая общая интеграция, 2) централизация в отдельной дисциплине.

Ключевые слова: нарративная медицина, подготовка среднеспециального медицинского персонала, нарративный подход, индивидуализированная медицина

Для цитирования: *Бебякин Д. В.* Нарративный подход в подготовке среднего медицинского персонала // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 82–88. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-10

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-10
Full Article

A narrative approach in the training of secondary medical staff

Bebyakin, D. V.
Novosibirsk Medical College
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: d.v.bebyakin@gmail.com

Abstract. *Introduction*. The issue of training medical personnel, including secondary staff, determines the success of the tasks being solved by medicine. One of the ways to improve the educational process in the medical field is to include a narrative approach. *Problem statement.* The purpose is to analyze the possibilities of using a narrative approach in the training of secondary medical staff. *Tasks:* 1. To characterize the state of modern medicine and the requirements for a mid-level medical professional, taking into account personalized medicine. 2. To characterize the functions of the narrative and to determine the specifics of the narrative approach within the framework of medicine. 3. To identify the components of the narrative approach and narrative competencies in medicine. 4. To analyze the narrative component / narrative elements in general competencies within the framework of secondary medical education. *The methodology and*

methods of the study. There are review of publications on the research topic, analysis of federal legislation in the field of education and medicine, including personalized medicine, analysis of personal experience of teaching the basics of philosophy, history, and psychology at Novosibirsk Medical College. *Results.* Of the 9 general competencies in secondary specialized medical education, 7 contain narrative competencies. *Conclusions.* In the modern educational process of training personnel in secondary specialized medical education, conditions exist for embedding a narrative approach in the following forms: 1) deeper overall integration, 2) centralization in a separate discipline.

Keywords: narrative medicine, training of secondary medical personnel, narrative approach, individualized medicine

Citation: Bebyakin, D. V. [A narrative approach in the training of secondary medical staff]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 82–88. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-10

Введение. *Актуальность.* Медицинское образование является одним из основных элементов в сложном механизме, обеспечивающем преемственность огромного объема специальных знаний в области медицины, без которых невозможна работа медицинского профессионала любого уровня. Процесс обучения в области медицины постоянно совершенствуется, дополняется новейшими знаниями и образовательными технологиями. Современному медицинскому образованию достаточно сложно соответствовать растущему объему знаний, научным открытиям, изменяющимся требованиям к процессу оказания медицинской помощи. Вышесказанное относится не только к подготовке врачей, но и к образовательному процессу среднего медицинского персонала, который определяется введением новых образовательных стандартов. Следует отметить, что для успешного усовершенствования образовательного процесса необходимо обращать внимание не только на достижения в области медицинской науки, но и на новые требования, которые сформулированы по отношению к медицине со стороны пациентов, медицинских работников и общества в целом. Эти изменения, связанные с требованиями персонализированной медицины, могут быть реализованы посредством нарративного подхода, и существенно повысят качество оказываемой медицинской помощи.

Постановка задачи. Целью статьи является решение вопроса о необходимости и возможности применения нарративного подхода в подготовке среднего медицинского персонала. Для достижения цели выполнены следующие задачи: 1. Охарактеризовать состояние современной медицины и требования, предъявляемые к медицинскому работнику среднего звена с учетом персонализированной медицины. 2. Охарактеризовать функции нарратива и определить специфику нарративного подхода в рамках медицины. 3. Выделить составляющие нарративного подхода и нарративных компетенций в медицине. 4. Проанализировать нарративную составляющую / нарративные элементы в общих компетенциях в рамках среднеспециального медицинского образования.

Методика и методология исследования. Обзор публикаций по теме исследования. Анализ федерального законодательства в области образования и медицины, в том числе персонализированной. Анализ личного опыта преподавания основ философии, истории, психологии в Новосибирском медицинском колледже. Для решения поставленных задач применялись общенаучные методы анализа и синтеза, метод сравнительного анализа, обобщения, индукции и аналогии. Наряду с этим использовались герменевтический метод, метод исторической реконструкции проблемы.

Результаты. Развитие современной медицины происходит в условиях роста хронических заболеваний и диверсификации клинической картины заболеваний. Сложившаяся ситуация делает необходимым поиск оптимального подхода к взаимодействию с каждым пациентом и, следовательно, развитие индивидуализированной (персонализированной) медицины. Эта потребность обусловлена отказом от традиционной патерналистской модели взаимоотношений «врач – пациент» в пользу большей автономии пациента. Индивидуализированная медицина XXI в. формируется в контексте доказательной медицины, но с учетом биологических, психологических, личностных и других особенностей пациента.

Развитие академического дискурса индивидуализированной медицины начинается в конце XX – начале XXI вв., что обусловлено изучением генома человека. Именно учет генетических особенностей пациента стал одним из главных элементов индивидуализированной медицины в научной ее части [11, с. 8]. Использование генетической информации в совокупности с уже существующим знанием о специфическом влиянии на пациента окружающей среды, образа жизни и др. позволило существенно расширить возможности первичной, вторичной, третичной профилактики, лечения, реабилитации. Именно поэтому современные медицинские работники все чаще высказываются в поддержку генетического консультирования, рассматривая его в качестве неотъемлемой части индивидуализированной медицины [6, с. 65].

Следующая, не менее важная часть индивидуализированной медицины сформировалась в результате переплетения ряда существенных изменений в понимании роли пациента, оценке его состояния, отношения к медицине, врачам, собственной патологии. В формировании этих изменений большую роль сыграло становление пациентского нарратива в медиапространстве, смена биомедицинской модели взаимодействия «врач – пациент» и в результате – появление нарративной медицины.

Примерами, подтверждающими развитие индивидуализированной медицины, являются появление в современном медицинском дискурсе таких понятий, как «личностно-ориентированная медицина», «пациенто-ориентированная медицина», «комплаенс» и др. Легитимизация этих понятий свидетельствует о признании необходимости учитывать в процессе лечения мировоззрение пациента, его индивидуальные особенности и образ жизни [5, с. 62].

Важную роль в становлении современной индивидуализированной медицины играет медицинский нарратив. Его становление стало ответом на растущую роль цифровых технологий в медицине. За глубоким слоем технического оснащения современной медицины, огромными массами пациентских данных и масштабным моделированием начал постепенно стираться элемент индивидуального нарратива болезни пациента [16, с. 802]. Медицинский нарратив находит отражение в рассказах пациентов и медицинских работников, описывающих уникальный опыт переживания болезни, оказания медицинской помощи. Медицинский нарратив не пытается вытеснить доказательную медицину, фокусируя внимание на субъективном опыте пациента в ущерб объективным показателям. Он стремится обогатить ее, облегчая принятие болезни, смягчая восприятие боли и разрушая мучительную для пациента изоляцию [13, с.7], часто основанную на стигматизации, особенно социально значимых заболеваний. Медицинский нарратив играет важную роль в процессе оказания медицинской помощи, формирования идентичности пациента, который оказался в ситуации «страдания и боли».

Нарратив в области медицины, несмотря на его важную роль, имеет ряд нерешенных проблем, которые стимулируют активное развитие нарративных исследований в современности: ненарративные способы переживания опыта болезни и боли; отсутствие четких критериев различения перформативного и вербального нарративов применительно к области медицины», отсутствие единой классификации нарративов и определение места медицинского нарратива в ней [3, с. 157]. Несмотря на проблемы, связанные с медицинским нарративом, он играет важную роль не только в процессе оказания медицинской помощи, но и в рамках медицинского образования. Понимание этого в нашей стране проявляется в постепенном появлении специальных образовательных курсов [18], неуклонном росте количества научных публикаций, посвященных проблемам медицинского нарратива в сфере образования, индивидуализированной (персонализированной) медицине.

Несмотря на уверенный рост научного интереса к указанной теме и увеличение числа теоретических исследований, нарративная медицина в нашей стране пока лишь только начинает входить в систему здравоохранения в целом и систему медицинского образования в частности. Этот процесс существенно затрудняется из-за уменьшения общего количества часов в рамках новых образовательных программ подготовки медицинских специалистов среднего звена. Более того, произошло сокращение, а в некоторых случаях исчезновение, ряда общих гуманитарных дисциплин – медиаторов нарративного процесса. Еще меньше пространства для медицинского нарратива осталось в составе клинических дисциплин, поскольку сокращение объема часов привело к увеличению «плотности» изучаемого материала и освоения практических навыков.

Роль медицинского нарратива в современной медицине не может ограничиваться включением в уже существующее сообщество зрелых состоявшихся профессионалов-медиков. Элементы медицинского нарратива должны присутствовать в процессе подготовки медицинских кадров. В этом процессе положительную роль может сыграть зарубежный опыт, адаптированный к российским условиям.

В зарубежной системе подготовки медицинских кадров нарратив прочно закрепился в образовательной системе, зарекомендовав себя в качестве гибкого и полезного образовательного инструмента, богато насыщенного теоретическим материалом [16, с. 808].

Сформировано понятие нарративных компетенций, которыми должен обладать будущий медицинский работник в дополнение к фундаментальным профессиональным знаниям. Наилучшее представление о нарративных компетенциях можно получить из трудов ведущих специалистов нарративной медицины: Rita Charon и John Launer.

Согласно Launer, существует семь принципов (Seven C's), связанных с коммуникативной компетентностью медицинского работника и позволяющих ему успешно применять приемы медицинского нарратива для оказания позитивного влияния на пациента [17, с. 178]. В число указанных принципов входят conversations, curiosity, context, complexity, challenge, caution, care [15, с. 27].

Обсуждения (conversations) подразумевают предоставление пациенту возможности высказаться, сформировать понимание своего состояния как у себя, так и у медицинского работника. Curiosity (любопытство) отражает искреннюю заинтересованность врача в понимании пациента, его позитивную личностную направленность, в том числе на рефлексию собственных переживаний пациентского нарратива. Context (контекст) направлен на ознакомление с массой факторов, вращающихся на орбите актуальных переживаний пациента (семья, друзья, религиозная вера, работа и др.) и оказывающих существенное влияние на них. Указанный фактор во всей своей полноте применяется и по отношению к медицинскому работнику, что подчеркивает двусторонний характер медицинского нарратива. Complexity (сложность) отвечает за отслеживание причинно-следственных связей в повествовании и помогает пациенту осознать и допустить саму возможность перемен в уже совершенно неизменяемой, по мнению пациента, ситуации. Challenge (вызов) связан с непростым процессом перехода к новым идеям и объяснениям, которые необходимы для создания положительной динамики. Caution (осторожность) необходима для формирования поступательного характера подготовки к изменениям и во многом построена на чуткости и эмпатии медицинского работника. Наконец, care (забота) является фундаментом для эффективного применения всех остальных принципов.

Нарративные компетенции в интерпретации Rita Charon включают close reading (внимательное чтение), creative writing (творческое письмо), responding to the writing of others (обратная связь в ответ на письмо), co-constructing narratives (совместное конструирование нарратива) [12, с. 126].

В России нарративные исследования в области медицины представлены в трудах следующих авторов: Э. В. Барбашина [4], В. Л. Лехциер и А. С. Готлиб [8], Т. В. Мещерякова [9], М. Тутор-ская [10], В. В. Жура [7].

В рамках среднего специального медицинского образования в основе каждой образовательной программы лежат так называемые общие компетенции [2]. Другими словами, они являются основой для подготовки всех средних медицинских специальностей: лечебное дело, сестринское дело, акушерское дело, фармация, лабораторная диагностика, стоматология профилактическая и стоматология ортопедическая.

Общие компетенции являются прочным фундаментом, который необходим для развития профессиональных компетенций – необходимого условия становления настоящего профессионализма. Роль общих компетенций, тем не менее, не заканчивается их «фундаментальной ролью». Именно в их состав включены элементы нарративных компетенций, которые в процессе обучения теряются на фоне бурного потока других видов знаний. Далее приведены девять общих компетенций [2], семь из которых, как показало исследование, содержат элементы нарративных компетенций.

ОК 01. «Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам».

Нарративные компетенции. Для правильного понимания контекста своей деятельности будущему медицинскому работнику необходимо ознакомиться с тем, как пациент понимает ситуацию и свою патологию. Для врача в процессе оценивания контекста ситуации принципиально важно установить уровень угнетения сознания пациента (например, при помощи шкалы ком Глазго), но нарративная компетенция, скрытая в этом пункте, требует куда более тонкого понимания контекста ситуации. Необходимо не просто установить, как пациент относится к самому факту госпитализации, в каких условиях он проживает, как его состояние сказывается на взаимодействии с семьей, на профессиональной деятельности, но и понять, как он сам оценивает указанные условия, как он их интерпретирует и почему его интерпретация носит именно такой характер. Так, пациент может относиться к госпитализации положительно исключительно в силу наличия возможности не общаться с конфликтными родственниками или не посещать нелюбимую работу. Для самого медицинского работника важную роль играет умение учитывать и анализировать контекст собственной деятельности для преодоления барьеров в общении, формирования качественной рефлексии.

ОК 02. «Использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации, и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности».

Нарративные компетенции. Правильная интерпретация информации лежит в основе практически всех элементов нарративной компетенции. Для тогочтобы понять пациента, необходимо общаться с ним «на его языке». Язык как отражение процесса мышления способен также дать возможность оценить причинно-следственные связи в суждениях пациента, не только в рамках оценки его интеллектуального уровня, но и для достижения понимания сформированной им картины актуального состояния.

ОК 03. «Планировать и реализовывать профессиональное личностное развитие».

Нарративные компетенции. Профессиональное развитие связано с умением установить контакт с пациентом, выслушать его, грамотно направляя повествование и в результате достигнуть

максимально возможного уровня понимания. Личностное развитие медицинского работника начинается с интроспекции, самовыражения, конструирования собственного нарратива, образа себя и своей профессии. Планирование профессионального и личностного развития также невозможно без наличия нарративных компетенций, направленных на осознание себя, своих возможностей, своего потенциала.

ОК 04. «Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде».

Нарративные компетенции. В рамках становления принципов командной работы нарративные компетенции играют определяющую роль. В профессиональном медицинском коллективе необходимостью является формирование умения делиться переживаниями с коллегами, умения выслушать коллег, умения формировать грамотную обратную связь. Это не только способствует улучшению психологического климата, но и ускоряет процесс адаптации медицинских работников друг к другу, способствует нахождению единого фундамента для продуктивного общения. И это особенно важно для молодых специалистов, попадающих в более возрастной и консервативный коллектив.

ОК 05. «Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом социального контекста».

Нарративные компетенции. Учет социального контекста связан с теми критериями нарративной компетенции, которые были указаны ранее в *ОК01.* Постоянное совершенствование владения языком в устной и письменной форме также является необходимым условием как для самовыражения, так и для полноценного понимания позиции пациента. К сожалению, в новых программах среднеспециального медицинского образования не нашлось места для дисциплины «Культура речи», которая ранее являлась эффективным средством развития нарративных компетенций.

ОК 06. «Проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей, в том числе с учетом гармонизации межнациональных и межрелигиозных отношений, применять стандарты антикоррупционного поведения».

Нарративные компетенции. Нарративные компетенции являются неотъемлемой частью формирования ценностной матрицы, направленной на интересы пациента и личностный рост врача в силу своей ориентации на понимание, выслушивание, заботу и безоценочное принятие.

ОК 07. «Содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, применять знания об изменении климата, принципы бережливого производства, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях». *В рамках этой общей компетенции следы нарративных компетенций не прослеживаются.*

ОК 08. «Использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности». *В рамках этой общей компетенции следы нарративных компетенций не прослеживаются.*

ОК 09. «Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках».

Нарративные компетенции. Анализ текстов является одним из столпов нарративной медицины и важной частью нарративных компетенций. Анализу подлежат не только пациентские тексты, появляющиеся, к примеру, в социальных сетях или иных средствах массовой информации, но и медицинская документация, вынужденно сухие формулировки которой могут скрывать множество интенсивных переживаний.

Следует отметить, что аналогичная ситуация наблюдается и в других странах, где компетенции, необходимые для успешного обучения будущих медицинских работников, включают нарративные элементы. К примеру, в статье «Improving Medical Education: A Narrative Review» [14], перечислены 6 таких компетенций: problem-based learning (проблемно-ориентированное обучение), interpersonal communication (межличностная коммуникация), patient care (уход за пациентом), professionalism (профессионализм), system-based care (системный уход), practice-based learning and improvement (обучение и совершенствование на основе практики) [14, с. 1].

Выводы. Необходимость формирования нарративных компетенций медицинского работника обусловлена появлением новых требований со стороны общества, изменением характера взаимодействия врача и пациента, развитием индивидуализированной/персонализированной медицины, расширением роли пациента в процессе оказания медицинской помощи. Важность овладения нарративными компетенциями в процессе подготовки медицинских работников среднего звена связана с высоким уровнем потенциальной терапевтической пользы как для пациентов, так и самих медицинских работников, а также существованием предпосылок для их освоения непосредственно в общих компетенциях, лежащих в основе среднего медицинского образования.

Для включения нарративного подхода в среднеспециальное медицинское образование суще-

ствует прочный фундамент в виде общих компетенций, подавляющее большинство которых, как показало исследование, содержит явные элементы нарративных компетенций. Для успешного использования такого фундамента необходимо определить эффективный вариант создания нарративных надстроек в рамках новых образовательных программ. Текущий период, ознаменовавшийся выходом РФ из Болонской системы и масштабными образовательными реформами, предоставляет удобную возможность для расширения присутствия нарративных компетенций в медицинском образовании, в том числе в среднеспециальном.

Интеграция медицинского нарратива и нарративных компетенций возможна в виде нескольких вариантов. Первый вариант предполагает формирование новой собирательной дисциплины, главной целью которой станет нарративное просвещение. В состав дисциплины должны будут войти основы биоэтики, элементы философии и конечно, медицинский нарратив. Среди задач, стоящих перед дисциплиной, должны быть обязательно представлены следующие: 1. Дать понимание нарратива, медицинского нарратива, нарративных компетенций. 2. Снабдить студентов списком литературы и научных статей, связанных с медицинским нарративом. 3. Обеспечить студентов возможностью практического ознакомления с медицинским нарративом. Второй вариант подразумевает усиление присутствия нарративного элемента в уже существующих клинических дисциплинах, особенно когда это касается непосредственной практической деятельности на клинических базах. Также продуктивным может быть более явное включение нарративных компетенций в состав общих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоемких технологий: Указ Президента Российской Федерации от 18.06.2024 № 529 // Официальное опубликование правовых актов. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406180018? index=3 (дата обращения: 12.08.2024).
2. Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 31.02.01 Лечебное дело. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 4 июля 2022 г. № 526 // Гарант.ру Информационно-правовой портал. URL: https://base.garant.ru/405123297/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (дата обращения: 12.08.2024).
3. Барбашина Э. В. Проблемы медицинского нарратива // Идеи и идеалы. 2020. Т. 12, №3-1. С. 152–163.
4. Барбашина Э. В. Трансформация «нарратива» в социально-гуманитарном познании // Сибирский философский журнал. 2023. Т. 21, №.2. С. 71–80.
5. Белялов Ф. И. Индивидуализированная медицина в клинической практике // Клиническая медицина. 2020. Т. 98, №. 1. С. 61–67.
6. Дедов И. И. Персонализированная медицина // Вестник Российской академии медицинских наук. 2019. Т. 74, №. 1. С. 61–70.
7. Жура В. В. Функции нарративов в устном медицинском дискурсе // Медицинский дискурс. Вопросы теории и практики. 2016. С. 24–29.
8. Лехциер В. Л., Готлиб А. С. Пациентские нарративы из ковидных отделений в социальных сетях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2022. Т. 15, № 4. С. 384–404.
9. Мещерякова Т. В. Формирование нарративной компетентности у будущего врача // Высшее образование в России. 2013. №. 2. С. 132–137.
10. Туторская М. Преподавание нарративной медицины // Researcher. European Journal of Humanities and Social Sciences. 2019. Т. 2, №4. С. 21.
11. Шляхто Е. В., Конради А. О. Персонализированная медицина. История, современное состояние проблемы и перспективы внедрения // Российский журнал персонализированной медицины. 2021. Т. 1, №1. С. 6–20.
12. Charon R. The principles and practice of narrative medicine. Oxford University Press, 2017.
13. Fioretti C. et al. Research studies on patients' illness experience using the Narrative Medicine approach: a systematic review // BMJ open. 2016. Vol. 6, №7. C. e011220.
14. Joshi T. et al. Improving medical education: a narrative review // Cureus. 2021. T. 13, № 10.
15. Launer J. Narrative-based practice in health and social care: conversations inviting change. Routledge, 2018.
16. Milota M. M., van Thiel G. J. M. W., van Delden J. J. M. Narrative medicine as a medical education tool: a systematic review // Medical teacher. 2019. Vol. 41, №7. C. 802–810.
17. Zaharias G. What is narrative-based medicine?: Narrative-based medicine 1 //Canadian Family Physician. 2018. Т. 64, №3. С. 176–180.
18. Нарративная медицина Факультет фундаментальной медицины. URL: https://lk.msu.ru/course/view?id=3017 (дата обращения: 12.08.2024).

REFERENCES

1. *On approval of priority directions of scientific and technological development and the list of the most important high-tech technologies*: Decree of the President of the Russian Federation No. 529 dated 06/18/2024. Official publication of legal acts. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406180018?index=3 (accessed 08.12.2024). (In Russ.).
2. *The application. The Federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 31.02.01 Medical business*. Approved by the order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated July 4, 2022 N 526. Garant.<url> Information and Legal Portal. URL: https://base.garant.ru/405123297/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (accessed 08.12.2024). (In Russ.).
3. Barbashina E. V. Problems of medical narrative. *Ideas and ideals*, 2020, vol. 12, no. 3-1, pp. 152–163. (In Russ.).
4. Barbashina E. V. Transformation of the «narrative» in social and humanitarian cognition. *Siberian Philosophical Journal*, 2023, vol. 21, no. 2, pp. 71–80. (In Russ.).
5. Belyalov F. I. Individualized medicine in clinical practice. *Clinical medicine*, 2020, vol. 98, no. 1, pp. 61–67. (In Russ.)
6. Dedov I. I. Personalized medicine. *Bulletin of the Russian Academy of Medical Sciences*, 2019, vol. 74, no. 1, pp. 61–70. (In Russ.).
7. Zhura V. V. The functions of narratives in oral medical discourse. *Medical discourse. Questions of theory and practice,* 2016, pp. 24–29 (In Russ.).
8. Lekhtsier V. L., Gottlieb A. S. Patient narratives from covid departments in social networks. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, 2022, vol. 15, no. 4, pp. 384–404. (In Russ.).
9. Meshcheryakova T. V. Formation of narrative competence in a future doctor. *Higher education in Russia*, 2013, no. 2, pp. 132–137. (In Russ.).
10. Tutorskaya M. Teaching narrative medicine. *Researcher. European Journal of Humanities and Social Sciences*, 2019, vol. 2, no. 4, p. 21.
11. Shlyakhto E. V., Konradi A. O. Personalized medicine. History, current state of the problem and prospects of implementation. *The Russian Journal of Personalized Medicine*, 2021, vol. 1, no. 1, pp. 6–20. (In Russ.).
12. Charon R. *The principles and practice of narrative medicine*. Oxford University Press, 2017.
13. Fioretti C. et al. Research studies on patients' illness experience using the Narrative Medicine approach: a systematic review. *BMJ open*, 2016, vol. 6, no. 7, p. e011220.
14. Joshi T. et al. Improving medical education: a narrative review. *Cureus*, 2021, vol. 13, no. 10.
15. Launer J. *Narrative-based practice in health and social care: conversations inviting change*. Routledge, 2018.
16. Milota M. M., van Thiel G. J. M. W., van Delden J. J. M. Narrative medicine as a medical education tool: a systematic review. *Medical teacher,* 2019, vol. 41, no. 7, pp. 802–810.
17. Zaharias G. What is narrative-based medicine?: Narrative-based medicine 1. *Canadian Family Physician*, 2018, vol. 64, no. 3, pp. 176–180.
18. *Narrative medicine Faculty of Fundamental Medicine*. MSU. URL: https://lk.msu.ru/course/view?id=3017 (accessed 08.12.2024). (In Russ.).

Информация об авторе

Бебякин Данила Валерьевич – преподаватель, Новосибирский медицинский колледж (Российская Федерация, 630099, г. Новосибирск, ул. Октябрьская, 7, e-mail: d.v.bebyakin@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 18.09.2024
После доработки 26.03.2025
Принята к публикации 28.03.2025

Information about the author

Danila V. Bebyakin – lecturer, Novosibirsk Medical College (7 Oktyabrskaya str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation, e-mail: d.v.bebyakin@gmail.com).

The paper was submitted 18.09.2024
Received after reworking 26.03.2025
Accepted for publication 28.03.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 89–98
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-11
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 89–98
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-11
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-11
УДК 377.02

Оригинальная научная статья

Наставничество в условиях реализации дуального подхода в подготовке кадров

А. Р. Масалимова
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Российская Федерация
e-mail: alfkazan@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3711-2527

Э. Р. Гайнеев
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова
Ульяновск, Российская Федерация
e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-7464-2418

А. Р. Шайдуллина
Альметьевский государственный технологический университет
«Высшая школа нефти»
Альметьевск, Российская Федерация
e-mail: albina-plus@mail.ru
ORCID: 0000-0002-0648-4312

Аннотация. *Введение.* Качество обучения в системе среднего профессионального образования зависит, прежде всего, от кадрового обеспечения: профессиональной компетентности педагогов – мастеров производственного обучения учебных заведений и наставников – руководителей производственной практики студентов на предприятии. В связи с этим актуализируется проблема подготовки кадров в среднем профессиональном образовании и наставников предприятий. Одним из путей решения проблемы, как показывает опыт, является формирование организационно-управленческих умений и основ психолого-педагогических компетенций в условиях проведения практики, когда трудоустраиваются по два студента, один из которых – успешно успевающий студент – становится наставником студента слабоуспевающего. В этом случае студент-наставник выступает потенциальным кадровым резервом для возможной будущей деятельности наставника, мастера производственного обучения, руководителя среднего звена. *Постановка задачи.* Описание опыта формирования и развития организационно-управленческих, наставнических умений в процессе наставнической деятельности студентов колледжа в период производственной практики на предприятии. *Методика и методология исследования.* В исследовании применялись методы анализа научной литературы, диссертационных исследований, обобщения педагогического, производственного и собственного опыта, педагогического наблюдения, формулирования выводов. *Результаты.* Обобщение опыта организации практики, положительные изменения в формировании организационно-управленческих компетенций у практиканта-наставника показывают эффективность разработанной методики и позволяют формировать кадровый резерв будущих мастеров для учебных заведений среднего профессионального образования, наставников практики и потенциальных руководителей среднего звена для предприятий. *Выводы.* Уточнены функции мастера производственного обучения и руководителя практики на предприятии; разработана модель формирования наставнических умений студента в период прохождения практики. Представлена организационно-структурная модель организации практики и выявлены условия взаимодействия учебного заведения среднего профессионального образования и предприятия в процессе формирования наставнических умений студентов-наставников.

Ключевые слова: система среднего профессионального образования (СПО), наставничество, практика, студент-наставник, организационно-управленческие компетенции, кадровый резерв

Для цитирования: *Масалимова А. Р., Гайнеев Э. Р., Шайдуллина А. Р.* Наставничество в условиях реализации дуального подхода в подготовке кадров // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 89–98. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-11

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-11

Full Article

Mentoring in the context of the introduction of a dual approach in personnel training

Masalimova, A. R.
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russian Federation,
e-mail: alfkazan@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3711-2527

Gaineev, E. R.
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov
Ulyanovsk, Russian Federation
e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-7464-2418

Shaidullina, A. R.
Almetyevsk State Technological University
«Higher School of Petroleum»
Almetyevsk, Russian Federation
e-mail: albina-plus@mail.ru
ORCID: 0000-0002-0648-4312

Abstract. *Introduction.* The training quality in the secondary vocational education system depends, first of all, on staffing – on the professional competence of teachers – masters of industrial training in educational institutions and mentors – heads of industrial practice of students at the enterprise. In this regard, the problem of personnel training in secondary vocational training and mentors of enterprises is being updated. One of the ways to solve this problem, as experience shows, is the formation of organizational and managerial skills and the basics of psychological and pedagogical competencies in the conditions of practical training, when two students are employed, one of whom – a successful student – becomes a mentor to a student with poor academic performance. In this case, the student mentor becomes a potential personnel reserve for the possible future activities of a mentor, a master of industrial training, a middle manager. *Purpose setting.* The main goal is the description of the experience of formation and development of organizational and managerial, mentoring skills in the process of mentoring college students during the period of industrial practice at the enterprise. *Methodology and methods of the study*. The research used methods of analyzing scientific literature, thesis research, generalization of pedagogical, industrial and personal experience, pedagogical observation, and formulation of conclusions. *Results.* Generalization of the experience of organizing practice, positive changes in the formation of organizational and managerial competencies of the trainee mentor show the effectiveness of the developed methodology, and allows you to form a personnel reserve of future masters for secondary vocational schools, mentors of practice and potential middle managers for enterprises. *Conclusion.* Scientific novelty of the study is that it has been clarified the functions of the master of industrial training and the head of practice at the enterprise; a model for the formation of mentoring skills of a student during the internship has been developed. Practical significance is that: the organizational and structural model of the practice organization is presented and the conditions of interaction between the educational institution of vocational education and the enterprise in the process of forming mentoring skills of mentoring students are revealed.

Keywords: system of secondary vocational education, mentoring, practice, student mentor, organizational and managerial competencies, personnel reserve

Citation: Masalimova, A. R., Gaineev, E. R., Shaidullina, A. R. [Mentoring in the context of the introduction of a dual approach in personnel training]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 89–98. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-11

Введение. В статье рассматривается проблема формирования наставнических умений студентов колледжа в период прохождения производственной практики на предприятии, когда на каждый из участков устраивается по два студента: более профессионально подготовленный (практикант-наставник), который опекает второго – менее подготовленного, слабоуспевающего студента (практикант-опекаемый). При этом у более подготовленного практиканта (практикант-наставник) происходит формирование наставнических умений, которые уже по завершении обучения и последующей работы на предприятии могут быть использованы в процессе наставнической деятельности при проведении практики студентов колледжа.

Такой выпускник также может, поступив на заочное отделение педагогического вуза, остаться работать в колледже в должности мастера производственного обучения, а предприятием рассматриваться в качестве кадрового резерва в должности бригадира, мастера, механика, начальника участка, поскольку в процессе наставничества происходит развитие организационно-управленческих компетенций. Показаны особенности организации практики в условиях взаимодействия учебного заведения и предприятия; рассматривается специфика деятельности мастера производственного обучения. В таблице итогов производственной практики приведены результаты, демонстрирующие профессиональных рост как практикантов-наставников, так и практикантов опекаемых, наставляемых. Также намечены перспективные направления дальнейших исследований.

В прогнозах аналитиков Всемирного экономического форума (World Economic Forum) отмечено: в ближайшее время может измениться до 35% компетенций, а наиболее важными навыками будут педагогические навыки, что обусловлено потребностью в инструкторах и преподавателях, когда все более популярными становятся тренинг-менеджеры, преподаватели, способные сочетать деловую компетентность с педагогическими знаниями и навыками [1].

В последние годы в нашей стране резко обострилась проблема подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена технического профиля, что обусловлено ускоренной модернизацией и инновационным развитием отечественного промышленного производства, необходимостью постоянного улучшения качества производимой продукции, последовательного повышения производительности труда и решения проблемы импортозамещения. В этом – особая актуальность данного исследования.

Главным условием решения указанных проблем становится эффективная кадровая политика, направленная на повышение качества подготовки педагогов системы среднего профессионального образования (СПО) и другой, не менее важной стороны обучения – наставников, руководителей производственной, технологической и преддипломной практики студентов колледжей.

Однако и в этом вопросе актуальна проблема кадров: средний возраст мастеров производственного обучения – главной фигуры в подготовке квалифицированных рабочих – предпенсионный и пенсионный, а выпускники педагогических вузов в силу ряда причин не спешат работать в колледжах.

Не лучше дело обстоит и с наставниками предприятий, многие из которых еще недостаточно подготовлены к наставнической деятельности, не в полной мере владеют основами психолого-педагогических компетенций, что значительно снижает эффективность производственной практики студентов.

Одним из путей решения кадровой проблемы в системе СПО может быть превентивная подготовка будущих наставников и педагогов профессиональной школы при использовании методики организации наставничества в условиях проведения практики среди студентов колледжа, когда, в период прохождения практики более профессионально подготовленные студенты выступают в качестве наставников над менее подготовленными студентами.

В этих условиях ведущие студенты-практиканты в процессе наставничества над слабоуспевающими практикантами осваивают и развивают первоначальные основы наставнической деятельности, и у них начинают формироваться основы психолого-педагогических компетенций.

Постановка задачи. Цель статьи – представить опыт формирования наставнических умений студентов колледжа в период прохождения практики в целях подготовки потенциального кадрового резерва в виде выпускников с готовностью и способностью к наставнической деятельности на предприятии, а также трудовой деятельности в качестве мастеров производственного обучения и кадрового резерва предприятия на должности руководителей среднего звена.

Для достижения цели исследования применялись такие методы, как анализ научной литературы, диссертационных исследований, обобщение

педагогического, производственного и собственного опыта, педагогическое наблюдение, формулирование выводов.

Практическая значимость заключается в том, что такая практика может способствовать решению кадровых проблем в СПО и подготовить не только будущих наставников, но и отдельных выпускников к работе в качестве мастеров производственного обучения, а также как потенциальный кадровый резерв предприятия на должности бригадиров, мастеров и т. п.

Методика и методология исследования. Основные подходы к исследованию – системно-деятельностный, дифференцированный, практико- и личностно-ориентированный, обеспечивают проектирование содержания обучения в профессиональной школе, способствующего реализации содержания стандартов ФГОС и ПС по рабочим специальностям с учетом постоянных изменений требований рынка труда, что позволяет выпускникам колледжей, техникумов быть востребованными современным динамично развивающимся промышленным производством.

В качестве основной базы исследования определены Ульяновский профессионально-политехнический колледж и Ульяновский автозавод.

В исследовании применены следующие методы: анализ научной литературы, обобщение опыт педагогов и собственного опыта, педагогическое наблюдение, беседы с руководителями, наставниками предприятий и обучающими техникумов, колледжей, обобщение результатов. Отдельные части эксперимента проводились также в учебных заведениях СПО и предприятиях Альметьевска и Казани.

Результаты. Проблеме наставничества в профессиональной школе, особенно в советский период функционирования и развития системы профессионально-технического образования, уделялось особое внимание, проводились научные эксперименты, было опубликовано множество научных работ. Но в условиях перехода к рыночным отношениям, массового закрытия заводов и сокращения рабочих кадров институт наставничества стал менее востребован. В то же время академик РАО С. Я. Батышев предупреждал о необходимости модернизации системы профтехобразования к новым, рыночным условиям, в том числе в наставнической деятельности [2].

Однако необходимость развития своей отечественной промышленности значительно актуализировала проблему наставничества и потребовала новых, инновационных форм взаимодействия учебных заведений и предприятий. В статьях, посвященных вопросам наставнической деятельности, рассматриваются традиционные и инновационные формы наставничества в системе непрерывного образования [3]; сравнительный анализ реализации наставничества над молодыми педагогами в России и США в периоды развития наставничества, начиная с XVIII в. по настоящее время [4]. Рассмотрены новые черты и особенности традиционной практики наставничества в современных условиях [5].

Отмечается, что при подготовке рабочих высокой квалификации в учебном заведении студент осваивает знания, умения, навыки и основы опыта профессиональной деятельности, а в период практики и адаптации на предприятии он приобретает и совершенствует опыт профессионально-производственной деятельности [6]. Поднимается проблема формирования готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности как одного из ключевых направлений деятельности предприятия [7]. Представлен опыт реализации проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» в Республике Татарстан, направленного на совместную, системную, поэтапную ликвидацию профессиональных дефицитов педагогов-наставников, в условиях организации и проведения различных сетевых и очных мероприятий [8].

В статьях анализируются особенности наставнической деятельности при разработке проектов учащимися школ в период дистанционного обучения [9]; отмечается положительное влияние наставничества на формирование и развитие компетенции преподавателей, студентов педагогического вуза и учителей в научно-исследовательской деятельности [10]. Показаны особенности наставничества в условиях взаимодействия поколений в процессе обучения и личностного профессионального становлении медицинского работника [11]; опубликованы методические рекомендации по оптимизации корпоративной подготовки наставников современных предприятий, в которых отмечается необходимость создания образовательно-производственного пространства организации, являющейся благоприятной средой для корпоративного профессионального образования [12].

Проблема наставничества, как видно из обзора литературы, исследована достаточно, однако мало изучен механизм взаимодействия учебного заведения и профильных организаций в совместном обучении кадров и недостаточно используется значительный потенциал наставничества в решении проблемы кадров.

Суть разработанной методики заключается в том, что в период практики на каждом участке устраивается по два практиканта, один из которых – успевающий по всем предметам и успешно осваивающий профессиональные компетенции,

а второй – менее успевающий. В этом случае более успевающий студент становится наставником второго практиканта. В процессе такого взаимодействия слабоуспевающий практикант получает поддержку, а его товарищ по практике («наставник») осваивает наставнические умения и приобретает опыт управленческой деятельности.

В процессе проведения исследования определены условия и спроектирована структурно-содержательная модель формирования и развития наставнических умений студентов колледжа – будущих квалифицированных рабочих – в условиях организации производственной практики.

На рисунке представлена модель взаимодействия сторон: системы образования (уровень СПО в лице мастера производственного обучения) и сфера производства (уровень наставника – руководителя практики).

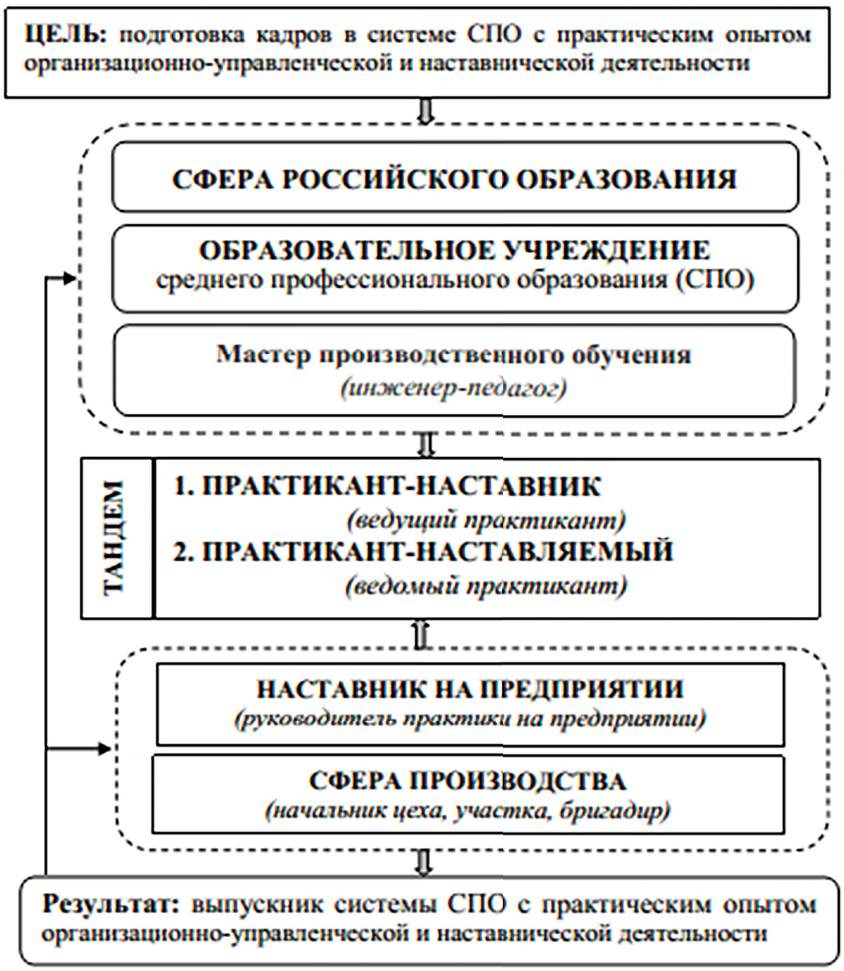


Рис. Модель взаимодействия учебного заведения СПО и предприятия в процессе формирования наставнических умений студентов колледжа
Fig. A model of interaction between an educational institution and an enterprise in the process of forming mentoring skills of college students

Сфера образования, как известно, ориентируется на запросы экономики и производства, в связи с необходимостью повышения качества наставничества современному производству необходим выпускник с опытом наставнической деятельности. Следовательно, системе СПО нужно ориентироваться на запросы производства и формировать у студентов наставнические знания и умения, что становится одной из целей обучения. На решение этой задачи ориентируются две ключевые стороны профессионального обучения рабочих кадров: мастер производственного обучения и руководитель практики на предприятии.

Особенностью методики является то, что студенты устраиваются на практику по двое: тандем из *«наставника»* и *«наставляемого»*. Результатом становится выпускник учебного заведения СПО с практически освоенным опытом наставнической деятельности, который по завершении обучения владеет опытом наставничества и основами

управленческой деятельности и может рассматриваться в качестве кадрового резерва и как наставник, и как руководитель среднего звена, и как мастер производственного обучения (см. рис.).

В модели обозначены два направления: общая база – от сферы образования в целом, поскольку базовое образование является основой успешности освоения профессии в СПО. А взаимодействие сфер образования и современного рынка труда, как считают ученые, – одна из острых социально-экономических проблем [13].

По модели видно, что основными фигурами процесса профессионального обучения являются педагог колледжа, мастер производственного обучения (мастер) и руководитель практики на предприятии (наставник). При этом мастер должен понимать, что именно он является главной фигурой организации обучения, в том числе практики. Более того, мастер ответственен не только за освоение профессиональных знаний и умений, но и за духовно-нравственное развитие студентов, за воспитание и развитие положительных личностных и профессиональных качеств.

Поскольку основными субъектами процесса подготовки рабочих кадров являются мастер производственного обучения (далее – мастер) и наставник на заводе, то более подробно рассмотрим особенности их деятельности.

Отметим, что работа педагога системы СПО, особенно мастера производственного обучения, предусматривает интерактивный, доверительный уровень взаимоотношений с контингентом обучающихся, многие из которых воспитываются в неполных семьях и требуют особого внимания, дифференцированного, личностно-ориентированного подхода в обучении.

К специфическим особенностям профессиональной деятельности современного мастера можно отнести следующее:

• мастер – основной и универсальный педагог процесса подготовки квалифицированных рабочих и служащих, является руководителем учебной группы, ответственным за комплексную подготовку кадров в рамках вверенной ему группы. А отсюда – самый широкий круг его трудовых обязанностей и необходимость не только освоения психолого-педагогических умений, но и владения на самом высоком уровне компетенциями по осваиваемой студентами его группы рабочей специальности;

• особенности работы с контингентом студентов, среди которых достаточно много детей из малообеспеченных семей, требующих системного решения задач воспитания, формирования научного мировоззрения, потребности в саморазвитии и др. В связи с этим мастер задействован в организации многих спортивных культурно-массовых мероприятий, взаимодействует с родителями обучающихся. Мастер также занимается развитием творчества студентов, организацией кружковой работы, подготовкой к викторинам, конкурсам, конференциям, выставкам и др.;

• мастер, являясь интегратором процесса обучения, в период учебной практики в мастерских колледжа и в период производственной практики выявляет и устраняет возможные пробелы в знаниях-умениях студентов, допущенных во время освоения теоретических знаний;

• профессиональная подготовка квалифицированных рабочих и служащих в условиях ускоренного обучения требует использования наиболее эффективных технологий формирования компетенций, соответственно, постоянного профессионально-личностного саморазвития мастера;

• необходимость организации деятельности в условиях социального партнерства, эффективного взаимодействия колледжа с профильными организациями, подбором руководителей практики из числа наиболее квалифицированных специалистов организаций, предприятий;

• одним из важнейших направлений деятельности мастера является практико-ориентированная профориентация, в этот период мастеру необходимо выявить и набрать профессионально-ориентированных студентов, поступающих в колледж с осознанным выбором профессии;

• эффективное взаимодействие с представителями заинтересованных сторон, организаций, предприятий, бизнес-сообщества, наставниками практики, умение выстраивать взаимоотношения со всеми сторонами процесса обучения;

• умение проектировать и регулярно координировать процесс личностного развития обучающихся и их профессионального становления в соответствии с требованиями стандартов (ФГОС, ПС) и современного рынка труда в соответствии с интересами личности студента и предприятия.

Наставник практики на заводе – вторая, важнейшая сторона процесса подготовки рабочих кадров. Наставниками назначаются, как правило, наиболее опытные сотрудники завода, новаторы, имеющие склонность к работе с детьми и владеющие основами психолого-педагогических компетенций.

Повышению эффективности комплексного формирования наставнических умений студентов способствуют, во-первых, использование коллективных форм организации труда педагогических работников во взаимодействии с наставниками, во-вторых, системное использование методов проблемного обучения, которое, по мнению специалистов, особенно важно при подготовке квалифицированного рабочего в системе профессионального образования. Решение практиканта-

ми проблемных задач и возникающих на заводе производственных проблемных ситуаций способствует качественному освоению знаний, развитию логического, творческого мышления, формированию познавательного интереса, стимуляции мотивации саморазвития личности [14].

Выводы. Решение государственной задачи повышения качества обучения в системе СПО вряд ли возможно без решения кадрового вопроса, без высококвалифицированных мастеров производственного обучения и наставников практики студентов на заводе.

Проведенное исследование позволяет судить о положительной динамике в формировании наставнических умений обучающихся в период прохождения практики и повышении уровня освоения профессиональных компетенций. Важно, что при этом решаются важные задачи воспитания, складываются товарищеские взаимоотношения («человек человеку друг, товарищ и брат»), формируются и развиваются такие качества, как ответственность, профессиональная самостоятельность, мобильность, адаптивность и другие.

Во время такой организации практики происходят формирование и развитие востребованных в современном мире управленческих компетенций, что означает умение не только руководить, распоряжаться, отдавать приказы, но и добросовестно и ответственно выполнять такие приказы. Важно то, что в процессе совместной деятельности у обучающихся развиваются коммуникативные и производственные навыки, формируются организационно-управленческие компетенции [15].

Наставничество можно рассматривать и как духовную миссию, как подвижничество, как оказание помощи нуждающемуся, что приносит человеку моральное удовлетворение от наставнической деятельности: помогая, наставляя и обучая, наставник и сам развивается как духовно, так и профессионально.

Высокий уровень профессиональной подготовки экспериментальной группы проявился во время демонстрационного экзамена. Такой экзамен является интегративной форма оценивания достигнутых результатов освоения основной профессиональной образовательной программы [16].

Взаимодействие в паре «наставник и наставляемый» является взаимополезным как для практиканта-наставника, так и для практиканта слабоуспевающего, о чем свидетельствуют оценки по дисциплине «Производственное обучение» по итогам производственной практики (табл.).

Таблица. Сравнительный анализ итогов производственной практики
Table. Comparative analysis of the results of industrial practice

Учебная пара	Студент наставник	Средний балл		Студент наставляемый	Средний балл	
		До практики	После практики		До практики	После практики
Пара-1	Вадим С.	4,3	4,5	Сергей В.	3,2	3,6
	Егор А.	4,1	4,4	Евгений А.	3,4	3,9
Пара-2	Антон Д.	4,4	4,5	Виктор Н.	3,1	3,7
	Юрий В.	4,2	4,6	Ефим Д.	3,3	3,8
Пара-3	Олег С.	4,0	4,3	Михаил С.	3,2	3,8
	Федор Т.	4,2	4,5	Даниил К.	3,4	4,1

В таблице приведены выборочные результаты, демонстрирующие профессиональных рост как практикантов-наставников, так и наставляемых.

В группе из 25 студентов каждый второй был трудоустроен на практику в качестве «практиканта-наставника». Их этой подгруппы по завершении обучения на заводе были трудоустроены 12. Из них 5 человек поступили на заочное отделение технического университета, а в последующем трое были назначены на должности бригадиров, один – на должность мастера участка, один – на должность начальника электротехнической лаборатории. Пять назначались и успешно работали в качестве руководителей, наставников по практике у студентов колледжа. Отметим, что в этом выпуске не было желающих остаться в колледже в качестве мастера производственного обучения. Причинами, как показал опрос, были низкая оплата труда мастера и стрессовые условия его трудовой деятельности.

В условиях парной организации практики у студентов-практикантов происходит формирование и развитие наставнических умений, что позволяет решать проблему подготовки будущих

наставников практики на производстве. Эта методика применялась при подготовке рабочих кадров на уровне СПО профессиональная подготовка квалифицированных рабочих и служащих.

Организатором и координатором процесса обучения является один из уровней системы образования – среднее профессиональное образование (СПО). Основной фигурой, ответственной за комплексный процесс подготовки кадров в рамках учебной группы, выступает мастер производственного обучения.

Процесс совместной подготовки кадров интегративно взаимосвязан: система образования, колледж, мастер управляют процессом обучения, координируют и периодически вносят необходимее коррективы.

Сфера производства в лице руководителей подразделений и наставников контролирует и при необходимости корректирует процесс практики. По завершении обучения выпускник колледжа трудоустраивается на тот же завод, где он проходил практику и, как правило, на то же рабочее место.

Однако выпускник, проходивший производственную и преддипломную практику в качестве практиканта-наставника (ведущий практикант) и освоивший основы наставнической деятельности, может при необходимости руководить практикой вновь прибывающих на завод студентов-практикантов уже в качестве рабочего-наставника. Кроме того, освоенные благодаря наставнической деятельности управленческие компетенции студента развиваются, что способствует его профессиональному, карьерному росту и позволяет переходить на должность бригадира, мастера и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анализ востребованных в современном мире компетенций. URL: https:// kpfu.ru/portal/docs/F_1071960395/2.. Analiz.vostr (дата обращения: 25.07.2024).
2. Батышев С. Я. Задачи системы профессионального образования в условиях рыночной экономики. М.: Педагогика, 1993. 178 с.
3. Гукаленко О. В., Борисенков В. П. Традиционные и инновационные формы наставничества в системе непрерывного образования: теоретический обзор // Педагогика. 2023. Т. 87, №7. С. 63–73.
4. Игнатьева Е. В. Реализация наставничества над молодыми педагогами в России и США: сравнительный анализ: автореф. дис. … канд. пед. наук. Саранск, 2023. 20 с.
5. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. №5. С. 92–112.
6. Гайнеев Э. Р. Подготовка рабочих высокой квалификации: роль наставника практики на предприятии // Среднее профессиональное образование. 2020. №2 (294). С. 40–45.
7. Ирисметова И. И. Формирование готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на предприятиях: автореф. дис. … канд. пед. наук. Казань, 2023. 24 с.
8. Нугуманова Л. Н., Шайхутдинова Г. А., Яковенко Т. В. Наставничество в Республике Татарстан: итоги реализации регионального проекта // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. №4 (48). С. 45–50.
9. Рассохина И. Ю., Лагутина З. А. Наставничество в проектной деятельности школьников в условиях дистанционного взаимодействия // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. №2 (50). С. 90–101.
10. Чердынцева Е. В. Реализация наставничества в научно-исследовательской деятельности будущих педагогов // Наставничество как трансфер к новым возможностям в образовании: модели, формы, перспективы, риски: сборник статей участников Всероссийской науч.-практ. конференции. Арзамас: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2023. С. 247–251.
11. Куприна С. Н., Прокудина О. А., Манохина Г. Н., Аксиненко Н. В. Наставничество – формат взаимоотношения поколений в профессиональном становлении // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сборник статей Шестьдесят первой международной науч.-практ. конференции (Белгород, 27 ноября 2023 г.). Белгород: ООО ГиК, 2023. С. 377–380. EDN PXYSMI.
12. Масалимова А. Р., Шайдуллина А. Р., Закирова В. Г. Методические рекомендации по оптимизации корпоративной подготовки наставников современных предприятий // Казанский педагогический журнал. 2018. №6 (131). С. 67–72.
13. Гирфанова Е. Ю., Осипов П. Н., Тарасова Е. Н. Образование и рынок труда: грани взаимодействия // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2023. №4. С. 133–137.
14. Каташев В. Г., Гайнеев Э. Р. Использование идей М. И. Махмутова в современном образовании // Методист. 2016. №8. С. 37–41.
15. Гайнеев Э. Р. Формирование организационно-управленческих компетенций будущего рабочего, или Как подготовить мастера // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. №3. С. 4–8. DOI 10.24411/2307–4264-2020-10301.

16. Собина Е. П. Совершенствование демонстрационного экзамена в системе государственной итоговой аттестации выпускников колледжа с учётом требований рынка труда: автореф. дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2023. 24 с.

REFERENCES

1. *Analysis of competencies in demand in the modern world*. URL: https:// kpfu.ru/portal/docs/F_1071960395/2.. Analiz.vostr (accessed 07.25.2024). (In Russ.).
2. Batyshev S. Ya. *Tasks of the vocational education system in a market economy*. Moscow, Pedagogika Publ., 1993, 178 p. (In Russ.).
3. Gukalenko O. V., Borisenkov V. P. Traditional and innovative forms of mentoring in the system of continuing education: a theoretical review. *Pedagogy*, 2023, vol. 87, no. 7, pp. 63–73. (In Russ.).
4. Ignatieva E. V. *Implementation of mentoring over young teachers in Russia and the USA: a comparative analysis*: abstract of the diss…. Candidate of Pedagogical Sciences. Saransk, 2023, 20 p. (In Russ.).
5. Clarin M. V. Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the 21st century. *STAGE: economic theory, analysis, practice*, 2016, no. 5, pp. 92–112.
6. Gaineev E. R. Training highly qualified workers: the role of the head of practice at the enterprise. *Secondary vocational education*, 2020, no. 2 (294), pp. 40–45. (In Russ.).
7. Irismetova I. I. *Formation of mentors' readiness for non-professional teaching activities at enterprises*: abstract of the diss…. Candidate of Pedagogical Sciences. Kazan, 2023, 24 p. (In Russ.).
8. Nugumanova L. N., Shaikhutdinova G. A., Yakovenko T. V. Mentoring in the Republic of Tatarstan: the results of the implementation of a regional project. *Vocational education in Russia and abroad*, 2022, no. 4 (48), pp. 45–50. (In Russ.).
9. Rassokhina I. Yu., Lagutina Z. A. Mentoring in the project activities of schoolchildren in the context of remote interaction. *Professional education in Russia and abroad*, 2023, no. 2 (50), pp. 90–101. (In Russ.).
10. Cherdyntseva E. V. Implementation of mentoring in the research activities of future teachers. *Mentoring as a transfer to new educational opportunities: models, forms, prospects, risks*: collection of articles by participants of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Arzamas: National Research Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky, 2023, pp. 247–251. (In Russ.).
11. Kuprina S. N., Prokudina O. A., Manokhina G. N., Aksinenko N. V. Mentoring – the format of the relationship between generations in professional development. *Science and education: domestic and foreign experience*: Collection of articles of the sixty-first international scientific and practical conference (Belgorod, November 27, 2023). Belgorod: LLC GiK, 2023, pp. 377–380. EDN PXYSMI (In Russ.).
12. Masalimova A. R., Shaidullina A. R., Zakirova V. G. Methodological recommendations for optimizing corporate training of mentors of modern enterprises. Kazan pedagogical journal, 2018, no. 6 (131), pp. 67–72. (In Russ.).
13. Girfanova E. Yu., Osipov P. N., Tarasova E. N. Education and the labor market: the facets of interaction. *Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts*, 2023, no. 4, pp. 133–137. (In Russ.).
14. Katashev V. G., Gaineev E. R. The use of M. I. Makhmutov's ideas in modern education. *The Methodologist*, 2016, no. 8, pp. 37–41. (In Russ.).
15. Gaineev E. R. Formation of organizational and managerial competencies of a future worker, or How to prepare a master. *Professional education and the labor market*, 2020, no. 3, pp. 4–8. DOI 10.24411/2307-4264-2020-10301 (In Russ.).
16. Sobina E. P. *Improving the demonstration exam in the system of state final certification of college graduates, taking into account the requirements of the labor market*: abstract of the diss…. Candidate of Pedagogical Sciences. Yekaterinburg, 2023, 24 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Масалимова Альфия Рафисовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Российская Федерация, 432008, Казань, ул. Кремлевская, 18, корп. 1, e-mail: alfkazan@mail.ru).

Гайнеев Эдуард Робертович – кандидат педагогических наук, кафедра технологий профессионального обучения, факультет физико-математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова (Российская Федерация, 432700, г. Ульяновск, пл.100-летия Ленина, 4, e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru).

Шайдуллина Альбина Рафисовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Альметьевский государственный технологический университет «Высшая школа нефти» (Российская Федерация, 432462, г. Альметьевск, ул. Леннина, 2, e-mail: albina-plus@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 26.08.2024
После доработки 18.03.2025
Принята к публикации 21.03.2025

Information about the authors

Alfiya R. Masalimova – doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of pedagogy of the higher school of the institute of psychology and education, Kazan (Volga Region) Federal University (18, bldg. 1 Kremlevskaya Str., Kazan, 432008, Russian Federation, e-mail: alfkazan@mail.ru).

Eduard R. Gaineev – candidate of pedagogical sciences, department of vocational training technologies of the faculty of physics, mathematics and information technology education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov (4 100th Anniversary of Lenin Square, Ulyanovsk, 432700, Russian Federation, e-mail: gajneev.eduard@yandex.ru).

Albina R. Shaidullina – doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of foreign languages, Almetyevsk State Technological University «Higher School of Petroleum» (2 Lenina Str., Almetyevsk, 432462, Russian Federation, e-mail: albina-plus@mail.ru).

The paper was submitted 26.08.2024
Received after reworking 18.03.2025
Accepted for publication 21.03.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 99–109
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-12
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 99–109
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-12
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-12
УДК 378.4

Оригинальная научная статья

Аксиологический портрет выпускника ветеринарного факультета

И. В. Куламихина
Омский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина
Омск, Российская Федерация
e-mail: irakula@yandex.ru

М. Г. Бойко
Омский автобронетанковый инженерный институт (филиал) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва
Омск, Российская Федерация
e-mail: mari_leonid@inbox.ru

Т. Н. Винокурова
Омский государственный педагогический университет
Омск, Российская Федерация
e-mail: vintan26@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, изменениями общественных норм и стандартов относительно вопросов экологии, прав и благополучия животных, с другой – специфическими изменениями внутри ветеринарной профессии, связанными с появлением новых технологий, переосмыслением этического статуса животных, проблемами морального, физического и психического благополучия ветеринаров. *Постановка задачи.* Цель исследования заключается в описании специфики аксиологического портрета будущего ветеринарного врача. Исследование направлено на изучение ценностных предпочтений, мотиваций и ожиданий как составляющих аксиологического портрета выпускника ветеринарного факультета. *Методика и методология исследования.* На первом этапе исследования на основе теории базовых ценностей Ш. Шварца был дан анализ ключевых ценностей ветеринарии. На следующем этапе разработана анкета и проведено анкетирование среди выпускников ветеринарного факультета Омского государственного аграрного университета им. П. А. Столыпина. На заключительном этапе на основе количественного и качественного анализа данных были определены доминирующие ценности респондентов и выстроена иерархия ценностных предпочтений и мотиваций выпускников. *Результаты.* Установлено, что иерархия ценностей выпускника ветеринарного факультета отражает комплексный подход к профессиональной деятельности, в которой первостепенное значение имеют профессионально-важные качества ветеринара, такие как ответственность, самоконтроль, вежливость и доброта, соблюдение профессиональной этики, позитивная коммуникация на работе и профессиональное развитие. Социальный статус и карьерные амбиции играют менее важную роль, что подчеркивает альтруистические представления выпускников о профессии ветеринара. *Выводы.* Полученные результаты можно использовать в разработке учебных программ по направлению подготовки «Ветеринария» и «Ветеринарно-санитарная экспертиза» с целью интеграции аксиологического компонента в образовательный процесс для более глубокой подготовки будущих специалистов с высоким уровнем профессиональной ответственности и устойчивой профессиональной направленностью.

Ключевые слова: методология профессионального образования, аксиологический подход, аксиологический портрет, ценностно-смысловая сфера личности, ценностные ориентации, ветеринарная подготовка, профессиональная деятельность

Для цитирования: *Куламихина И. В., Бойко М. Г., Винокурова Т. Н.* Аксиологический портрет выпускника ветеринарного факультета // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 99–109. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-12

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-12

Full Article

Axiological portrait of a veterinary graduate

Kulamikhina, I. V.
Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin
Omsk, Russian Federation
e-mail: irakula@yandex.ru

Boyko, M. G.
Omsk Tank-Automotive Engineering Institute (branch) of Khrulev
Military Academy of Logistics
Omsk, Russian Federation
e-mail: mari_leonid@inbox.ru

Vinokurova, T. N.
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russian Federation
e-mail: vintan26@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The relevance of the study is due, on the one hand, to changes in social norms and standards regarding environmental issues, animal rights and welfare, and, on the other hand, to specific changes within the veterinary profession associated with the emergence of new technologies, rethinking the ethical status of animals, and problems of moral, physical and mental well-being of veterinarians. *Purpose setting.* The purpose of the study is to describe the specifics of the axiological portrait of a future veterinarian. The study is aimed at examination of value preferences, motivations and expectations as components of the axiological portrait of a veterinary graduate. *Methodology and methods of the study.* The first stage of the study was aimed at the analysis of the key veterinary values, based on the S. Schwartz's theory of basic values. The next stage focused on the development of the questionnaire to conduct the survey among veterinary graduates of the Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin. The final stage included quantitative and qualitative analysis of the data to build an hierarchy of value preferences and motivations of graduates. *Results.* It was found that the hierarchy of veterinary graduates' values reflects a comprehensive approach to professional activity, in which professionally important qualities of a veterinarian, such as responsibility, self-control, politeness and kindness, compliance with professional ethics, positive communication at work and professional development are of primary importance. Social status and career ambitions play a less important role, which emphasizes the altruistic ideas of graduates about the veterinary profession. *Conclusions.* The obtained results can be used in the curricula development including «Veterinary Medicine» and «Veterinary and Sanitary Expertise» in order to integrate the axiological component into the educational process for a more in-depth training of future professionals with a high level of responsibility and a sustainable professional focus.

Keywords: methodology of vocational education, axiological approach, axiological portrait, individual value sphere, value orientations, veterinary education, professional activity

Citation: Kulamikhina, I. V., Boyko, M. G., Vinokurova, T. N. [Axiological portrait of a veterinary graduate]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 99–109. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-12

Введение. Изменения общественных норм и стандартов, рост интереса общества к вопросам прав и благополучия животных, специфические изменения внутри профессии, связанные с внедрением новых технологий в практику, вопросами этического статуса животного, проблемами морального, физического и психического благополучия ветеринаров, оказывают значительное влияние на работу специалистов ветеринарной профессии [1–3]. Современные ветеринарные врачи не только занимаются лечением и профилактикой заболеваний, но и становятся активными участниками образовательных программ и консультирования населения по вопросам ухода за питомцами. В своей практической деятельности они стали уделять больше внимания психологии животных и взаимодействию с владельцами. Работа ветеринара требует эмоциональной вовлеченности в повседневной практике, проявления сочувствия к переживаниям владельца животного.

Важным аспектом профессиональной деятельности ветеринара становится работа в команде специалистов: ветеринаров, зоологов, экологов, фермеров, производственных менеджеров. Ветеринары все чаще осознают свою роль в обеспечении здоровья окружающей среды. Также эта профессия связана с необходимостью постоянного профессионального развития, овладения новыми методиками и передовыми технологиями. Рост профессионализма ветеринарного врача не только увеличивает его личную профессиональную ценность, но и способствует общему прогрессу в области ветеринарии, укреплению позиции ветеринарной профессии в обществе. Можно сказать, что ветеринарная профессия становится более многогранной, требуя от специалистов нового уровня компетенций, моральной и социальной ответственности, новых профессиональных идеалов и ценностных ориентаций.

В современных исследованиях профессиональные ценности ветеринарии трактуются как сочетание личностно-значимых и социально-направленных мотивационных установок, потребностей, отношений и личностных качеств ветеринара, которые регулируют его поведение, коммуникацию с пациентом и клиентом, взаимодействие с коллегами и другими специалистами, эмоциональное благополучие [4; 5]. Изучение ценностных ориентаций специалистов в области ветеринарии является сегодня актуальным предметом отечественных и зарубежных гуманитарных исследований.

В проведенных исследованиях сделаны выводы о значительном влиянии профессиональных ценностей на все аспекты работы ветеринара, профессиональную идентичность, карьерное развитие, удовлетворенность работой и принятие этических решений [2; 6–8]. Так, влиянию ценностных ориентаций ветеринаров на профессиональное благополучие и профессиональную идентичность посвящены работы зарубежных исследователей Э. Армитаге-Чан и С. Мэй. В частности, они изучали, как мотивационные установки молодых специалистов-ветеринаров влияют на уровень удовлетворенности работой, и установили, что ветеринары, настроенные решать сложные задачи и преодолевать трудности в работе в разных ее аспектах, меньше подвергаются фрустрации, чем те специалисты, которые делают акцент только на диагностике как ключевом аспекте своей работы [9]. По мнению исследователя Н. Л. Коротковой, понимание и принятие будущим специалистом ценностей и норм ветеринарного сообщества является необходимым условием успешного вхождения в профессию. При этом она отмечает, что ветеринарный врач в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей неизбежно сталкивается с необходимостью совмещать свои личные убеждения с требованиями профессии [10]. Подобные выводы сделаны исследователем Э. Армитаге-Чан. Автор утверждает, что способность ветеринарного врача устанавливать баланс между интересами пациента, клиента, клиники и своими собственными при принятии профессиональных решений является основой его профессиональной идентичности [8]. Ученые Т. Хит, М. Линч-Блосс, А. Лэньон провели лонгитюдное исследование с целью изучения изменения мнения выпускников ветеринарного факультета относительно профессии ветеринара. Исследователи заключили, что в процессе обучения неизменно меняются представления обучающихся об образе успешного ветеринара, в частности на завершающем этапе обучения для успешной карьеры большое внимание уделяется межличностным умениям и трудолюбию, меньшую значимость представляют такие качества, как честность, приверженность и альтруизм [11].

Ряд исследований посвящен вопросам благополучия животных как ключевой ценности ветеринарии в разных контекстах: клиническом, коммуникативном, производственном [12–14]. Внимание зарубежных исследователей обращено на проблемы клиенто-ориенированной профессиональной коммуникации, ключевой характеристикой которой является отказ от наставительного и авторитарного стиля общения в пользу открытого диалога, построенного на принципах уважения к мнению клиента и его потребностям. Это требует от ветеринарных специалистов проявления определенных качеств и переосмысления своей роли в коммуникации и отношения к клиентам [15; 16].

Анализ существующих исследований, посвященных вопросам профессиональных ценностей ветеринаров, показал, что аксиология ветеринарии требует дальнейшего изучения. Необходимы исследования, направленные на изучение ценностных предпочтений, мотиваций и ожиданий выпускников ветеринарного факультета в связи с переосмыслением роли ветеринарной медицины в современном обществе и растущими требованиями к специалистам. Изучение этих вопросов будет способствовать совершенствованию подготовки специалистов и развитию ветеринарной отрасли.

Постановка задачи. Цель исследования – выявление специфики аксиологического портрета выпускника ветеринарного факультета.

Задачи исследования: 1) анализ ключевых ценностей ветеринарии как основы для изучения профессиональных ценностных ориентаций выпускников ветеринарного факультета; 2) разработка анкеты и анкетирование обучающихся 5 курса с целью изучения профессиональных ценностных ориентаций выпускников; 3) анализ ценностных предпочтений, мотиваций и ожиданий как составляющих аксиологического портрета выпускника ветеринарного факультета.

Методика и методология исследования. Исследование выполнено на основе аксиологического подхода, который акцентирует внимание на системе профессиональных, моральных и социальных ценностей выпускников ветеринарного факультета.

На первом этапе исследования проведен анализ ключевых ценностей ветеринарии. Теория базовых ценностей Ш. Шварца послужила основой для определения ключевых ценностей этой профессиональной сферы с учетом ее специфики [17]. Второй этап исследования состоял в разработке анкеты и анкетировании выпускников ветеринарного факультета. Анкета включала 26 вопросов, при помощи которых выпускниками ветеринарного факультета оценивалась значимость профессиональных ценностей. Респонденты должны были выразить согласие/несогласие с утверждениями по 6-балльной шкале, где 1 балл – «абсолютно не согласен», 2 балла – «скорее не согласен»; 3 балла – «немного не согласен»; 4 балла – «частично согласен»; 5 баллов – «скорее согласен»; 6 баллов – «полностью согласен». Участниками анкетирования стали 56 обучающихся 5 курса по специальности 36.05.01 «Ветеринария» Омского государственного аграрного университета. Исследование проходило в 2023/24 уч. году. На третьем этапе была проведена обработка данных при помощи количественного анализа баллов, набранных каждым утверждением. Количественный анализ позволил выстроить иерархию ценностных предпочтений и мотиваций выпускников. На основе качественного анализа описаны ценностные приоритеты, мотивации и ожидания выпускников ветеринарного факультета.

Результаты. В психолого-педагогической литературе понятие «портрет личности» представляет собой подробное описание ее характеристик, единицами анализа выступают личностные смыслы [18]. Аксиологический подход к портрету личности представляет собой описание ее ценностно-смысловой сферы, единицами которой выступают этические, культурные, профессиональные и социальные ценности. С позиции аксиологии аксиологический портрет выпускника ветеринарного факультета – это иерархическая структура ценностных ориентаций, мотивационных установок и профессиональных качеств, которые имеет выпускник или, по его мнению, являются важными в профессии ветеринарного врача.

Для подробного анализа аксиологического портрета выпускника ветеринарного профиля потребовалось выяснить, какие базовые ценности лежат в основе профессиональной деятельности ветеринарного врача. С этой целью мы обратились к теории базовых ценностей Ш. Шварца. Согласно теории Ш. Шварца, типология общечеловеческих ценностей включает 10 концептов: самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижение, власть, безопасность, конформность, традиция, доброжелательность и универсализм. Эти базовые ценности служат в качестве руководящих принципов в жизни и мотивацией к деятельности [17]. Применительно к профессиональной деятельности ветеринара потребовалась их адаптация. В таблице 1 представлена интерпретация базовых ценностей Ш. Шварца применительно к профессиональной деятельности ветеринарного врача.

Таблица 1. Профессиональные ценности ветеринарных врачей, основанные на теории Ш. Шварца
Table 1. Professional values of veterinarians based on S. Schwartz's theory

Типы базовых ценностей по Ш. Шварцу	Профессионально значимые ценности ветеринарного врача
Самостоятельность	Самостоятельность в действиях и принятии решений. Личная ответственность за результаты работы
Стимуляция	Интересная, разнообразная работа; стремление к обновлению профессиональных знаний и умений; желание применять новшества в работе
Гедонизм	Получение удовольствия от работы, материальное удовлетворение
Достижение	Содействие развитию ветеринарной науки и практики; амбициозные цели в профессии. Профессиональное признание и одобрение коллег
Власть	Руководящая должность; престижная работа
Безопасность	Здоровьесбережение и личная безопасность в работе; самоконтроль и соблюдение правил
Конформность	Соблюдение законов и норм; субординация
Традиция	Сохранение традиций ветеринарной медицины; соблюдение профессиональной этики; уважение и благодарность учителям в профессии
Доброжелательность	Сочувствие к переживаниям владельца животного. Вежливость в общении с клиентами и коллегами; толерантность к клиентам и пациентам
Универсализм	Забота о здоровье животных. Служение интересам общества; сотрудничество и оказание поддержки коллегам в работе

На базе выделенных профессиональных ценностей ветеринарии была разработана анкета и проведено анкетирование выпускников ветеринарного факультета. С помощью количественного анализа данных высчитан средний балл ответа на каждое утверждение, который варьировался от 3,9 до 5,71 (табл. 2).

Таблица 2. Средний балл ответа респондентов на каждое утверждение
Table 2. Average score of respondents' answers to each statement

Типы базовых ценностей	Утверждение	Средний балл	Стандартное отклонение
Самостоятельность	Для меня важно отвечать за результат своей работы	5.67	0.48
	Для меня важно иметь собственное мнение и самостоятельно принимать решения в работе	4.86	0.91
Стимуляция	Для меня важно узнавать новое в профессии и приобретать новые навыки	5.19	0.75
	Для меня важно, чтобы работа была интересной и разнообразной	5	0.63
	Для меня важно использовать в работе новые технологии и методы лечения и диагностики	3.9	0.7
Гедонизм	Для меня важно получать удовольствие от работы	5.19	0.6
	Для меня важно выполнять работу, которая приносит высокие доходы	5.05	0.59
Достижение	Для меня важно вносить свой вклад в развитие ветеринарной науки и практики	4.7	0.89
	Для меня важно получать одобрение и признание коллег	4.67	0.97
	Для меня важно иметь амбициозные цели в профессии	4.65	0.86
Власть	Для меня важно выполнять престижную работу	4.57	0.98
	Для меня важно занимать руководящую должность на работе	4.05	1.07
Безопасность	Для меня важно уметь контролировать свое поведение и соблюдать правила работы	5.71	0.46
	Для меня важно беречь свое здоровье и чувствовать себя в безопасности, выполняя работу	5.19	0.98
Конформность	Для меня важно подчиняться руководителю на работе	4.81	0.68
	Для меня важно руководствоваться своей совестью и соблюдать закон при принятии серьезных решений на работе	4.71	1.15
Традиция	Для меня важно проявлять уважение и быть благодарным учителям в профессии	5.57	0.75
	Для меня важно соблюдать правила поведения и общения, принятые в профессиональной среде	5.38	0.5
	Для меня важно чтить и сохранять традиции профессии	5.05	0.5
Доброжелательность	Для меня важно быть вежливым в общении с клиентами и коллегами	5.43	0.75
	Для меня важно сохранять добрые отношения с коллегами и клиентами	5.29	0.56
	Для меня важно быть терпимым к клиентам и пациентам	5	0.63
	Для меня важно проявлять сочувствие к переживаниям владельца животного	4.71	1.06
Универсализм	Для меня важно заботиться о животных	5.33	0.91
	Для меня важно оказывать помощь и поддержку коллегам	4.95	0.86
	Для меня важно служить интересам общества	4.14	0.73

Анализ профессиональных ценностей выпускников ветеринарного факультета на основе теории Ш. Шварца. Применение теории базовых ценностей Ш. Шварца для анализа профессиональных ценностей выпускников ветеринарного факультета позволяет понять, какие фундаментальные ценности лежат в основе их будущей профессиональной деятельности и как эти ценности могут влиять на их поведение и мотивацию.

Согласно ответам выпускников ветеринарного факультета они демонстрируют стремление к самостоятельности в ветеринарной работе. Так, для 81% опрошенных важно иметь собственное мнение и самостоятельно принимать решения в работе. 39% выпускников выразили согласие и 61% респондентов полное согласие с тем, что они несут ответственность за результат своей работы.

По мнению выпускников, важными стимулами в профессии для них являются приобретение новых знаний и умений (86% респондентов), интересная и разнообразная работа (83% респондентов). Заинтересованность в профессиональном развитии и расширении своих профессиональных компетенций, желание выполнять интересную и разнообразную работу указывают на устойчивую профессиональную направленность выпускников, их стремление к самореализации в профессиональной сфере. При этом обращает на себя внимание отношение выпускников к новшествам в профессии. Только 28% респондентов считают, что в работе важно использовать новые технологии и методы лечения и диагностики на фоне их стремления к овладению новыми знаниями и навыками в профессии (86% респондентов). В контексте теории ценностей Ш. Шварца такое противоречие мнений можно интерпретировать как проявление ценностного конфликта между различными аспектами профессиональной деятельности. Вероятно, из-за отсутствия профессионального опыта, неуверенности в эффективности новых методик и высокой степени ответственности выпускники склонны придерживаться традиционных проверенных методов лечения и диагностики в будущей ветеринарной практике.

Высокие средние баллы ответов на утверждения группы «Гедонизм» (см. табл. 2) указывают на желание выпускников получать удовлетворение от работы: эмоциональное (86% респондентов) и материальное (84% респондентов).

Средние баллы ответов выпускников на утверждения группы «Достижение» и «Власть» (см. табл. 2) демонстрируют меньшую значимость таких ценностей, как профессиональных вклад (78% респондентов), одобрение и признание коллег (77% респондентов), амбициозные цели (77% респондентов), престижная работа (76% респондентов), руководящая должность (67% респондентов). В целом выпускники демонстрируют определенную амбициозность в профессии, связанную скорее с готовностью к профессиональному развитию, самореализацией и материальным благополучием. Однако они менее ориентированы на карьерный рост, лидерские позиции, получение признания, достижение значимых результатов в своей области.

Для подавляющего числа выпускников высокую значимость имеют ценности личной и коллективной безопасности, которые, согласно Ш. Шварцу, включают в себя стремление к стабильности, порядку и защите от угроз. Так, для 95% респондентов чрезвычайно важен контроль над своим поведением и соблюдение правил работы, что указывает на стремление выпускников к порядку, дисциплине и стабильности в профессиональной деятельности. Выпускники, выразившие согласие с утверждением «Для меня важно беречь свое здоровье и чувствовать себя в безопасности, выполняя работу» (87% респондентов), придают большое значение рабочей среде, условиям работы и эмоциональному климату на работе. Такое отношение указывает на желание выпускников избегать чрезмерных нагрузок, стрессов и рисков, связанных с профессией, что способствует безопасности.

Согласно теории Ш. Шарца, ценности конформности тесно связаны с ценностями безопасности, так как подчинение социальным нормам способствует сохранению стабильности и предсказуемости в обществе.

Важность подчинения руководителю на работе отметили 72% выпускников, что говорит об их уважении к иерархии, порядку и дисциплине. Для 68% выпускников важно действовать в рамках закона и вместе с тем учитывать личные моральные убеждения, которые могут противоречить установленным нормам. Они понимают, что в своей работе будут сталкиваться с трудными выборами, где соблюдение закона может оказаться в противоречии с их личной совестью. В таких ситуациях важно находить компромисс между личными убеждениями и требованиями профессии.

Большая степень важности ценностей традиции отмечена высокими баллами в ответах выпускников (см. табл. 2). Это говорит о том, что они придают особую значимость соблюдению социальных норм и правил общения, принятых в профессиональной среде. Можно предположить, что в своей работе они будут стремиться избегать конфликтов и поддерживать гармоничные отношения с коллегами и клиентами. С другой стороны, соблюдение правил поведения и общения также может отражать стремление к безопасности и благополучию в профессиональной среде, поскольку следование установленным нор-

мам помогает поддерживать профессиональную и эмоциональную стабильность, избегая стрессов и рисков. Уважением к профессиональным правилам и нормам у выпускников дополняется почитанием традиций ветеринарии, что показывает их культурное восприятие профессии. Ценности традиции дают выпускникам уверенность в своей компетентности, что в свою очередь создает чувство безопасности и благополучия в профессиональной деятельности.

Доброжелательность отмечена как важнейшая ценность в ответах большинства респондентов. Так, 90% выпускников придают большое значение вежливости в общении с клиентами и коллегами, 88% респондентов ориентированы на создание и поддержание добрых, гармоничных отношений в профессиональной среде. Толерантность и эмпатию как ценность отметили 83 и 78% респондентов соответственно.

Отношение к ценностям универсализма отражено в ответах выпускников на утверждения «Для меня важно заботиться о животных», «Для меня важно служить интересам общества», «Для меня важно оказывать помощь и поддержку коллегам» (см. табл. 2). В данном случае 88% выпускников проявляют глубокую приверженность идее защиты животных. В сравнении с заботой о животных служение обществу как ценность отмечена в ответах 69% опрошенных. 82% респондентов отметили, что для них важно оказывать помощь и поддержку коллегам, что показывает стремление выпускников к коллективному благополучию в профессиональной среде. В ценностном восприятии выпускников служение обществу уступает место другим приоритетам, таким как забота о животных, гармоничные отношения на работе, соблюдение стандартов в профессии, уважение к учителям, высокая ответственность за результаты работы и др.

Анализ ценностных предпочтений и мотиваций выпускника ветеринарного факультета. На основе количественного анализа данных была выстроена иерархия ценностных предпочтений и мотиваций будущих ветеринаров (рис.).

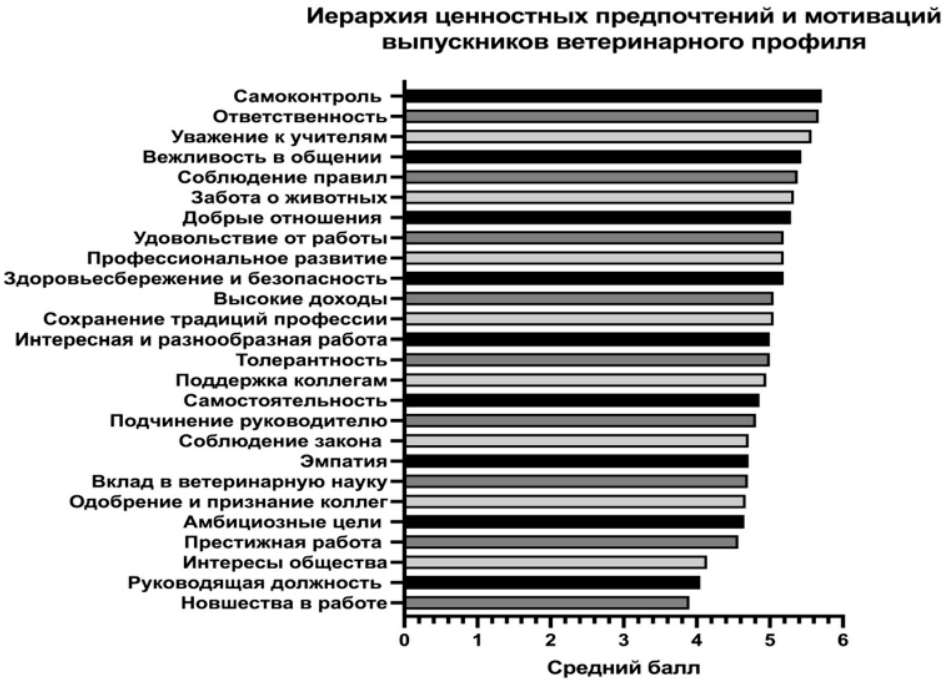


Рис. Иерархия ценностных предпочтений и мотиваций выпускников ветеринарного факультета
Fig. Hierarchy of value preferences and motivations of veterinary graduates

Анализируя иерархию ценностей выпускников ветеринарного факультета, можно выделить несколько ключевых аспектов, которые будут влиять на их будущую профессиональную деятельность.

Лидирующими ценностями в работе ветеринарного врача являются самоконтроль, ответственность и благодарность учителям в профессии. Это характеризует студентов как будущих специалистов, которые понимают последствия своих действий и осознают важность этических норм и стандартов в своей профессии. Признание значимости уважения и благодарности к учителям отражает ценность профессионального знания и его преемственности: студенты не только ценят знания, полученные от преподавателей, но и осознают важность наставничества в своей будущей карьере.

Высокие позиции в иерархии занимают ценности общения: вежливость и доброта в отношении с клиентами и коллегами. Приверженность ценностям общения говорит о стремлении выпускников к созданию благоприятной рабочей атмосферы и в целом к эмоциональному благополучию в работе. Соблюдение правил и забота о животных также являются доминирующими ценностями. На наш взгляд, эти ценности взаимосвязаны: соблюдение правил и этических стандартов является условием благополучия животных. В иерархии ценностных предпочтений и мотивационных установок профессиональное развитие занимает высокое положение, что говорит не только о желании оставаться в профессии после окончания вуза, но и о высокой мотивации к дальнейшему профессиональному совершенствованию и построению карьеры в ветеринарной сфере. Важными для выпускников факторами профессионального благополучия являются ценности получения удовольствия от работы, высокие доходы и личная безопасность. При этом ценности престижа профессии, руководящая позиция и амбициозные цели занимают менее значимое место в иерархии и не являются основной мотивацией в профессии.

Анализируя результаты исследования, можно выявить некоторые противоречия в ценностных ориентациях выпускников ветеринарного факультета. С одной стороны, они ценят возможность узнавать новое и получать новые навыки в профессии, с другой – не вполне готовы применять инновации в практической деятельности. Вероятно, выпускники рассматривают приобретение новых знаний и навыков как важный аспект своего профессионального роста, но использование новых технологий требует большей ответственности, уверенности и готовности к изменениям.

Наблюдается противоречие между стремлением к самостоятельности и уважением к субординации. С одной стороны, выпускники придают большое значение самостоятельности в принятии решений, что говорит об их стремлении к независимости в профессиональной деятельности. С другой стороны, респонденты указывают на важность подчинения руководителю и соблюдения иерархии на рабочем месте. Это может указывать на внутренний конфликт между желанием быть самостоятельными и необходимостью следовать указаниям.

Противоречие между заботой о животных и служением обществу указывает на возможность конфликта между личными убеждениями и профессиональными ценностями в ситуациях, когда интересы общества или правовые нормы могут противоречить интересам конкретного пациента. В целом конфликт между личными моральными убеждениями и соблюдением установленных норм может вызывать трудности в принятии профессиональных решений.

Отмечается противоречие между высокой мотивацией к профессиональному развитию и самореализации и низкой мотивацией к карьерному росту и получению лидерских позиций в профессии. Выявленные противоречия подчеркивают сложность ценностной картины мира выпускников ветеринарного факультета, где их стремления к самостоятельности, развитию и заботе о животных сталкиваются с потребностью в стабильности, безопасности и необходимостью соблюдения норм.

Иерархия ценностей выпускника ветеринарного факультета отражает комплексный подход к профессиональной деятельности, в которой первостепенное значение имеют профессионально-важные качества ветеринара, такие как ответственность, самоконтроль, вежливость и доброта, соблюдение профессиональной этики, позитивная коммуникация на работе и профессиональное развитие. В то же время социальный статус и построение карьеры играют менее важную роль, что подчеркивает альтруистические представления о профессии ветеринара.

Выводы. Настоящее исследование направлено на выявление специфики ценностно-смысловой сферы выпускника ветеринарного факультета через изучение его ценностей, мотиваций и ожиданий относительно профессии ветеринарного врача. Результатом исследования стала иерархическая структура ценностных ориентаций, мотивационных установок и профессиональных качеств, важность которых зафиксирована в ответах выпускников.

Анализ иерархической структуры ценностных предпочтений будущих ветеринаров позволил сделать следующие выводы.

1. В ценностной картине будущего ветеринара доминируют ценности, выражающие его собственные интересы (ценности гедонизма, стимуляции и безопасности) и ценности, выражающие интересы профессиональной группы (ценности традиции и доброжелательности).

2. Относительно меньшую значимость для будущих ветеринаров представляют ценности самоутверждения в профессии, представленные ценностями достижения и власти, и ценности конформности в аспекте подчинения руководителю и соблюдения законов при принятии профессиональных решений.

3. Особую важность в работе ветеринара имеют такие качества, как ответственность, самоконтроль, самодисциплина, доброжелательность.

4. Приоритет благополучия животного над благополучием общества в ценностной картине будущего ветеринара указывает на пациенто-ориентированный подход в будущей практической деятельности.

5. Высокая значимость ценностей, связанных с заботой о животных, получением удовольствия от работы, стремлением к обучению и приобретению новых навыков отражает устойчивую профессиональную направленность и мотивацию к самореализации у выпускника ветеринарного факультета.

6. Высокое значение личного и материального благополучия отражает стремление выпускника к балансу между работой и личной жизнью, где значительную роль играют сохранение здоровья и получение высоких доходов.

Завершая аксиологический портрет выпускника ветеринарного факультета, резюмируем, что это будущий специалист, который обладает высоким уровнем ответственности, устойчивой профессиональной направленностью, проявляет уважение к установленным профессиональным нормам, стандартам и культурным традициям в профессии, стремится к личному и коллективному благополучию в профессиональной среде, главным ценностным ориентиром в профессии считает благополучие животного.

Полученные результаты можно использовать в разработке учебных программ по направлению подготовки «Ветеринария» и «Ветеринарно-санитарная экспертиза» с целью интеграции аксиологического компонента в образовательный процесс, что обеспечит более глубокую подготовку будущих специалистов, повысит уровень их профессиональной ответственности и приверженности.

В дальнейшем требуются исследования, направленные на изучение влияния клинической практики, стажировки на формирование и изменение ценностных предпочтений и мотиваций будущих ветеринаров. Подобные исследования помогут определить, как реальные рабочие условия соотносятся с образовательными целями и представлениями обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пугачева Н. П., Здоровинин В. А. Философские проблемы ветеринарии в аспекте этики жизни // Национальное здоровье. 2020. №1. URL: https://www.national-zdorov.ru/m/products/Philosophical%20sciences/gid576/ (дата обращения: 08.10.2024).
2. Graaf G. Veterinarians' discourses on dnimals and clients // Journal of Agricultural and Environmental Ethics. 2005. Vol. 18, P. 557–578. https://doi.org/10.1007/s10806-005-1802-0.
3. Scholz E. Professional identity development in new graduate veterinarians. Australia: Charles Sturt University, 2019. 305 p.
4. Куламихина И. В. Бойко М. Г., Винокурова Т. Н. Модель ценностных доминант будущих ветеринарных врачей: содержательный аспект // Современные проблемы науки и образования. 2023. №4. С. 16. DOI: https://doi.org/10.17513/spno.32756.
5. Armitage-Chan E, Maddison J, May S. A. What is the veterinary professional identity? Preliminary findings from web-based continuing professional development in veterinary professionalism // Veterinary Record. 2016. № 178. P. 318.
6. Короткова Н. Л. Профессиональная идентичность ветеринарного врача как основа вузовской подготовки: анализ зарубежных концепций // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. №3. С. 57–60.
7. Куламихина И. В., Абросимова Е. А., Винья-Тальянти Я. Структурно-содержательная модель профессионально-коммуникативной идентичности ветеринаров // Современные проблемы науки и образования. 2022. №4; URL: https://science-education.ru/article/view?id=31863 (дата обращения: 10.08.2024).
8. Armitage-Chan E. Best practice in supporting professional identity formation: use of a professional reasoning framework // Journal of veterinary medical education. 2020. Vol. 47, no 2. P. 125–136.
9. Armitage-Chan E., May S. A. Identity, environment and mental wellbeing in the veterinary profession // Veterinary Record. 2018. Vol. 183. P. 68–68. DOI: https://doi.org/10.1136/vr.104724.
10. Короткова Н. Л. Характеристика профессиональной подготовки будущего ветеринарного врача в контексте становления коммуникативного компонента профессиональной идентичности // Письма в Эмиссия. Офлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. №2 (февраль). ART 3040. URL: http://emissia.org/offline/2022/3040.htm (дата обращения: 10.08.2024).
11. Heath T. J, Lynch-Blosse M., Lanyon A. A longitudinal study of veterinary students and recent graduates 2. Views of the veterinary profession // Australian Veterinary Journal. Vol. 74, no 4. P. 297–300. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1751–0813.1996.tb13779.x.
12. Bard A. M., Main D. C. J., Haase A. M., Whay H. R., Roe E. J., Reyher K. K. The future of veterinary communication: Partnership or persuasion? A qualitative investigation of veterinary communication in the pursuit of client behaviour change // PLoS ONE. 2017. Vol. 12, no 3. P. e0171380. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171380.
13. Brunt M. W., Haley D. B., LeBlanc S. J., Kelton D. F. Attitudes and professional values of veterinarians and veterinary students toward positive welfare states for dairy cattle // Journal of Dairy Science. 2024. Sep. Vol. 107, no 9. P. 7211–7220. DOI: https://doi: 10.3168/jds.2023–24394.

14. Pirrone F., Mariti C., Gazzano A., Albertini M., Sighieri C., Diverio S. Attitudes toward animals and their welfare among Italian veterinary students // Veterinary Sciences. 2019. Vol. 6, no 1. P. 19. DOI: https://doi: 10.3390/vetsci6010019.
15. Enlund K.B., Jennolf E., Pettersson A. Small animal veterinarians' communication with dog owners from a motivational interviewing perspective. Front // Veterinary Sciences. 2021. Vol. 8. P. 772589. DOI: https://doi: 10.3389/fvets.2021.772589.
16. PUN J. An integrated review of the role of communication in veterinary clinical practice // BMC Veterinary Research, 2020. Vol. 16. P. 394. DOI: https://doi.org/10.1186/s12917-020-02558-2.
17. Schwartz S.H. A repository of Schwartz value scales with instructions and an introduction // Online Readings in Psychology and Culture. 2021. Vol. 2, no. 2. P. 1–11.
18. Гайворонская А.А. Портрет личности и его исследование психосемантикой // Психолог. 2023. №5. DOI: https://doi.org/10.25136/2409–8701.2023.5.39269 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39269 (дата обращения: 10.08.2024).

REFERENCES

1. Pugacheva N.P., Zdorovnin V.A. Philosophical problems of veterinary science in the aspect of the ethics of life. *National Health,* 2020, vol. 1. URL: https://www.national-zdorov.ru/m/products/Philosophical%20sciences/gid576/ (accessed 10.08.2024). (In Russ.).
2. Graaf G. Veterinarians' discourses on animals and clients. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics,* 2005, vol. 18, pp. 557–578. DOI: https://doi.org/10.1007/s10806-005-1802-0.
3. Scholz E. *Professional identity development in new graduate veterinarians.* Australia, Charles Sturt University, 2019, 305 p.
4. Kulamikhina I.V. Boyko M.G., Vinokurova T.N. Model of value dominants of future veterinarians: substantive aspect. *Modern Problems of Science and Education*, 2023. vol. 4. p. 16. DOI: https://doi.org/10.17513/spno.32756. (In Russian).
5. Armitage-Chan E., Maddison J., May S.A. What is the veterinary professional identity? Preliminary findings from web-based continuing professional development in veterinary professionalism. *Veterinary Record,* 2016, vol. 178, p. 318.
6. Korotkova N.L. Professional identity of a veterinarian as a basis for university training: analysis of foreign concepts. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, 2022, vol. 3, pp. 57–60. (In Russian).
7. Kulamikhina I.V., Abrosimova E.A., Vigna-Taglianti Ya. Structural and substantive model of professional and communicative identity of veterinarians. *Modern Problems of Science and Education,* 2022, vol. 4. URL: https://science-education.ru/article/view?id=31863 (accessed 08.10.2024). (In Russ.).
8. Armitage-Chan E. Best practice in supporting professional identity formation: use of a professional reasoning framework. *Journal of Veterinary Medical Education,* 2020, vol. 47, no 2, pp. 125–136.
9. Armitage-Chan E., May S.A. Identity, environment and mental wellbeing in the veterinary profession. *Veterinary Record,* 2018, vol. 183, pp. 68–68. DOI: https://doi.org/10.1136/vr.104724.
10. Korotkova N.L. Characteristics of the professional training of a future veterinarian in the context of the formation of the communicative component of professional identity. *The Emissia. Offline Letters: electronic scientific journal*, 2022, vol. 2. ART 3040. URL: http://emissia.org/offline/2022/3040.htm (accessed 08.10.2024). (In Russian).
11. Heath T. J, Lynch-Blosse M., Lanyon A. A longitudinal study of veterinary students and recent graduates 2. Views of the veterinary profession. *Australian Veterinary Journal,* 1996, vol. 74, no 4, pp. 297–300. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1751–0813.1996.tb13779.x.
12. Bard A.M., Main D.C. J., Haase A.M., Whay H.R., Roe E.J., Reyher K.K. The future of veterinary communication: Partnership or persuasion? A qualitative investigation of veterinary communication in the pursuit of client behaviour change. *PLoS ONE,* 2017, vol. 12, no 3, pp. e0171380. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171380.
13. Brunt M.W., Haley D.B., LeBlanc S. J., Kelton D.F. Attitudes and professional values of veterinarians and veterinary students toward positive welfare states for dairy cattle. *Journal of Dairy Science,* 2024, vol. 107, no 9, pp. 7211–7220. DOI: https://doi: 10.3168/jds.2023–24394.
14. Pirrone F., Mariti C., Gazzano A., Albertini M., Sighieri C., Diverio S. Attitudes toward animals and their welfare among Italian veterinary students. *Veterinary Sciences.* 2019, vol. 6, no 1, p. 19. DOI: https://doi: 10.3390/vetsci6010019.
15. Enlund K.B., Jennolf E., Pettersson A. Small animal veterinarians' communication with dog owners from a motivational interviewing perspective. Front. *Veterinary Sciences*, 2021, vol. 8, p. 772589. DOI: https://doi: 10.3389/fvets.2021.772589.

16. PUN J. An integrated review of the role of communication in veterinary clinical practice. *BMC Veterinary Research*, 2020, vol. 16, p. 394. DOI: https://doi.org/10.1186/s12917-020-02558-2.
17. Schwartz S. H. A repository of Schwartz value scales with instructions and an introduction. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2021, vol. 2, no. 2, pp. 1–11.
18. Gaivoronskaya A. A. Personality portrait and its study by psychosemantics. *Psychologist,* 2023, vol. 5. DOI: https://doi.org/10.25136/2409–8701.2023.5.39269 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39269 (accessed 08.10.2024).

Информация об авторах

Куламихина Ирина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», Омский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина (Российская Федерация, 644008, Омск, ул. Институтская площадь, 1, e-mail: irakula@yandex.ru).

Бойко Марианна Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Омский автобронетанковый инженерный институт (филиал) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва (Российская Федерация, 644098, Омск, 14 военный городок, 119, e-mail: Mari_leonid@inbox.ru).

Винокурова Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Омский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 644099, Омск, Набережная Тухачевского, 14, email: vintan26@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 22.08.2024
После доработки 19.03.2025
Принята к публикации 21.03.2025

Information about the authors

Irina V. Kulamikhina – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of foreign languages, Omsk State Agrarian University named after P. A. Stolypin (1 Institutskaya Square, Omsk, 644008, Russian Federation, e-mail: irakula@yandex.ru).

Marianna G. Boyko – candidate of philological sciences, associate professor of the department of foreign languages, Omsk Tank-Automotive Engineering Institute (branch) of Khrulev Military Academy of Logistics (119 14 Military Town, Omsk, 644098, Russian Federation, e-mail: Mari_leonid@inbox.ru).

Tatiana N. Vinokurova – candidate of philological sciences, associate professor of the department of the english language, Omsk State Pedagogical University (14 Tukhachevsky Embankment, Omsk, 644099, Russian Federation, email: vintan26@mail.ru).

The paper was submitted 22.08.2024
Received after reworking 19.03.2025
Accepted for publication 21.03.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 110–119
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-13
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 110–119
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-13
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-13
УДК 378.01

Оригинальная научная статья

Экология русского языка и аксиологические доминанты сознания студенчества в практике формирования коммуникативных компетенций будущих лингвистов-переводчиков

Г. Т. Безкоровайная
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
Москва, Российская Федерация
e-mail: bezkorovaynaya.gt@rea.ru

Е. Г. Долгова
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
Москва, Российская Федерация
e-mail: dolgova.eg@rea.ru

К. Б. Пригожина
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
Москва, Российская Федерация
e-mail: prigozhina.kb@rea.ru

Аннотация. *Введение.* Рассматривается проблема повышения эффективности подготовки будущих лингвистов-переводчиков в вузе в русле современной парадигмы экологии языка и аксиологии перевода. Подчеркивается важность актуализации в образовательном процессе принципов эколингвистики, лингвоконцептодидактики и лингвистической герменевтики, а также когнитивно-аксиологической модели перевода с учетом факторов эколого-лингвистического спектра и факторов эколого-личностного и экопсихологического спектра (диалектический и критический подходы). *Постановка задачи*. Цель исследования – проанализировать лингвистические и экстралингвистические причины и условия нарушения экологии русского языка, повысить степень осведомленности будущих лингвистов-переводчиков о влиянии экологии языка на аксиологические доминанты перевода и эффективность коммуникации в лингвосоциуме, выявить возможные пути решения этой проблемы. *Методика и методология исследования*. Теоретико-методологическую базу исследования составили работы отечественных и зарубежных ученых в области эколингвистики, лингвоконцептодидактики и герменевтики, что расширило спектр сравнительно-сопоставительного анализа подходов к формированию компетенций будущих лингвистов-переводчиков в русле экологии языка и аксиологической парадигмы перевода. Теоретико-прикладные методы позволили очертить круг факторов, воздействующих на принятие переводческих решений. *Результаты*. Выявлены доминирующие подходы для эффективной организации образовательного процесса в русле парадигмы экологии языка и аксиологии перевода. Выявлены факторы, влияющие на экологию языка в современном российском обществе и формирующие аксиологические доминанты мировоззрения членов лингвосоциума. Представлена модель формирования коммуникативных компетенций будущих лингвистов-переводчиков в рамках когнитивно-аксиологической модели перевода с использованием основных принципов эколингвистики, лингвоконцептодидактики и лингвистической герменевтики с целью поддержания аксиологических доминант перевода и экологии русского языка. *Выводы*. В статье представлены значимые теоретические и практические результаты, направленные на повышение эффективности процесса подготовки лингвистов-переводчиков в современных реалиях. Выявлены факторы влияния на выбор переводческих решений

под воздействием экологии языка и аксиологических доминант, предложены практические рекомендации по организации процесса подготовки будущих лингвистов-переводчиков в вузе.

Ключевые слова: экология языка, лингвоконцептодидактика, эколингвистика, перевод, диалектический подход, заимствования, аксиологическая парадигма перевода

Благодарности. Работа выполнена при поддержке РЭУ им. Г. В. Плеханова в рамках гранта «Духовно-нравственное единство студенчества как фактор обеспечения культурной безопасности».

Для цитирования: *Безкоровайная Г. Т., Долгова Е. Г., Пригожина К. Б.* Экология русского языка и аксиологические доминанты сознания студенчества в практике формирования коммуникативных компетенций будущих лингвистов-переводчиков // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 110–119. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-13

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-13
Full Article

Ecology of the Russian language and axiological dominants of student's consciousness in developing communicative competences of future translators

Bezkorovaynaya, G. T.
Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russian Federation
e-mail: bezkorovaynaya.gt@rea.ru

Dolgova, E. G.
Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russian Federation
e-mail: dolgova.eg@rea.ru

Prigozhina, K. B.
Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russian Federation
e-mail: prigozhina.kb@rea.ru

Abstract. *Introduction*. The article considers the problem of enhancing future translators training in linguistics at tertiary level within the modern paradigm of language ecology and translation axiology. The importance of streamlining the principles of ecolinguistics, conceptual didactics, and linguistic hermeneutics in the educational process, as well as the cognitive-axiological model of translation is emphasized. Factors of various spectrum, ecolinguistic ecological-personal, and ecopsychological, are taken into consideration. *Purpose setting.* The aim of the study is to analyze the linguistic and extralinguistic causes and conditions of the Russian language ecology violation, to raise future translators' awareness of the language ecology impact on the axiological dominants of translation, to identify possible solutions to this problem. *Methodology and methods of the study.* The theoretical and methodological basis of the study was presented in the works of domestic and foreign scientists in the field of ecolinguistics, linguistic conceptual didactics, and linguistic hermeneutics, which revealed new approaches to developing competencies of future translators in linguistics in line with the ecology of language and the axiological paradigm of translation. Theoretical and applied methods have made it possible to outline the range of factors influencing decisions of translators. *Results.* Dominant approaches to enhance educational process within the paradigm of language ecology and axiology of translation were identified. Factors influencing language ecology in modern Russian society and streamlining the axiological dominants in the worldview of the linguistic society members were detected. The article presents a model for developing communicative competencies of future translators in linguistics within the framework of the cognitive-axiological model of translation in order to maintain the axiological dominants of translation and the Russian language ecology. *Conclusion*. The article presents significant theoretical and practical results aimed at increasing the efficiency of training translators in linguistics in modern realities. The factors influencing the choice of translator's solutions under the influence of the ecology of language and axiological dominants are revealed, practical recommendations on the organization of the process of training future linguists-translators at the university are proposed.

Keywords: language ecology, linguistic conceptual didactics, ecolinguistics, translation, dialectical approach, borrowings, axiological paradigm of translation

Citation: Bezkorovaynaya, G. T., Dolgova, E. G., Prigozhina, K. B. [Ecology of the Russian language and axiological dominants of student's consciousness in developing communicative competences of future translators]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 110–119. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-13

Введение. Развитие дискурсивной практики в настоящее время протекает в условиях конкуренции таких магистральных тенденций в мире, как глобализация и национальная идентичность. При этом язык как средство сохранения самобытности народа, инструмент укрепления и развития национальной культуры, эффективное средство общения и обмена информацией приобретает особую значимость. Согласно словарю социологических терминов экологические условия существования языка определяются как «природные, социальные и культурные условия, необходимые для сохранения самобытности этнической общности и ее языка: цельность территории, сохранность национальной культуры, традиционных сфер деятельности носителей языка, а также высокий уровень национального самосознания» [1].

Уже в начале XX в. возникает дискуссия о взаимодействии языка с окружающей средой, под которой понимается социум, где язык либо функционирует и развивается, либо не развивается и деградирует. Эдвард Сепир публикует программную статью «Language and Environment», в которой обсуждает эти вопросы [2]. Как отмечает Д. С. Лихачев, термин «экология» (наука, изучающая отношения между организмами и внешними факторами), который был введен немецким биологом Эрнстом Геккелем в 1869 г., в XX веке расширил свою семантику и стал употребляться и как «экология культуры» [3]. В зарубежном языкознании развивается языковая (лингвистическая) экология, изучающая отражение экологических вопросов в лингвистике [4].

В XX в. в эпоху глобализации вопросы сохранения и развития национальных языков приобрели еще большее значение. Процессы взаимовлияния и доступности материалов на иностранных языках через интернет, сотрудничество в разработке совместных проектов и программ с привлечением английского языка как языка международного общения, привело к заимствованию терминологии, например, в экономике, бизнес-коммуникации, IT-технологии и иных языковых терминосистемах. Вместе с тем и в повседневной лексике, особенно среди молодого поколения, заметна тенденция к употреблению иностранных слов вместо эквивалентов в русском языке, поскольку последние кажутся современному поколению длинными и «немодными». Представляет ли интервенция, в частности англо-американизмов, угрозу для русского языка или это обогащает наш родной язык? Этот вопрос является актуальным и вызывает дискуссию в научных кругах.

В отечественном языкознании интерес к сохранению и защите родного языка, а также взаимодополнение при взаимодействии языков рассматривают как отражение экологии языка в лингвистике [5]. По мнению профессора А. П. Сковородникова, «экология языка (лингвоэкология, эколингвистика) – это такое направление лингвистической теории и практики, которое, с одной стороны, связано с изучением факторов, негативно влияющих на развитие и использование языка, а с другой стороны, с изысканием путей и способов обогащения языка и совершенствования практики речевого общения» [6, с. 111]. Таким образом, наблюдается энтропия положительного и отрицательного в процессах заимствования иноязычной лексики.

Вышесказанное в полной мере относится и к процессу преподавания в области лингвистики, в частности перевода и переводоведения. Возникает потребность актуализации эколингвистики, лингвоконцептодидактики и лингвистической герменевтики, определения их лингводидактического потенциала при подготовке будущих лингвистов-переводчиков в вузе.

Постановка задачи. С целью конкретизации соотношения позитивного и негативного в процессах заимствования иноязычной лексики при подготовке лингвистов-переводчиков необходимо обратиться к экологии переводческого текста, поскольку «модель переводческого пространства антропоцентрична … она предполагает, что … субъект переводческой коммуникации вносит в процесс и в результат перевода свой смысл, что приводит к порождению такого текста перевода, который в каждом языке и в каждой культуре уникален» [7, с. 3]. При подготовке лингвистов-переводчиков необходимо формирование умений анализа и интерпретации переводимого текста на различных уровнях восприятия: от денотативного и сигнификативного к коннотативному и прагматическому (ситуационному) с установкой на адресата как текста оригинала, так и текста перевода. Следовательно, подключается переводческий аспект эколингвистики с проблемой понимания переводческой деятельности как межкультурной коммуникации [8].

Кроме того, важной составляющей подготовки лингвистов-переводчиков является определение степени субъектности восприятия текста оригинала и текста перевода на основе анализа модели личностных детерминант субъективности [9]. Степень субъектности восприятия при переводе

зависит от степени личной вовлеченности переводчика при выявлении лингвокультурем в тексте, выборе эквивалентных соответствий и принятии переводческих решений. Важную роль играет степень сформированности умений адекватно применять эпистемические и эвристические знания, учитывать лингвистический и экстралингвистический контекст при осуществлении перевода, передавать заложенную автором коммуникативную задачу и коммуникативный эффект, ориентируясь на адресат текста оригинала и текста перевода. Важную роль в этом процессе играет также лингвоконцептодидактика, «обеспечивающая широкое проникновение в иноязычную картину мира, адаптацию к условиям иноязычной реальности и адекватность межкультурного взаимодействия с представителями иного лингвокультурного социума» [10].

Принципы лингвоконцептодидактики при подготовке лингвистов-переводчиков тесно переплетены с положениями когнитивной лингвистики, лингвистической и педагогической [11] герменевтики, в частности в проблеме определения значения лексических единиц для последующего выбора эквивалентных соответствий. Очевидно, что процесс подготовки лингвистов-переводчиков должен предусматривать формирование умения выбора того или иного подхода к выбору значения. В частности, при переводе лексики, требующей декодирования культурных смыслов (например, лингвокультурем, лингвистических лакун, безэквивалентной лексики), необходима сформированность комплекса умений интерпретации когнитивных репрезентаций наряду с интерпретациями в рамках герменевтического круга, что позволяет определить значение не только в рамках понятийного поля, но и на уровне диалогического взаимодействия текстов (интертекст) и речевой ситуации в целом с учетом субъектности восприятия.

Исходя из вышесказанного в качестве основных задач предлагаемого исследования можно сформулировать следующее:

1) определить роль эколингвистики, лингвоконцептодидактики и лингвистической герменевтики в системе подготовки лингвистов-переводчиков в вузе;

2) выявить причины проблем экологии языка в современном российском обществе на примере использования заимствований в русском языке при переводе в языковой паре «английский-русский» и предложить способы решения этих проблем;

3) представить модель формирования коммуникативных компетенций будущих лингвистов-переводчиков в рамках когнитивно-аксиологической модели перевода с использованием основных принципов эколингвистики, лингвоконцептодидактики и лингвистической герменевтики с целью поддержания аксиологических доминант перевода и экологии русского языка.

Методика и методология исследования. Теоретическую основу данного исследования составляют труды российских и зарубежных лингвистов, в которых применяется эколингвистический подход к исследованию языковых процессов. Основным методом эколингвистического исследования языковых единиц признается анкетирование, основанное на систематическом, специально организованном анализе языковых и речевых фактов, соотнесении их с законами организации и функционирования системы языка, существующими нормами. Сегодня к числу задач эколингвистики относят меры, направленные не только на сохранение, но и на «обогащение и развитие языка, изучение способов эффективной коммуникации, в борьбе с подстерегающей нас едва ли не на каждом шагу рискогенностью общения» [12, с. 179].

Представленное исследование также основывается на позициях современной лингвоконцептодидактики, предполагающей формирование умений рефлексии и интерпретации для проникновения в картину мира автора иноязычного текста, сопоставления лингвокультурных концептов, познании и репрезентации картины мира автора иноязычного текста на лингвистическом и экстралингвистическом уровнях [10, с. 130–135] с учетом степени субъектности.

Средствами лингвистической герменевтики исследуется многообразие типологических взаимодействий мышления, языка, речи в контексте текстового общения с целью наиболее глубокого их понимания с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта [13; 14].

В рамках теоретико-методологических методов применен компаративный анализ на основе типологизации упомянутых современных подходов к изучению рассматриваемой проблемы. Основу компаративного анализа составляет междисциплинарный подход к проблеме подготовки лингвистов-переводчиков в вузе, интегрирующий принципы смежных с лингвистикой, психологией, лингводидактикой и культурологией дисциплин. Основной фокус данного подхода сосредоточен на формировании комплекса умений будущих переводчиков в рамках реализации концепции экологии языка и аксиологической парадигмы перевода, а также аксиологических доминант личности.

С методологической точки зрения исследование опиралось также на диалектический и критический подходы, рассматривающие процесс перевода через призму дихотомий факторов (напри-

мер, межкультурное-индивидуальное, личностное-ситуативное, различия-сходства, значение-соответствие, обогащение-засорение, часто-редко) и через призму когнитивного восприятия актуализирующихся в тексте явлений родной культуры и последующего сравнительно-сопоставительного анализа различий родной и иной культур в русле когнитивно-аксиологической парадигмы [15].

При модели формирования коммуникативных умений будущих переводчиков внимание было обращено на модели перевода, предложенные рядом отечественных и зарубежных ученых, в частности, ситуативно-денотативную [16], трансформационно-семантическую (динамическая эквивалентность) [17], а также психолингвистическую модель [18]. С точки зрения стратегии организации образовательного процесса при подготовке будущих переводчиков в него логично интегрируются эколого-личностная [19] и экопсихологическая [20] модели.

В основе теоретико-прикладных методов настоящего исследования лежит анкетирование, которое было предложено студентам-лингвистам, занимающимся теоретическим и практическим переводоведением. Анкетирование направлено на выявление отношения респондентов к проблемам экологии языка, определение причин и способов сохранения родного языка в случаях чрезмерного употребления тех или иных заимствованных лексических единиц.

Основной социальной группой для проведения анкетирования стали 65 респондентов возрастной группы 17–27 лет, имеющие или получающие высшее образование по направлению «Лингвист-переводчик». В исследовании учитывался тезис о том, что любая языковая система живет и изменяется под влиянием узуса, который существенно трансформировался в последние десятилетия под воздействием активных процессов в современном русском языке, которые не только специалистами, но и рядовыми носителями языка воспринимаются как критические аспекты его использования. В этом контексте новую значимость приобретают традиционные исследовательские проблемы: заимствований в национальном языке, взаимопроникновения элементов языков разного строя, формирования фонда прецедентных текстов и текстов культуры, сохранения национальных концептов; изменения механизмов речевых коммуникаций.

Результаты. Трансформационный переход, приводящий к усложнению и ускорению окружающего мира в шестом технологическом укладе, способствовал формированию вектора в направлении адаптивности умений. В то же время процессы взаимовлияния и взаимопроникновения культур оказывают непосредственное влияние на языковые системы, привнося в основном в лексический строй большое количество неологизмов. Адаптивные механизмы языковых систем подвергаются воздействию со стороны не только факторов внешней среды, но и носителей языка, нередко отдающих предпочтение заимствованию новых лексических единиц, а не подбору эквивалентных соответствий в родном языке (в частности, с помощью переводческих трансформаций). Объясняется это в том числе краткостью заимствований из английского языка по сравнению с их эквивалентами в русском языке. В результате остро встает проблема экологии языка, в частности, под влиянием большого массива заимствованных слов.

На пути к решению поставленных в исследовании задач была разработана анкета для проведения опроса среди студентов-лингвистов, будущих переводчиков. Анкета состоит из 11 пунктов, включающих в себя как вопросы общего плана, требующие развернутого ответа, так и задания на предоставление конкретной информации. В результате обработки полученных ответов выявлен ряд закономерностей, касающихся следующих факторов: 1) частотность употребления заимствований из английского языка в русском языке (Ф1); 2) причины использования заимствований (Ф2); 3) подбор эквивалентного значения на уровне восприятия денотат-понятие (денотативный и сигнификативный уровни восприятия) (Ф3); 4) подбор эквивалентного соответствия заимствованному слову из английского языка в русском языке на ситуационно-прагматическом уровне с учетом интертекстуальности; распознавание и репрезентация лингвокультурем, безэквивалентной лексики, неологизмов при переводе с английского на русский (Ф4); 5) отношение студентов к проблеме экологии языка, в частности, к использованию заимствований в русском языке (Ф5); 6) причины нарушения экологии русского языка под воздействием заимствований, способы решения данной проблемы (Ф6); 7) влияние заимствований на формирование аксиологических доминант русскоязычного лингвокультурного сообщества, на аксиологические доминанты перевода, на эффективность взаимодействия и конгруэнтность коммуникации между представителями одного лингвосоциума (Ф7).

Все упомянутые выше закономерности укладываются в когнитивно-аксиологическую парадигму переводческого процесса и находятся в русле современных концепций подготовки переводчиков – эколингвистики, лингвоконцептодидактики и лингвистической герменевтики. В обобщенном виде модель формирования коммуникативных компетенций будущих лингвистов-переводчиков можно представить следующим образом (рис.).

Рис. Модель формирования коммуникативных компетенций будущих лингвистов-переводчиков в рамках аксиологической парадигмы перевода и экологии языка
Fig. A Model for the Formation of Communicative Competencies of Future Linguists-Translators within the Framework of the Axiological Paradigm of Translation and Language Ecology

Целью проведения анкетирования было выявить роль заимствований в нарушении экологии русского языка и пути ее восстановления. Приведем результаты анализа ответов респондентов на вопросы анкеты в соотношении с выделенными факторами, распределенными согласно предлагаемой модели на два блока: 1) факторы эколого-лингвистического спектра и 2) факторы эколого-личностного и экопсихологического спектра.

I. Факторы эколого-лингвистического спектра (Ф3, Ф4).

Ф3. Подбор эквивалентного значения на уровне восприятия денотат-понятие.

Результаты опроса

Вопрос 1. *Предложите значения предложенных спортивных терминов (10 лексических единиц), заимствованных из английского языка.*

- 65 (100%) – известны значения трех слов из предложенного списка: «армрестлинг», «боулинг» и «скейтборд»;
- 12 (18,5%) – известно значение слова «ски-стрим».

Вопрос 2. *Подберите эквивалентное значение в русском языке английским словам, заимствованным из разных сфер жизни (20 лексических единиц).*

Предложен правильный эквивалент значения:

- 65 (100%) – «дедлайн», «клининг» и «юзать»

Предложен частично правильный или абсолютно неверный эквивалент значения:

- 27 (41,5%) – «брифинг;
- 23 (35,4%) – «саммит»;
- 21 (32,3%) – «дефолт» и «маркетинг».

Наименьшее количество неверно предложенных эквивалентов значений

- 3 (4,6%) – «перформанс», 4 (6,1%) – «сервис» и «фиксить».

Ф4. Подбор эквивалентного соответствия на ситуационно-прагматическом уровне с учетом интертекстуальности. Распознавание и репрезентация лингвокультурем, безэквивалентной лексики, неологизмов.

Результаты опроса

Вопрос 3. *Приведите примеры слов, заимствованных из английского языка, которым невозможно подобрать эквивалент в русском языке.*

- 1 (1,5%) – не представлено ни одного примера;
- 100% – «боди», «мем», «тригер», «интернет», «браузер», «сайт», «сэлфи», «промоутер», «do a Bradbury»;
- 43 (66,7%) – «маркетинг», «лизинг», «кэшбэк», «стартап»;
- 9 (13,3%) – «футбол», «боулинг», «баскетбол», «бейсбол».

Выявленные причины: невозможно заменить заимствования в области ИКТ, мобильной связи и интернета, финансовую терминологию ввиду несоответствия/неполного соответствия стоящих за значениями понятий.

II. Факторы эколого-личностного и экопсихологического спектра (Ф1, Ф2, Ф5, Ф6, Ф7).

Ф1. Частотность употребления заимствований.

Результаты опроса

Вопрос 4**.** *Используете ли Вы в повседневной речи много заимствований из английского языка. Почему.*

- Да – 53 (81,6%);
- Нет – 10 (15,4%);
- Немного – 1 (1,5%);
- Нет ответа – 1 (1,5%).

Вопрос 5. *Перечислите от пяти до семи заимствованных слов в русском языке, которые Вы употребляете наиболее часто.*

- 6 слов – 28 (43%);
- 5, 7 слов – 15 (22,8%);
- 8 и более слов – 7 (11,4%).

Наиболее частотные заимствования: «бренд», «тренд», «ресепшен», «маркетинг», «дедлайн», «шопинг».

Вопрос 6. *Посмотрите на пары слов (31 пара), заимствованных из английского языка и их эквивалентные значения в русском языке. Выделите слова, которые Вы используете в повседневной речи.*

- 45 (69,2%) – «дедлайн» (вместо «крайний срок»), «риелтор» (вместо «агент по недвижимости»);
- 35 (54,3%) – «друг» (вместо «бойфренд») и «подруга» (вместо «гёрлфренд»);

Менее частотные – «дансинг» (рус. «танцы»).

*Эквивалент в русском языке используется наравне с заимствованным слово*м;

- 30 (46%) «киллер» – убийца», «дайвинг – подводное плавание», «каршеринг – прокат автомобилей», «лузер – неудачник», «смайлик, смайл – счастливое лицо».

Выявленные причины:

− стремление к экономии и экспрессивности (заимствованный англицизм короче и емко репрезентируется на денотативном и сигнификативном уровнях);

− широкий охват использования английского языка на фоне глобализации;

− невозможность замены некоторых понятий эквивалентом значения в русском языке (например, в сферах IT, маркетинга, финансовой терминологии и модельного бизнеса).

*Ф2. Причины использования заимствовани*й.

Результаты опроса

Вопрос 7. *Выразите Ваше отношение к использованию заимствований из английского языка (сленгизмов) в русском язык*е.

- 61 (93,8%) – положительно;
- 4 (6,2%) – неопределенное или нейтральное мнение.

Выявленные причины:

− стремление людей выразить свою индивидуальность;

− ускорить и упростить общение.

Ф5. Отношение студентов к проблеме экологии языка, к использованию заимствований в русском языке.

Результаты опроса

Вопрос 8. *Приведите примеры англо-американских сленгизмов, которые не следует вносить в словари русского языка.*

• 8 (12,3%) – таких лексических единиц нет;

• подавляющее большинство – «геймить» («играть в видеоигры»), «крипово» («жутко», «страшно»), «трешовый» («некачественный»), «флекс» («хвастовство»), «анбоксинг» («распаковка»), «муд» («настроение»);

• FOMO (Fear of Missing Out) (страх упустить что-то интересное или важное);

• YOLO (You Only Live Once) (жить полной жизнью и не бояться рисков);

• Bae (before anyone else) (любимый человек или партнер);

• Yeet (в онлайн-культуре, действие, которое выражает решимость или экстремальность).

Выявленные причины:

− лексика, имеющая отличные в понятийном плане эквиваленты в русском языке, активно используемые в речи и не требующие замены;

− лексика в статусе лингвокультурем: перевод на русский язык может нивелировать коннотационную составляющую или привести к искажению при подборе эквивалентного соответствия.

Ф6. Причины нарушения экологии русского языка под воздействием заимствований, способах решения данной проблемы.

Результаты опроса

Вопрос 9. *Назовите причины выхода некоторых слов русского языка из употребления под влиянием заимствований. Возможно ли этого избежать?*

• 53,3% – причина 1;

• 46,7% – причины 2, 3.

Выявленные причины:

− влияние медиа и интернета; глобализация; развитие науки и внедрение новых технологий; мода на использование новых (заимствованных) лексических единиц;

− плохой уровень популяризации русского языка;

− отсутствие баланса между сохранением традиций и открытостью к новым явлениям для поддержания живого, разнообразного и актуального русского языка;

− отсутствие целенаправленной языковой политики в области поощрение развития русского языка, в частности, в области словообразования.

Ф7. Влияние заимствований на формирование аксиологических доминант русскоязычного лингвокультурного сообщества и аксиологические доминанты перевода

Результаты опроса

Вопрос 10. *Как заимствования из английского языка влияют на общение на русском языке между людьми разных поколений и профессий в одном лингвосоциуме?*

• 39 (60%) – положительно;

• 20 (30,8%) – затрудняют общение между разными поколениями;

• 6 (9,2%) – отрицательно.

Выявленные причины:

− знание терминологии (в частности, ИКТ, мобильная связь) позволяет старшему поколению лучше понимать инструкции по использованию тех или иных приборов и средств связи;

− сленг и заимствования из английского языка оказывают большое влияние на наше взаимопонимание при общении, затрудняя его.

Среди возможных путей улучшения экологии русского языка респонденты назвали следующие: 1) повысить языковую грамотность населения путем обучения правилам и нормам русского языка, 2) разработать специальный словарь, состоящий из аналогов в русском языке широко известным англо-американизмам, 3) популяризировать русский язык и культуру в СМИ, системе образования, на государственном уровне.

Выводы. Результаты анкетирования показали, что студенты-лингвисты – будущие переводчики – объективно оценивают современные тенденции развития русского языка и те изменения, которые происходят в нем под влиянием английского языка. Важно отметить: несмотря на то, что все опрашиваемые в большей или меньшей степени используют в речи заимствования из иностранных языков, в том числе сленгизмы, они в полной мере владеют умением подбирать и репрезентировать эквивалентные значения и соответствия данной лексики и осознают, что заимствования оказывают сильное влияние на родной язык, при этом часто имеют негативное воздействие и засоряют его.

В современных условиях существования различных типов цивилизационного мироустройства и в рамках многоразличных интересов всего человечества особую остроту приобретает сохранение национальной идентичности языка, в том числе русского. В связи с этим перед российским образованием стоит важная задача подготовки студентов высших учебных заведений не только в качестве высококвалифицированных специалистов в различных областях, но и представителей будущих поколений, грамотно владеющих своим родным языком. Представленная в настоящем исследовании модель формирования коммуникативных

компетенций студентов будущих переводчиков способствует подготовке специалистов, способных использовать спектр сформированных умений, выбирать модель перевода (в соответствии с выявленными факторами (рис.)) и принимать переводческие решения сообразно аксиологической парадигме перевода, современным принципам эколингвистики, лингвоконцептодидактики и лингвистической герменевтики, сохраняя и поддерживая экологию родного русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Словарь социолингвистических терминов / под ред. В. Ю. Михальченко. М.: ИЯ РАН, 2006. 312 с.
2. Sapir E. Language and environment // American anthropologist. 1912. Vol. 14, Issue 2, P. 226–242.
3. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. Антология / под ред. В. П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 279–288.
4. Couto H. H. do. Ecological approaches in linguistics: a historical overview // Language Sciences. 2014. Vol. 41. P. 122–128.
5. Яхныч М. А., Ионова С. В. Обращение как проявление речевой культуры в интернет-коммуникации // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. №1. С. 246–256.
6. Сковородников А. П. Об экологии русского языка // Филологические науки. 1992. №5–6. С. 104–111.
7. Кушнина Л. В. «Пограничный язык» как особый переводческий феномен // Филологические заметки. 2010. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pogranichnyy-yazyk-kak-osobyy-perevodcheskiy-fenomen (дата обращения: 26.09.2024).
8. Бернацкая А. А. О трех аспектах экологии языка // Вестник КрасГУ. Гуманитарные науки. 2003. №4. С. 32–38.
9. Кузнецова М. Д. Личностные детерминанты субъективности. URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/v6jb0zs2wi/direct/62771971? ysclid=m1djol2wyi974813556 (дата обращения: 26.09.2024).
10. Чернышов С. В. Лингвоконцептодидактика как перспективное современных лингводидактических исследований // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №2. С. 130–135.
11. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика. М., 2006.
12. Сиротинина О. Б. Размышления о том, как должна пониматься борьба за экологию языка // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. №1. С. 177–193. URL: http://ecoling.sfu-kras.ru/wp-content/uploads/2014/05/Sirotinina.pdf (дата обращения: 26.09.2024).
13. Hecke P. From Linguistic to Hermeneutics: A Functional and Cognitive Approach to Job 12–14. The Netherlands: BRILL, 2010. 444 p.
14. Бузук Л. Г. Герменевтико-лингвистическая модель текстового общения // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Философия». 2015. №4. С. 88–94.
15. Иванова О. А., Криворучко А. И., Погорелая Н. Г. Аксиологическая парадигма перевода: к вопросу о субъективных и объективных критериях оценки качества перевода // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1–1. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19527 (дата обращения: 23.09.2024).
16. Catford J. A Linguistic theory of translation. Oxford, Oxford University Press. 1965.
17. Nida, Eugene A. Theories of Translation // Pliegos De Yuste. 2006, Vol. 4, no. 1. P. 11–14.
18. Герман И. А., Пищальникова В. А. Введение в лингвосинергетику. Барнаул, 1999. 130 с.
19. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
20. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.

REFERENCES

1. *Dictionary of Sociolinguistic Terms*. Ed. V. Ju. Mihal'chenko. Moscow, Russian academy of sciences, 2006, 312 p. (In Russ).
2. Sapir E. Language and environment. *American anthropologist*, 1912, vol. 14, Issue 2, pp. 226–242.
3. Likhachev D. S. Russian language conceptosphere. *Russian literature. The Anthology*. Ed. V. P. Neroznaka. Moscow, Academia Publ., 1997, pp. 279–288 (In Russ).
4. Couto H. H. do. Ecological approaches in linguistics: a historical overview. Language Sciences, 2014, vol. 41, pp. 122–128.
5. Jakhnych M. A., Ionova S. V. Forms of address as a manifestation of speech culture in Internet communication. *Ecology of language and communicative practice*, 2013, no. 1, pp. 246–256. (In Russ).
6. Skovorodnikov A. P. To the ecology of Russian language. *Philological sciences*, 1992, no. 5–6, pp. 104–111. (In Russ).
7. Kushnina L. V. 'Border language' as a special translation phenomenon. *Philological notes*, 2010. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pogranichnyy-yazyk-kak-osobyy-perevodcheskiy-fenomen (accessed 09.26.2024) (In Russ).
8. Bernatskaya A. A. To three aspects of language ecology. *Bulletin of KrasSU. Humanities*, 2003, no. 4, pp. 32–38 (In Russ).
9. Kuznetsova M. D. *Personal determinants of subjectivity*. URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/v6jb0zs2wi/direct/62771971? ysclid=m1djol2wyi974813556 (accessed 09.26.2024) (In Russ).

10. Chernyshov S. V. Linguoconceptodidactics as a promising contemporary linguodidactic research area. *Bulletin of the VSU. Linguistics and Intercultural Communication Series*, 2016, no. 2, pp. 130–135 (In Russ).
11. Zakirova A. F. *Pedagogical hermeneutics*. Moscow, 2006 (In Russ).
12. Sirotinina O. B. Reflections on how the struggle for the ecology of language should be understood *Ecology of language and communicative practice*, 2013, no. 1, pp. 177–193 (In Russ).
13. Hecke P. *From Linguistic to Hermeneutics: A Functional and Cognitive Approach to Job 12–14*. The Netherlands: BRILL, 2010. 444 p.
14. Buzuk L. G. Hermeneutic-linguistic model of textual communication. *Bulletin of Tver State University. The «Philosophy» series*, 2015, no. 4, pp. 88–94 (In Russ).
15. Ivanova O. A., Krivoruchko A. I., Pogorelaja N. G. The axiological paradigm of translation: the question of subjective and objective criteria for assessing the quality of translation. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 1 URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19527 (accessed 09.23.2024) (In Russ).
16. Catford J. A Linguistic theory of translation. Oxford, Oxford University Press, 1965.
17. Nida, Eugene A. Theories of Translation. *Pliegos De Yuste*, 2006, vol. 4, no. 1, pp. 11–14.
18. German I. A., Pishhal'nikova V. A. *Introduction to linguosynergetics*. Barnaul, 1999, 130 p. (In Russ).
19. Jasvin V. A. Educational environment: from modelling to design. Moscow, Smysl publ., 2001, 365 p. (In Russ).
20. Panov V. I. Ecological Psychology: Experiences in Methodology Building. Moscow, Nauka Publ., 2004, 197 p. (In Russ).

Информация об авторах

Безкоровайная Галина Тиграновна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №3 Высшей школы социально-гуманитарных наук, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова (Российская Федерация, 109992, г. Москва, Стремянный пер., 36, e-mail: bezkorovaynaya.gt@rea.ru).

Долгова Елена Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №3 Высшей школы социально-гуманитарных наук, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова (Российская Федерация, 109992, г. Москва, Стремянный пер., 36, e-mail: dolgova.eg@rea.ru).

Пригожина Кира Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №1 Высшей школы социально-гуманитарных наук, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова (Российская Федерация, 109992, г. Москва, Стремянный пер., 36, e-mail: prigozhina.kb@rea.ru).

Статья поступила в редакцию 02.10.2024
После доработки 29.04.2025
Принята к публикации 30.04.2025

Information about the authors

Galina T. Bezkorovaynaya – candidate of philological sciences, associate professor, associate professor at the department of foreign languages no. 3 of the higher school of social and humanitarian sciences, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Lane, Moscow, 109992, Russian Federation, e-mail: bezkorovaynaya.gt@rea.ru).

Elena G. Dolgova – candidate of philological sciences, associate professor, associate professor at the department of foreign languages no. 3 of the higher school of social and humanitarian sciences, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Lane, Moscow, 109992, Russian Federation, e-mail: dolgova.eg@rea.ru).

Kira B. Prigozhina – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of foreign languages no. 1 of the higher school of social and humanitarian sciences, Plekhanov Russian University of Economics (36 Stremyanny Lane, Moscow, 109992, Russian Federation, e-mail: prigozhina.kb@rea.ru).

The paper was submitted 02.10.2024
Received after reworking 29.04.2025
Accepted for publication 30.04.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 120–128
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-14
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 120–128
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-14
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-14
УДК 372.881.1:378

Оригинальная научная статья

Использование видеоматериалов при обучении иностранному языку в техническом вузе

Н. А. Збойкова
Томский государственный архитектурно-строительный университет
Томск, Российская Федерация
e-mail: tezaurusn@gmail.com

Аннотация. *Введение*. Применение фильмов на занятиях по иностранному языку является эффективным средством совершенствования коммуникативной компетенции в условиях отсутствия аутентичной языковой среды, способствует формированию общекультурных компетенций, повышению мотивации к изучению иностранного языка *Постановка задачи*. Необходимо показать возможности использования видеофильмов как элемента интерактивных технологий и проанализировать перспективы данного методического подхода применительно к обучению иностранных языков. В настоящее время видеоматериалы широко используются в образовательном процессе всех уровней и видов подготовки. В статье рассматриваются теоретические подходы к внедрению современных интерактивных методов в процесс преподавания иностранного языка с учетом потребностей изучающих иностранный язык, приводятся конкретные примеры их применения. *Методика и методология исследования* Статья основана на нашем опыте использования фильмов на занятиях по иностранному языку со студентами технического вуза. В статье рассмотрен методологический и дидактический потенциал видеоматериалов при изучении английского языка как иностранного и английского языка для профессиональных целей. Обсуждаются основные особенности преподавания иностранного языка в вузе. Исследованы типы видеоматериалов с точки зрения их использования в конкретной аудитории, выбора лингвистического материала, мотивации обучаемых и целей обучения. *Результаты.* Организация процесса обучения иностранному языку в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования в России должна предусматривать активное внедрение широкого спектра интерактивных ресурсов в учебный процесс, что является универсальной возможностью обучения студентов и имеет перспективы дальнейшего расширения в системе преподавания в неязыковом вузе. *Выводы*. В заключении делается вывод об огромных возможностях использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку. Этот интерактивный прием позволяет решать различные учебные задачи, знакомит обучаемых с особенностями речевого поведения носителей языка и в целом максимально приближает к естественным ситуациям общения.

Ключевые слова: английский как иностранный язык, обучение иностранному языку, профессиональный английский язык, методика обучения, видеоматериалы, аутентичные ресурсы

Для цитирования: *Збойкова Н. А.* Использование видеоматериалов при обучении иностранному языку в техническом вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 120–128. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-14

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-14

Full Article

The use of video materials in teaching a foreign language at a technical university

Zboykova, N. A.
Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering
Tomsk, Russian Federation
e-mail: tezaurusn@gmail.com

Abstract. *Introduction.* The use of films in foreign language classes is an effective means of improving communicative competence in the absence of an authentic language environment. This method contributes to the formation of general cultural competencies and helps to increase motivation for learning a foreign language. *Purpose setting.* There is a need to show the possibilities of using videos as an element of interactive technologies and analyze the prospects for using this interactive tool in relation to teaching foreign languages. Currently, video materials are widely used in the educational process at all levels and types of training. The article discusses theoretical approaches to the introduction of modern interactive methods in the process of teaching a foreign language, taking into account the needs of foreign language learners, and provides specific examples of their use. *Methodology and methods of study.* The article is based on our experience of using films in foreign language classes with students of a technical university. The article examines the methodological and didactic potential of video materials in studying English as a foreign language as well as English for professional purposes. The main features of teaching a foreign language at a university are discussed. The types of video materials were studied from the point of view of their use in a specific audience, the choice of linguistic material, student motivation and learning goals. *Results.* The organization of teaching foreign languages at a technical university in the context of modernization of the higher education in Russia should include the active introduction of a wide range of interactive resources into the educational process, which is a universal opportunity for teaching students and has prospects for further expansion in the teaching system at a non-linguistic university. *Conclusion.* In conclusion, a great attention is drawn to enormous possibilities of using video materials in foreign language classes. This interactive technique allows us to solve various educational problems, introduces students to the peculiarities of speech behavior of native speakers, and, in general, brings them as close as possible to natural communication situations.

Keywords: English as a foreign language, foreign language teaching, professional English, teaching methods, video materials, authentic resources

Citation: Zboykova, N. A. [The use of video materials in teaching a foreign language at a technical university]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 120–128. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-14

Введение. В настоящее время фильмы рассматриваются как чрезвычайно полезный инструмент в изучении иностранных языков. Использование видеоматериалов развивает лингвистическую компетентность студентов, совершенствует навыки аудирования, чтения и говорения параллельно с тренировкой грамматики и лексики. Паралингвистическая информация, представленная в фильмах, а именно: жесты, мимика, позы, способствует лучшему пониманию содержания фильма на слух изучающими иностранный язык, помогает понять сложные грамматические конструкции, угадать значение незнакомых слов и выражений и даже определить прагматические установки в реальных социальных контактах. Помимо этого, видеофильмы демонстрируют образцы оригинальной речи, которые могут быть использованы в ролевых играх, также студенты могут написать эссе о наиболее интересных эпизодах фильма, им может быть предоставлена возможность прочитать рецензии на фильм. Просматривая фильмы, студенты в естественных условиях познают историю и культуру англоговорящих стран, привычки и традиции их жителей; знакомятся с законодательной системой, жилищными условиями и многими другими важными областями жизни. Кроме того, просмотр фильмов мотивирует студентов в большей степени, чем изучение теоретического материала. Просмотр фильмов создает приятную атмосферу на занятии, что также стимулирует учащихся к обучению, повышает возможности креативного и критического мышления. Аудиовизуальные средства есть обширный источник аутентичного материала. Тематика фильмов отражает многие проблемы современного мира, вопросы, с которыми сталкиваются обучаемые и на которые они хотят получить ответы.

Серьезные научные исследования по использованию фильмов проводятся давно. Однако интерес к данному педагогическому инструменту

не ослабевает до сих пор [1; 2]. Несмотря на явные преимущества этого методического приема, его потенциал еще не до конца раскрыт. В связи с этим рассматриваются следующие положения: рекомендации педагогам по использованию фильмов для обучения различным аспектам языка на занятии, восприятие фильмов в целях обучения преподавателями и студентами, влияние метода на процесс изучения иностранного языка. В статье предлагаются новые решения, раскрывающие потенциал и возможности такого подхода в изучении иностранных языков.

Постановка задачи. Необходимо изучить состояние дел по вопросу использования фильмов в обучении иностранному языку, как в России, так и за рубежом. Проанализировать дальнейшие перспективы использования фильмов в учебном процессе, рассмотреть систему упражнений и заданий, выбора учебных материалов, принимая во внимание конкретные потребности изучающих иностранный язык.

Методика и методология исследования. В ходе работы использован метод теоретического анализа педагогической литературы по проблеме использования фильмов в обучении иностранному языку и обобщения собственного опыта и опыта коллег, а также наблюдения.

Результаты. Обучение иностранному языку с использованием фильмов может руководствоваться двумя видами рекомендаций: общими и дидактическими. Общие рекомендации могут включать такие этапы, как подготовка к просмотру, словарная работа; задания перед просмотром; просмотр предложенного материала; задания после просмотра. Здесь же даются рекомендации по выбору и использованию видеоматериалов, акцентируется роль преподавателя при использовании обучающего приема. Предусматривается работа с лексикой по теме фильма, обсуждение содержания видеоматериала, культурологических особенностей и тематических вопросов, практикуются навыки аудирования и говорения. Наряду с этим предлагается серия теоретически обоснованных критериев по выбору фильмов и ряд приемов по использованию фильмов. В частности, дается предпочтение практике просмотра коротких фильмов, фильмов с субтитрами. Рекомендуется учитывать этапы просмотра при разработке заданий к видеоматериалам. Кроме того, выбирая тот или иной фильм, преподаватели должны заранее оценить используемую в нем лексику для того, чтобы студенты не чувствовали дискомфорт при его просмотре [3, с. 190].

К дидактическим приемам можно отнести разработку упражнений, выполняемых перед просмотром фильма, во время просмотра, после просмотра, а также дополнительные задания из интернета, направленные на тренировку лексики и получение межкультурных знаний. В качестве дополнительных заданий можно рассмотреть тренировку речевых выражений, встречающихся в фильме. Очень продуктивным представляется просмотр фильмов при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. Это развивает профессиональную коммуникативную компетентность студентов.

В целом отмечается большая польза не только от просмотра фильмов, но и от их создания непосредственно самими обучаемыми, при этом тренируются все виды языковой деятельности [4, с. 15]. Работа над фильмом в отсутствие аутентичной языковой среды является эффективным средством совершенствования коммуникативной компетенции, а также в большей мере способствует формированию общекультурных компетенций, которые для дисциплины «Иностранный язык» являются приоритетными вне зависимости от специальности и получаемой квалификации.

Так, при изучении темы «City» студентам Томского архитектурного университета было предложено снять видеофильм на английском языке о Томске «Glimpses of Tomsk». В этой работе принимали участие студенты группы, уровень владения английским которых варьировался от B1 до A2 и даже A1. Но, несмотря на это, успехи многих участников превзошли наши ожидания. Эта деятельность позволила им практиковать свои языковые навыки. Реальные цели проекта и возможность увидеть ощутимые результаты стали хорошей мотивацией к осознанию полезности изучения иностранного языка. Создание фильмов хорошо влияет на разговорные способности учащихся, делая ее более беглой и точной, помогает улучшить общее владение английским языком. В подтверждение этого можем привести пример создания игрового фильма на английском языке «Good Teacher vs Bad Teacher», снятого на основе их собственного сценария. Для этого студентам пришлось создавать текст сценария, что положительно сказалось на их владении письменной речью.

На этапе формирования профессиональной компетенции возможна работа над практико-ориентированными проектами, имеющими прикладной характер, целями которых являются формирование межпредметных связей и работа с профессиональной лексикой. В этом случае наши студенты активно сотрудничают со специальными кафедрами и участвуют в разработке и воплощении в жизнь реальных проектов. Результаты таких исследований оформляются в виде докладов и могут сопровождаться видеороликами, снятыми самими студентами и представленными на конференциях различного уровня: региональных, российских и международных [5, с. 260].

Приведем ряд примеров. Студенты строительного факультета рассказали на научно-практической конференции об олимпийском стадионе «Bird's Nest», построенном в Пекине (Китай), в частности об особенностях его конструкции, инновационных методах строительства и архитектуре. Сообщение сопровождалось демонстрацией видеофильма. Предварительная работа над фильмом включала следующие этапы. Сначала был отобран аудиовизуальный материал. Это был аутентичный фильм с английскими субтитрами. Просмотр фильма в таком формате помогает изучающим иностранный язык улучшать навыки чтения. Второй этап включал анализ лексического материала, где особое внимание уделялось усвоению профессиональной и инцидентной лексики. В данном случае текстовой анализ стал полезным дидактическим ресурсом и был использован в частности для изучения строительной лексики.

Также большое внимание обращалось на произносительные навыки, фонетические особенности носителей языка. В результате студенты смогли прокомментировать процесс сооружения этого уникального стадиона на английском языке, при этом субтитры были удалены.

На продвинутом этапе обучения поощряется создание студентами собственных фильмов по своей специальности. Этот прием способствует подготовке студентов к межкультурной коммуникации в сфере их профессионального общения. Так, студенты дорожного факультета Томского архитектурно-строительного университета во время прохождения производственной практики сняли фильм об инновационных методах строительства автомагистралей в условиях Сибири. Студенты изучили техническую документацию строящегося объекта и перевели документы на английский язык. Для выполнения этой работы им потребовались хорошие знания грамматики и терминов предметной области «строительство», а также необходимые речевые выражения и клише. При озвучивании фильма тренировались навыки говорения. В этом случае отчет по практике был представлен в форме междисциплинарного проекта. Работа над созданием собственного фильма помогает развивать не только языковые навыки, но и способность критически мыслить (critical thinking), в частности задуматься о технологиях будущего [6, с. 125; 7, с. 132].

Создание видеороликов в процессе обучения профессиональному иностранному языку помогает не только улучшить основные языковые навыки, повысить межкультурные знания, но и укреплять межпредметные связи, развивать коммуникативную профессиональную компетенцию [7]. Студенты архитектурного факультета направления реставрации зданий и сооружений сняли фильм о памятниках деревянного зодчества города Томска. Они подробно рассказали об их истории и стилистических особенностях, затронули аспекты важности сохранения архитектурного наследия, провели обобщенный анализ состояния описанных зданий и приоритеты их восстановления. Эта работа позволила отработать такие языковые навыки, как говорение, письмо, чтение, расширить свои профессиональные и культурные знания, словарный запас, улучшить навыки и технику кинопроизводства.

Некоторые наши исследования были направлены на обучение английской грамматике посредством аудиовизуальных материалов, таких как ТВ, фильмы, Ютуб. Этот аспект языка всегда вызывает большие трудности у обучаемых, причем разных уровней обучения. Например, почти все изучающие английский язык испытывают трудности в усвоении сложной видовременной системы этого языка. Преодолеть эти трудности помогает просмотр сюжетов, представленных в аутентичных видеоматериалах, где наглядно демонстрируются ситуации употребления конкретных времен. Этот прием оценивается положительно большинством обучаемых, что мотивирует их на изучение языка, создает совершенно другую атмосферу на занятии, отрывая их от скучного чтения учебников. Важно также то, что в реальных жизненных ситуациях и диалогах они усматривают элементы грамматики, наиболее необходимые и часто используемые при ежедневном общении, видят, как носители языка употребляют различные разговорные конструкции в реальной жизни [8, с. 49]. Всё это направлено на развитие коммуникативных компетенций. На практике в большинстве учебных заведений грамматические правила помнят лишь с целью выполнения упражнений или сдачи зачетов и экзаменов. В результате они не могут общаться на языке и обсуждать какие-либо актуальные темы.

Предлагается также использовать фильмы для обучения дискурсивным маркерам (ДМ). Известно, что естественный язык как средство общения передает идеи, чувства, эмоции, убеждения и культуру другим людям. Для этого используются различные средства языка, которые делают эту передачу мыслей и намерений более эффективной и уместной, доступной для понимания.

Одним из таких устройств являются дискурсивные маркеры. Они обычно используются носителями языка в устной или письменной речи для эффективной передачи сообщения. Отмечается также принципиальное значение ДМ для передачи сложного процесса развития мысли. ДМ могут помочь в развитии разговорной речи, улучшить понимание текста, повысить качество письменных эссе. ДМ входят в первую десятку слов,

используемых носителями языка в повседневном разговоре. К сожалению, в условиях, когда иностранный язык используется в качестве иностранного, знакомство с ДМ крайне ограничено. Преподавание ДМ или прагматических маркеров не освещается широко в учебных материалах, хотя, как было отмечено выше, они выполняют важные функции в устной и письменной речи. Поэтому важно посмотреть, как ДМ используются в языковых и культурных продуктах в качестве потенциальных материалов для обучения языку, в частности на примере полнометражных фильмов [9, с. 285; 10, с. 935].

Маркеры дискурса изучаются под многими ярлыками, такими как связки дискурса, операторы дискурса, прагматические связки, связки предложений и ключевые фразы. ДМ – это многофункциональные лексические единицы, которые являются необязательными и не принадлежат к определенному грамматическому классу составленных в основном из синтаксических классов союзов, наречий и предложных фраз. Являясь текстовыми средствами связи, они выполняют функцию перехода в разговоре между предшествующим и последующим контекстом, таким образом выполняя соединительную функцию на уровне дискурса.

Число маркеров дискурса (маркеров сверхфразового синтаксиса) ограничено, но они употребляются в тексте со значительной частотой и функционально объединяются в специальные группы языковых элементов. Исследования на материале научно-технических английских и русских текстов показали, что маркерами дискурса могут быть разные языковые формы и явления. Перечислим основные из них: 1) морфолого-синтаксические категории, в частности употребление видовременных форм глаголов; 2) знаки препинания; 3) грамматические заместители, как номинативные (one, same), так и глагольные (do); 4) формы степеней прилагательных; 5) эллипсис отдельных лексем, который восстанавливается с помощью определенных сведений в окружающем контексте и также становится эксплицитным (формальным) маркером.

Существует несколько предпосылок, по которым лексическая единица может считаться ДМ: он должен быть синтаксически отделяемым от предложения; может использоваться в начальной позиции высказывания; может иметь ряд просодических контуров; иметь возможность работать как на локальном, так и глобальном уровне дискурса; может действовать на разных плоскостях дискурса. В подтверждении этого другие исследователи, отмечают важность положения высказывания в речи для выполнения различных функций, таких как обозначение границ разговора, начало темы, закрытие темы и привлечение внимания [11, с. 415]. В устной речи таким критерием является независимая просодия, отмеченная просодическими признаками: паузами, фонологическими сокращениями и отдельными тональными единицами. Отмечается и мультиграмматичность ДМ. Они являются частью различных грамматических форм, таких как союзы, предложные фразы, наречия, второстепенные предложения, междометия, ответные слова и метавыражения. Индексальность – другой критерий, сигнализирующий об отношении высказывания к предшествующему контексту и устанавливающий связь единиц дискурса. Вместе с тем подчеркивается необязательность ДМ. Это означает, что их можно исключить из дискурса без какого-либо синтаксического или семантического эффекта, однако в этом случае слушатели не смогут верно интерпретировать предложение, озвученное другим говорящим.

Еще одна классификация ДМ представлена для употребления их в устной речи, в частности, лекциях, где ДМ группируются как базовые, микро-, макро- и микро-макро ДМ [12, с. 15]. Так, маркеры макроуровня включают такие выражения, как *для начала, о чём я сегодня буду говорить, давайте вернёмся к началу.*

Проблема обучения монологической речи является одной из самых актуальных в методике обучения иностранному языку. Важно подобрать определенную технологию, которая поможет снять определенные трудности и предоставит студентам инструмент овладения этим аспектом речи. Монологическая речь нуждается в определенной подготовке. При обучении монологической речи большое значение имеет наглядность. Одной из разновидностей наглядности будет просмотр фильмов на иностранном языке, поскольку зрительные опоры делают процесс обучения монологической речи более эффективными. В соответствии с нормами оценки устной речи важны такие критерии, как объем и скорость высказывания, степень реализации коммуникативной задача, а также логика рассуждения. В последнем случае грамотное использование адекватных связующих элементов, таких как ДМ, представляется важным критерием оценки качества речи. Исследователи выделяют следующие основные группы ДМ или логико-смысловых коннекторов [13, с. 105]:

1. Дополнительные: *in addition, furthermore, again, too, in this connectio*n.

2. Перечисление: *first (-ly), second (-ly), third (-ly), next, then.*

3. Разделительные: *either…or…, whether.*

4. Пояснительные: *for example, for instance.*

5. Противительные: *however, but, instead, yet, vice versa, on the contrar*y.

6. Соединительные: *and.*

7. Подтверждающие: *actually, certainly, in fact, really, indeed.*

8. Перифрастические: *in other words, after all, in short, to sum up, briefly.*

9. Каузативные: *because, consequently, hence, owing to, so far, thus.*

10. Локализирующие: *here, there.*

11. Уточняющие: *at the same time, meanwhile, simultaneously, lately.*

12. Сравнительные: *according to, likewise, similarly, equally, like that.*

Итак, ДМ выполняют важные функции в письменном и устном дискурсе. Они также являются индикаторами прагматического развития мысли и одними из наиболее частотных слов, используемых носителями языка в повседневном разговоре [14]. Тем не менее, как было отмечено выше, они, как правило, не включены в учебную программу. Причиной тому могут быть трудности в их обучении, поскольку они не являются частью грамматики, у них отсутствует семантическое определение и синтаксическая функция. Но, как показывает практика, обучать ДМ не сложно. Для этого могут использоваться различные методы и приемы обучения, включая полнометражные фильмы. Кроме того, грамматика и прагматика могут преподаваться вместе с самого начала. Они не обязательно являются последовательными, и высокий уровень грамматической компетентности не всегда может гарантировать высокий уровень прагматической компетентности. Употребление ДМ в речи улучшает навыки беглого и естественного разговора, помогает избежать недопонимания в общении, придает учащимся чувство уверенности.

Очень часто просмотр видеофильмов на занятии рассматривается больше как развлекательный момент, нежели образовательный прием [15, с. 52]. Успех, результат обучения иностранному языку посредством видео зависит от того, насколько студенты будут подготовлены к такому просмотру. В настоящее время в большом потоке видеоматериалов можно найти готовые англоязычные учебно-методические комплексы, куда включены видеофрагменты, видеоуроки и разработаны аудиовизуальные технологии, предлагающие задания и приемы работы с видеоматериалами. В данном случае видео является эффективным средством обучения иностранному языку [16]. Вместе с тем имеется огромное количество полнометражных художественных фильмов. Их просмотр представляется важным на продвинутом этапе обучения и сравним с чтением художественных произведений в оригинале, поэтому имеет не меньшее значение для обучения иностранному языку, поскольку тренирует навыки аудирования, говорения и письма и в целом повышает коммуникативную компетенцию студентов. Во всех случаях видеоматериалы следует сопровождать учебными заданиями и упражнениями. Они должны способствовать лучшему пониманию фильма и быть направлены на тренировку основных умений и навыков освоения иностранного языка. При обучении высказываниям также следует уделять внимание межфразовым клише.

При обучении грамматике многие преподаватели склонны использовать аутентичные материалы. Применение аутентичных материалов для акцентирования внимания на грамматике является важным методом, который дает возможность учащимся увидеть, как различные структуры носителей языка используются в реальной речи. Нам представляется, что это надо делать, начиная с ранних этапов обучения языку. Кроме известных доступных печатных источников аутентичных материалов, сегодня широко применяют интернет и видео, поскольку большинство студентов являются «визуалами» (visual learners). В этом плане рекомендуется сделать акцент на использовании видеоматериалов [17; 18].

Многие исследователи отмечают эффективность использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку для выявления ошибок языковой интерференции (language interference или language transfer), когда происходит перенос особенностей одной языковой системы на другую, что выражается в отклонениях от норм и системы второго языка под влиянием родного и наоборот. В результате в ходе коммуникации и при переводе могут возникать ошибки, вызванные языковой или лингвистической интерференцией. Проблемы, возникающие в связи с этим, появляются постоянно и их необходимо решать [19; 20].

История развития языков показала, что языки, развиваясь независимо друг от друга, в результате языкового контакта влияют друг на друга, приобретают схожие черты, происходит их «смешение».

Языковая интерференция особенно проявляется сегодня в профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации при установлении контактов с зарубежными партнерами в различных сферах деятельности человека.

Лингвистическая интерференция может быть двух видов: отрицательной и положительной. Интерференция положительная способствует изучению иностранного языка, поскольку знакомые правила родного языка переносятся на иностранный язык. Отмечается, что в данном случае второй язык усваивается легче и быстрее. Студентам не надо запоминать новые правила, а лишь только выучить их название на другом языке. По этой причине рекомендуется не терять связь с родным языком, тренировать его, поддерживать уровень его владения [21].

Отрицательная интерференция, наоборот, является причиной многих ошибок, возникающих при использовании неродного языка. Например, русскоязычные студенты, опираясь на внешнюю форму слова «accurate», предполагают, что оно переводится как «аккуратный».

Языковая или лингвистическая интерференция может проявляться на любом языковом уровне. В профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации особое место занимает грамматическая и лексико-семантическая интерференция, которые выступают причиной наибольшего числа ошибок при употреблении иностранного языка [22; 23, с. 290]. Идентифицировать ошибки, совершаемые студентами при работе с иноязычным материалом, помогает такой прием, как дублирование фильмов.

Это задание было предложено студентам продвинутого уровня обучения. Для чего был выбран видеоролик на русском языке к англоязычному фильму «На гребне волны» (Point Break). В нем кратко представлена сюжетная история фильма. Испытуемые – студенты университета с достаточным уровнем владения английским языком (B1 – B2), так как им предстояло дублировать представленный сюжет с русского на английский, последовательно сверяя свою работу с оригинальным видеорядом (official trailer). Целью эксперимента было выявить наиболее частотные виды ошибок в письменном переводе учащихся при дублировании ролика, вызванные лингвистической интерференцией. Также в исследовании был рассмотрен вопрос о том, какие типы отрицательной языковой интерференции встречались чаще всего.

К числу частотных ошибок можно отнести пропуск артиклей, неверный порядок слов в утвердительных предложениях, проблемы с построением вопросительных форм, некорректное употребление таких времен, как Present Perfect Tense и Simple Past Tense.

Студентам понравилось заниматься дублированием видео. Они отметили, что этот вид деятельности, несомненно, в целом улучшает знание иностранного языка, уменьшает ошибки произношения, помогает верно структурировать фразы.

Выводы. В статье показано, что применение видеоматериалов на занятиях по иностранному языку имеет множество эффектов. Такой подход способствует улучшению всех четырех языковых навыков, помогает усвоению лексического материала, преодолению грамматических ошибок, развитию межкультурной коммуникации, повышению мотивации к изучению языка, развитию критического мышления.

В отличие от учебных материалов на бумажных носителях, видео ресурсы предоставляют студентам естественный и аутентичный материал, при этом улучшается понимание представленного материала за счет его визуализации. Использование фильмов в учебном процессе повышает интерес студентов к изучению иностранного языка, развивает их креативность и воображение. Кроме того, аутентичные видеоматериалы имеют огромный культурный потенциал. Поскольку демонстрируют разговорный язык в реальных ситуациях общения и национальном культурном контексте. Работа с видео обогащает вокабуляр студентов, при этом слова употребляются в естественном контексте, что способствует их лучшему пониманию и запоминанию.

В статье показано, как на занятиях по иностранному языку можно использовать фильмы в качестве источников аутентичных материалов, что работа над фильмами влияет на обучение студентов положительно и комплексно. Вместе с тем дальнейшие направления исследований в области иностранных языков с использованием фильмов могут быть связаны с более строгими критериями отбора фильмов, созданием комплектов материалов, в которых проводимые мероприятия и задания для фильмов классифицируются по направлениям и специальностям или содержанию, разработкой инструментов оценки для проверки прогресса студентов после внедрения подхода, основанного на использовании видеоматериалов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бегунова Я. А. Приемы использования видеоматериалов в формировании коммуникативной компетенции на английском языке // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. II, №1., С. 247–250.
2. Хамид П. Короткометражные фильмы в классе EFL: Создание ресурсов для преподавателей и учащихся // Международный журнал прикладной лингвистики и английской литературы. 2016. №5 (2). С. 215–219. DOI: https://doi.org/10/7575/aiac.ijatel.v.5n.2p.215.
3. Великова Л. Н. «Подводные камни» использования новостных медиаресурсов в обучении иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №3 (69), ч. 1. С. 186–188.
4. Карни Н., Фосс П. Видеофильмы, созданные студентами: два подхода // English Teaching Forum. 2008. № 46 (2). С. 14–19.
5. Вьюшкина Е. Legal English through movies: Development of professional competence // Studies in Logic, Grammar and Rhetoric. 2016. № 45 (58). P. 258–263. URL: http://doi.org/10.1515/sigr-2016-0027/ (дата обращения: 01.06.2024).

6. Шарлебуа Ж. Развитие критического сознания через фильм // Канадский журнал TESL. 2008. № (25) 2. P. 124–132.
7. Лю С. Использование научно-фантастических фильмов для развития критической грамотности у студентов TFL в Китае // Education and Literacy Studies. 2019. №7 (13). P. 1–9.
8. Аргынбаев А., Кабылбекова Д., Яйлачи Й. Преподавание культуры и выявление ошибок языковой интерференции через фильмы // Преподавание английского языка. 2014. №7 (9). С. 49–56.
9. Басол Х., Картал Ж. Использование маркеров микроуровня дискурса в британских и американских полнометражных фильмах: последствия для преподавания в контексте EFL // Journal of Language and Linguistic Studies. 2019. № 15 (1). С. 276–290.
10. Фрейзер Б. Что такое дискурсивные маркеры? // Журнал прагматики. 1999. № 31. С. 931–952.
11. Фунг Л., Картер Р Дискурсивные маркеры и разговорный английский язык: использование носителями языка и учащимися // Педагогические установки. Прикладная лингвистика. 2018. № 28 (3). С. 410–439.
12. Лазебня Н., Приходько А. Цифровой дискурс изучения английского языка // Journal of Language and Linguistic Studies. 2021. № 17 (2). P. 271–282.
13. Роберт К., Марпаунг М. Как просмотр фильмов на Netflix помогает студентам совершенствовать языковые навыки // International Journal of Education, Information Technology and Others. 2022. №5 (2). P. 330–336.
14. Салех М. Применение аутентичных материалов в преподавании грамматики английского языка для улучшения навыков студентов EFL (отношение преподавателей) // ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities. 2022. №5 (2). P. 293–296.
15. Борщева О. А. Дидактический потенциал аутентичных видеофильмов при обучении иностранному языку в вузе // Мир педагогики и психологии. 2021. №9 (062).
16. Душинина Е. В. О преимуществах использования цифровых видеоматериалов на занятиях по иностранному языку // Вестник СГУГиТ. 2015. Вып. 3 (31). С. 146–148.
17. Синяшина Е. Использование аутентичных видеоматериалов студентами испанского университета и мотивы их участия в этой неформальной деятельности: Исследование с участием студентов EFL с разным уровнем владения языком // Miscelanea: Журнал английских и американских исследований. 2022. № 65. P. 59–86. URL: http//doi.org./10.26754/ojs_misc/mj.20226830 (дата обращения: 01.06.2024).
18. Xue I., Pan Q. The effects of film appreciation on improving the students' intercultural communication competence // Theory and Practice in Language Studies. 2012. №2 (8). P. 1741–1745. URL: http://doi.org/10.4304/tpls/2.8.1741–1745 (дата обращения: 02.06.2024).
19. Seo E. A study on enhancing English proficiency through films: Focusing on Chef // STEM Journal. 2017. № 18 (4). P. 107–126.
20. Scacco J. Beyond film: Exploring the content of movies // English Teaching Forum. 2007. № 45 (1). P. 10–15.
21. Odlin T. Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge, CUP, 1993. URL: http://bx.doi.org/10.1075/jpcL.1.13byr (дата обращения: 08.06.2024).
22. Ngyuen V., Stracke E. Learning experiences in and outside class by successful Vietnamese tertiary students studying English as a foreign language // Innovation in Language Learning and Teaching. 2020. URL: https://doi.org/10.1080/175011229.2020.1801692 (дата обращения: 05.06.2024).
23. Kalra R. The effectiveness of using films in the EFL classroom: A case-study conducted at an International University in Thailand // Arab World English Journal. 2017. №8 (3). P. 289–301.

REFERENCES

1. Begunova Y.A. Techniques for using video materials in the formation of communicative competence in English. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2014, vol. II, no. 1, pp. 247–250. (In Russ.).
2. Hamid P. Short Films in the EFL Classroom: Creating Resources for teachers and students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2016, no. 5 (2), pp. 215–219. DOI: https://doi.org/10/7575/aiac.ijatel.v.5n.2p.215 (In Russ.).
3. Velikova L.N. «Pitfalls» of using news media resources in teaching foreign languages. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, 2017, part 1, no. 3 (69), pp. 186–188. (In Russ.).
4. Carney N., Foss P. Videos created by students: two approaches. *English Teaching Forum*, 2008, no. 46 (2), pp. 14–19. (In Russ.).
5. Vyushkina E. Legal English through movies: Development of professional competence. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 2016, no. 45 (58), pp. 258–263. DOI: http://doi.org/10.1515/sigr-2016-0027/ (accessed 06.01.2024). (In Russ.)
6. Charlebois J. Development of critical consciousness through film. *Canadian Journal of TESL*, 2008, no. (25) 2, pp. 124–132. (In Russ.).
7. Liu S. Using science fiction films to develop critical literacy among TFL students in China. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2019, no. 7 (13), pp. 1–9. (In Russ.).

8. Argynbaev A., Kabylbekova D., Yaylachi Y. Teaching culture and identifying errors of language interference through films. *Teaching English*, 2014, no. 7 (90), pp. 219–230. (In Russ.).
9. Basol H, Kartal J. The use of micro-level discourse markers in British and American feature films: implications for teaching in EFL contexts. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2019, no. 15 (1), pp. 276–290. (In Russ.)
10. Fraser B. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 1999, no. 31, pp. 931–952. (In Russ.).
11. Fung L., Carter R. Discourse markers and spoken English: use by native speakers and students. *Pedagogical attitudes. Applied Linguistics*, 2018, no. 28 (3), pp. 410–439. (In Russ.).
12. Lazebnya N., Prikhodko A. Digital discourse of learning English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2021, no. 17 (2), pp. 271–282. (In Russ.).
13. Robert K., Marpaung M. How watching movies on Netflix helps students improve their language skills. *International Journal of Education, Information Technology and Others*, 2022, no. 5 (2), pp. 330–336. (In Russ.).
14. Saleh M. Using authentic materials in English grammar teaching to improve EFL students' skills (teacher attitudes). *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2022, no. 5 (2), pp. 293–296. (In Russ.).
15. Borscheva O.A. Didactic potential of authentic videos in teaching a foreign language at a university. *The world of pedagogy and psychology*, 2021, no. 9 (062).
16. Dushinina E.V. On the advantages of using digital video materials in foreign language classes. *Bulletin SGUGiT*, 2015, no. 3 (31), pp. 146–148. (In Russ.).
17. Sinyashina E. Spanish university students' use of authentic video materials and their motives for participating in these informal activities: A study with EFL students of different language proficiency levels. *Miscelanea: Journal of English and American Studies*, 2022, no. 65, pp. 59–86. URL: http//doi.org./10.26754/ojs_misc/mj.20226830 (accessed 06.01.2024). (In Russ.).
18. Xue I., Pan Q. The effects of film appreciation on improving the students' intercultural communication competence. *Theory and Practice in Language Studies*, 2012, no. 2 (8), pp. 1741–1745. URL: http://doi.org/10.4304/tpls/2.8.1741–1745 (accessed 06.02.2024).
19. Seo E. A study on enhancing English proficiency through films: Focusing on Chef. *STEM Journal*, 2017, no. 18 (4), pp. 107–126.
20. Scacco J. Beyond film: Exploring the content of movies. *English Teaching Forum*, 2007, no. 45 (1), pp. 10–15.
21. Odlin T. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge, CUP, 1993. URL: http://bx.doi.org/10.1075/jpcL.1.13byr (accessed 06.08.2024).
22. Ngyuen V., Stracke E. Learning experiences in and outside class by successful Vietnamese tertiary students studying English as a foreign language. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2020. URl: https:// doi.org/10.1080/175011229.2020.1801692 (accessed 06.05.2024).
23. Kalra R. The effectiveness of using films in the EFL classroom: A case-study conducted at an International University in Thailand. *Arab World English Journal*, 2017, no. 8 (3), pp. 289–301.

Информация об авторе

Збойкова Надежда Александровна – доцент кафедры иностранных языков ИМС, Томский архитектурно-строительный университет (634003, Российская Федерация, г. Томск, пл. Соляная 2, e-mail: tezaurusn@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 13.08.2024
После доработки 18.03.2025
Принята к публикации 21.03.2025

Information about the author

Nadezhda A. Zboykova – associate professor of the foreign language department of the institute of international relations, Tomsk State University of Architecture and Civil Engineering (2 Solyanaya Sq., Tomsk, 634003, Russian Federation, e-mail: tezaurusn@gmail.com).

The paper was submitted 13.08.2024
Received after reworking 18.03.2025
Accepted for publication 21.03.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 129–139
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-15
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 129–139
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-15
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-15
УДК 378.01

Оригинальная научная статья

Развитие эмоционального интеллекта как ресурса будущей профессиональной успешности студентов и курсантов

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

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

А. А. Шмаков
Новосибирский военный ордена Жукова институт
им. генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: shmakovaa.mail.ru@mail.ru

Т. В. Сидорина
Новосибирский государственный аграрный университет,
Новосибирский военный ордена Жукова институт
им. генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: sidorinata@mail.ru

Аннотация. *Введение*. Актуальность статьи обусловлена проблемой повышения требований современного общества к качеству профессиональной подготовки выпускников. В статье говорится о необходимости развивать эмоциональный интеллект как интегрированную систему профессионально-личностных качеств и свойств у студентов и курсантов, результат которой выражается в готовности специалиста решать актуальные коммуникативные задачи в будущей профессиональной деятельности. *Постановка задачи*. Цель исследования – выявление комплекса компонентов эмоционального интеллекта в логике психологической и педагогической наук. *Методика и методология исследования*. Анализ научных публикаций показал, что проблема развития эмоционального интеллекта является предметом исследования многих зарубежных и отечественных специалистов в области педагогики, психологии, социологии и других науках. На основе проведенного теоретического этапа исследований авторы пришли к выводу о том, что развитию эмоционального интеллекта способствует особенное психическое состояние индивида и наличие у него модели действий и направленность на их реализацию, которые определяются соответствующими способностями и условиями, необходимыми для успешного ее осуществления деятельности, опора на понимание опережающего отражения дей-

ствительности, обеспечивающего предупредительное приспособление к предстоящим изменениям внешних условий или формирование подготовительных изменений для будущих событий. *Результаты*. К результатам исследования можно отнести описание и анализ проблемы исследования эмоционального интеллекта в логике психологии и педагогики. Раскрыто представление о структуре эмоционального интеллекта, построенной на принципах его реализации; раскрыто содержание каждого ее компонента. Представлена программа формирования эмоционального интеллекта, включающая диагностический комплекс, содержание работы на каждом этапе, и варианты вероятностного результата подготовленности. *Выводы*. Проблема исследования эмоционального интеллекта носит практико-ориентированный характер и позволяет констатировать. Эмоциональная готовность студентов и курсантов к будущей деятельности представляет собой «предупредительное» приспособление к будущим трудовым событиям.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие, развитие эмоционального интеллекта

Для цитирования: *Шитакова О.Ю., Гуськов А.Ю., Шмаков А.А., Сидорина Т.В.* Развитие эмоционального интеллекта как ресурса будущей профессиональной успешности студентов и курсантов // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 129–139. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-15

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-15

Full Article

Development of emotional intelligence as a resource for future professional success of students and cadets

Shitakova, O. Yu.
Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: Ch1989yandex.ru

Guskov, A. Yu.
Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: alexguskov1@vk.com

Shmakov, A.A.
Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: eroschkinea@mail.ru

Sidorina, T.V.
Novosibirsk State Agrarian University; Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: sidorinata@mail.ru

Abstract. *Introduction*. The relevance of the article is due to the problem of increasing the requirements of modern society for the quality of professional training of graduates. The article talks about the need to develop emotional intelligence (EI) as an integrated system of professional and personal qualities and properties of students and cadets, the result of which is expressed in the willingness of a specialist to solve relevant communicative tasks in future professional activity. *Purpose setting.* The purpose of the study is to identify the complex of EI components in the logic of psychological and pedagogical sciences. *Methodology and methods of the study.* The analysis of scientific publications has shown that the problem of the development of EI is the subject of research by many foreign and domestic specialists in the field of pedagogy, psychology, sociology and other sciences. Based on the theoretical stage carried out of the research, the authors concluded that the development of EI is facilitated by the special mental state of the individual and the presence of a model of actions and focus on their implementation, which are determined by the availability of appropriate abilities and conditions necessary for the successful fulfillment of its activities, based on an understanding of the anticipatory reflection

of reality, providing preventive adaptation to the upcoming changes in external conditions or the formation of preparatory changes for future events. *Results*. The results of the study include a description and analysis of the problem of the study of emotional intelligence in the logic of psychology and pedagogy. The idea of the EI structure based on the principles of its implementation is revealed; the content of each of its components is disclosed. A program for the formation of EI is presented, including a diagnostic complex, the content of work at each stage, and options for a probabilistic result of preparedness. *Conclusion*. In the final part of the work, it is said that the problem of EI research is practice-oriented and allows us to state. The emotional readiness of students and cadets for future activities is a «precautionary» adaptation to future work events.

Keywords: emotional intelligence, development, development of emotional intelligence

Citation: Shitakova, O. Yu., Guskov, A. Yu., Shmakov, A. A., Sidorina, T. V. [Development of emotional intelligence as a resource for future professional success of students and cadets]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 129–139. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-15

Введение. Формирование профессиональной успешности студентов и курсантов является одним из приоритетных направлений развития высшего образования. Наряду с профессиональными знаниями, умениями и навыками профессиональную успешность определяют психологические характеристики личности, от которых зависит также эффективность будущей деятельности. Среди таких характеристик важное место занимает эмоциональный интеллект. Понятие «интеллект» рассматриваем как познание, рассудок, что в переводе с древнегреческого означает «нус», то есть ум.

В качестве научной категории понятие «интеллект» оформилось в психологии, Фр. Гальтон впервые предложил идею о существовании индивидуальных биологических различий в умственных (интеллектуальных) способностях. Исследованиями психологов (Д. Гоулман, Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд, а также Е. В. Латушкин, Д. В. Люсин, О. О. Марютина, А. С. Степанова и др.) выявлена корреляция от 4 до 25% между коэффициентом интеллекта специалиста и успешностью его деятельности [1]. Имеется определенная статистика, доказывающая, что достичь вершины карьерной лестницы удалось не всем интеллектуально одаренным людям, так как им необходимы способности иного рода, связанные с пониманием и управлением своими эмоциями [2; 3]. Поэтому неслучайно в настоящее популярным стало высказывание: «Благодаря когнитивным способностям Вы устраиваетесь на работу, а благодаря эмоциональному интеллекту – делаете карьеру» [4].

Готовность к деятельности как одна из интегральных характеристик личности и фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности, по мнению В. А. Сластенина, представляет собой особенное психическое состояние и наличие у индивидуума модели действий и направленность на их реализацию [5]. Понятие «успешность профессиональной деятельности» подразумевает под собой совокупность психологических и психофизиологических особенностей личности, необходимых для достижения эффективности, результативности и продуктивности труда при наличии необходимых знаний, умений и навыков. Работодатели выделяют сочетания разума и чувств у своих работников, важное качество [6]. Высокий уровень способностей к анализу, получению информации, установлению связей между эмоциями и дальнейшее использование этой информации в процессе мышления, а также управление своим эмоциональным состоянием в процессе взаимодействия с другими людьми и наедине с собой (эмоциональный интеллект) позволяет им принимать взвешенные решения, эффективно действовать в экстренных ситуациях, а значит, выдерживать ответственность и продвигаться по карьерной лестнице [7]. Замечено, что если интеллектуально развитый человек четко знает, что, как и в каком порядке следует делать, то человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта дополнительно способен справиться с возникающими затруднительными ситуациями, регулируя свое поведение для реализации намеченной цели [8].

Идея единства эмоций и интеллекта разрабатывалась Л. С. Выготским, который пришел к выводу, что единство аффективных и интеллектуальных процессов проявляется во взаимосвязи развития психики человека на различных возрастных этапах, и каждому уровню развития мышления соответствует свой уровень развития эмоциональной сферы личности [9]. К. Д. Ушинский отмечал главенствующее значение развития чувств и подчеркивал, что забота о том, что человек чувствует значимее, чем о том, как он думает [10].

Развитие в философском словаре И. Т. Фролова раскрывается как процесс объективной реальности, определенное «движение во времени», количественно-качественные изменения, например, состояния, ситуации, обученности, психики и т. д., содержит тенденции, ведущие «от низшего к высшему, от простого к сложному». Развитие

предполагает наличие качественного результата после воздействия определенных действий [11]. Если принять определением ресурса (фактора) «количественно измеряемую возможность выполнения какой-либо деятельности человека, а также как условия, позволяющие с помощью некоторых преобразований получить желаемый результат», то развитие эмоционального интеллекта (ЭИ) как ресурса будущей профессиональной успешности студентов и курсантов представляет собой процесс количественно-качественных изменений структуры ЭИ студентов и курсантов, позволяющих расширить и способности понимать эмоциональное состояние других людей, устанавливать контакты с людьми и организовывать эффективное взаимодействие в социуме.

Постановка задачи. Проблема исследования ЭИ является актуальной потому, что его развитость связана с важными функциями человеческого общения; люди с более высоким ЭИ способны лучше концентрировать внимание, имеют более крепкие деловые отношения. Зарубежные ученые, работавшие над концепцией ЭИ (Д. Гоулмен, П. Сэловей, Дж. Мэйер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф и др.) утверждают, что уровень ЭИ определяет успешность в учебе и социальном взаимодействии [12]. Среди отечественных исследователей проблемой интеллекта занимались Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, Е. В. Голубева, М. А. Холодная, Я. А. Пономарев. Ю. А. Кочетова, М. В. Климакова и др. констатируют снижение уровня агрессии на фоне развития ЭИ; Т. С. Киселева, Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная и др. обсуждают влияние ЭИ на эффективность деятельности и психологическое благополучие человека; А. Т. Ларина предлагает связывать ЭИ со «способностью личности интерпретировать эмоции – свои собственные и других людей, на основе чего организовывать эффективное взаимодействие в социуме» [13].

Работы исследователей позволяют выявить панораму их мнений по дефиниции ЭИ:

– способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов, по П. Салоуэй, Дж. Майеру [14];

– все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуа- циями согласно Р. Бар-Он [15];

– способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими, по Д. Гоулману [16];

– интегральная категория в структуре интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы личности, которая определяет успешность ее деятельности и взаимоотношений с окружающими [17];

– интегративное образование, обеспечивающее осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих и позволяющее осуществлять успешное межличностное взаимодействие [18];

– внутренний эмоциональный ресурс эмоциональной регуляции человека, позволяющий субъекту управлять своим поведением, держать эмоции под контролем в проблемных ситуациях и достигать экономического благополучия [19].

Теории ЭИ в образовании получили новый виток развития после того, как появилось осознание необходимости его развития для достижения положительных результатов в обучении и воспитании. Так, по мнению исследователей (Б. Коуп, М. Калантцис и др.), важно создавать образовательное пространство, вовлекающее в образовательный процесс чувственность и эмоциональность обучающих и обучаемых.

Среди признаков неразвитого ЭИ исследователи выделяют следующие: отсутствие эмпатии; неумение понять собственные чувства и прочитать чувства других людей; обвинение других в своих эмоциональных проблемах; неконтролируемые эмоциональные всплески; частые конфликты и ссоры с окружающими; неприятие критики и обидчивость и др.

Понятие «эмоциональный интеллект» («Emotional Intelligence», или EQ) некоторые исследователи предлагают называть «эмоциональная компетентность» [20]. В этом случае исследователи исходят из такого предположения: важна не способность как таковая, а умение применить ее соответственно ситуации, то есть *компетентност*ь.

В целом, несмотря на некоторую разницу в определениях ЭИ, в них выражены основные качества, которые связаны со способностью личности распознавать и понять собственное настроение, эмоции и движущие силы; способность контролировать и переориентировать деструктивные импульсы и настроения; склонность думать прежде, чем действовать; способность понимать эмоциональное состояние других людей; способность устанавливать контакты и находить «общий язык» с людьми и организовывать эффективное взаимодействие в социуме.

Кроме того, следует отметить ключевой момент в реализации ЭИ в трудовой деятельности служащих как преломление ЭИ в трудовой деятельности – это организация командной работы; здесь ЭИ становится «коллективным интеллектом» в рамках социального взаимодействия, которое способствует (может способствовать) успешности в профессиональной деятельности (рис. 1).

Рис. 1. Структура эмоционального интеллекта
Fig. 1. The Structure of Emotional Intelligence

Обобщая теоретические данные, можно констатировать значимость ЭИ в формировании и проявлении профессиональной успешности будущих гражданских и военных специалистов:

– ЭИ обусловливает готовность осуществлять профессиональную деятельность, определяя ее мотивацию и индивидуальный стиль, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации, ориентированы на самостоятельное и успешное участие в профессиональной деятельности;

– ЭИ определяет успешность социально-психологической адаптации будущего специалиста, а следовательно, вхождения в профессиональную деятельность, адаптацию к коллективу сослуживцев, к решению новых профессиональных задач и функций;

– ЭИ влияет на принятие решений специалиста, эффективность и результативность его работы; чем лучше человек осознает свои эмоции и эмоции других, понимает причины их возникновения, тем больше у него информации для принятия решений, то есть он более эффективен в профессиональной деятельности;

– благодаря ЭИ человек может управлять своими эмоциями, что особенно важно в ситуациях профессионального стресса и, возможно, профессионального выгорания;

– ЭИ позволяет понимать не только свои эмоции, но и эмоции других людей, объясняя причины их появления и, тем самым организуя эффективное взаимодействие при решении профессиональных задач.

Высокий уровень ЭИ позволяет служащим принимать взвешенные решения, эффективно действовать в экстренных ситуациях, выдерживать ответственность за порученное задание и продвигаться по карьерной лестнице [21].

Методика и методология исследования. Готовность к деятельности как одна из интегральных характеристик личности и первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности, по мнению В. А. Сластенина, представляет собой особенное психическое состояние и наличие у индивидуума модели действий и направленность на их реализацию [22]. Е. А. Климов считает, что готовность к труду характеризуется интенсивностью направленности личности на труд, трудовой мотивацией, трудовыми целями, субъективной ценностью труда, привычкой трудиться и освоенностью рабочего состояния.

Современные организации осознают важность развития навыков ЭИ у своих сотрудников, особенно это касается руководителей различных подразделений [23].

Анализ палитры мнений исследователей позволяет выявить структуру ЭИ. Среди его компонентов – эмоциональный, когнитивный, поведенческий. *Эмоциональный* дает возможность идентифицировать эмоциональные проявления себя самого и других людей. *Когнитивный* компонент представляет собой совокупность знаний об ЭИ, основанных на самоанализе и рефлексии. *Поведенческий* связан с поведенческими реакциями, вызванными эмоциями [25].

Уровень сформированности каждого компонента ЭИ способен оказывать существенное влияние на успешность студента и курсанта в его деятельности, в период получения высшего образования, основной такой деятельностью является учебно-профессиональная. Это деятельность направлена на усвоение обобщенных способов действия в решении поставленных задач, саморазвитие обучающегося посредством специально поставленных учебно-профессиональных заданий. Следует отметить, что учебно-профессиональная деятельность курсантов военных институтов отличается от студенческой, так как курсанты дополнительно выполняют служебные обязанности.

Для изучения ЭИ применяются тесты-опросники: методика Д. В. Люсина «ЭмИн»; MSCEIT v.2.0; тест ЭИ Н. Холла; методика Т. Д. Марцинковской; видеотест Д. В. Люсина и В. В. Овсянниковой. И. И. Ветрова, Т. С. Киселева, А. А. Никитина, Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная стандартизировали и верифицировали русскоязычную методику ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта), позволяющую измерить уровень развития ЭИ [25].

Д. В. Люсина, автор опросника, исходит из определения ЭИ как способности к пониманию и управлению эмоциями (своими и чужими). ЭИ автор трактует как когнитивную способность [26]. Сорок шесть вопросов позволяют выявить результаты опроса по шкалам:

– шкала МЭИ (межличностный ЭИ): способность к пониманию эмоций других людей;

– шкала ВЭИ (внутриличностный ЭИ): способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими;

– шкала ПЭ (понимание эмоций): способность к пониманию своих и чужих эмоций;

– шкала УЭ (управление эмоциями): способность к управлению своими и чужими эмоциями;

– субшкала МП (понимание чужих эмоций): способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей;

– субшкала МУ (управление чужими эмоциями): способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, склонность к манипулированию людьми;

– субшкала ВП (понимание своих эмоций): способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин их возникновения, способность к вербальному описанию;

– субшкала ВУ (управление своими эмоциями): способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные;

– субшкала ВЭ (контроль экспрессии): способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

Методика Н. Холла предназначена для выявления способности понимания отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управление эмоциональной сферой на основе принятия решений [27]. При ответе на тридцать утверждений выявляются результаты опроса по шкалам: 1) эмоциональная осведомленность; 2) управление эмоциями (скорее это эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность); 3) самомотивация (произвольное управление своими эмоциями); 4) эмпатия; 5) распознавание эмоций других людей (умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Методика диагностики ЭИ М. А. Манойловой представляет собой опросник, состоящий из сорока вопросов-утверждений, что позволяет выявить три интегральных индекса, общий уровень выраженности внутриличностного и межличностного аспектов ЭИ и оценить результаты опроса по четырем субшкалам: Шкала 1. Осознание своих чувств и эмоций. Шкала 2. Управление своими чувствами и эмоциями. Шкала 3. Осознание чувств и эмоций других людей. Шкала 4. Управление чувствами и эмоциями других людей [28].

Опросник ЭИ К. Барчарда (в адаптации Г. Г. Князева, Л. Г. Митрофановой, О. М. Разумниковой) включает шестьдесят восемь вопросов, которые позволяют выявить результат по семи шкалам: 1. Позитивная экспрессивность. 2. Негативная экспрессивность. 3. Внимание к эмоциям. 4. Принятие решений на основе эмоций. 5. Сопереживание радости. 6. Сопереживание несчастья. 7. Эмпатия [29].

Программа развития ЭИ позволяет сформировать навыки ЭИ (рис. 2).

В программу развития (тренинг) ЭИ включены блоки:

– «Мой эмоциональный портрет»: осознание собственных эмоций;

– «Метавнимание»: осознание чужих переживаний;

– «Примерка» эмоций»: управление собственными ощущениями;

– «Расширение лидерского репертуара»: влияние на чужие переживания.

Приведем фрагменты тренинга, проводимого с магистрами-педагогами и курсантами 4–5-х курсов [30–32]:

1. Тема «Осознание своих эмоций».

1.1. Для развития навыка осознания собственных эмоций спрашиваем себя: «Что я сейчас чувствую?», радость, печаль, гнев или страх.

1.2. Представьте себе градусник, где отметка 36,6 градусов означает интенсивность эмоции,

которой вы можете управлять без особых усилий; 37,5 градусов – момент, когда уже начинает лихорадить; 42 градуса, – когда вы прыгаете от восторга или взрываетесь от негодования. Прочувствуйте каждое состояние, вспомните, как вы себя ведете, ощущая эмоцию такой интенсивности.

Рис. 2. Структура навыков ЭИ
Fig. 2. The Structure of Emotional Inillect Skills

1.3. Зафиксируйте внимание на своем состоянии, когда смотрите фильм, футбол, читаете книгу и т. д. Это упражнение позволяет в любом состоянии быть способным определить, что с вами происходит.

2. Тема «Осознание эмоций других».

2.1. Глядя на своих сослуживцев, обратите внимание на то, что они испытывают, обратите внимание на их движения и жесты. Оцените, что означает, когда человек откидывается на стуле, складывает руки на груди, улыбается. Обратите внимание, как меняется интонация у людей.

2.3. Поставьте запись какого-нибудь фильма, выключите звук и наблюдайте, какие эмоции испытывают собеседники. Предположите, почему. Включите звук и промотайте назад – правильно ли вы поняли?

2.4. Обратите внимание на эмоции и психическое состояние ваших близких. В каком настроении они вернулись домой? Что случилось с детьми? Проговорите с ними о вашем впечатлении. Даже если вы ошибетесь, близким будет приятно, что вы интересуетесь их эмоциональным состоянием. Главное в этом процессе – не формулировать свое мнение как факт: «Что-то ты злая сегодня, как собака», «Что ты нервный такой сегодня?», «Опять в депрессии?», «Прекрати злиться» и т. д. Начинайте со слов: «Мне кажется, ты сейчас чувствуешь…», выдерживая при этом вопросительную интонацию.

3. Тема «Управление своими эмоциями».

3.1. Научитесь говорить о своих чувствах, хотя многие считают это слабостью. Подчиненным нужно напоминать о том, что их начальник – тоже человек и ему не чужды простые человеческие эмоции. Важно проговорить переживаемую эмоцию – один из самых простых и действенных способов управления ею. Научитесь говорить о своих чувствах хотя бы близким людям.

3.2. Проследите за своим внутренним диалогом – не накручиваете ли вы сами себя?

3.3. Учимся управлять своим телом. Совершайте простейшие действия. Медленно выдохните. Незаметно сожмите и разожмите кулаки. Потянитесь или попрыгайте. Покорчите себе рожи, так как часто гнев и страх в первую очередь сковывают мышцы лица. Запомните, что надо состроить себе пару хороших рож перед публичным высту-

плением, и сразу станет психологически легче.

3.4. Снимаем стресс дыхательными упражнениями.

3.5. Во время наплыва сильной эмоции надо начать думать не о том, что буквально сейчас произошло, снова и снова вспоминая, как я…, а как он… Надо думать, например, в процессе прочтения текста с большим объемом статистических данных, напрягая свои аналитические и интеллектуальные способности. Решите головоломку, кроссворд. Испытывая сильную эмоцию, невозможно думать, но ведь, напряженно думая, нельзя испытывать сильную эмоцию.

Результаты. В итоге проведенного теоретико-экспериментального этапа исследования следует отметить, что в настоящее время актуальны вопросы развития ЭИ как ресурса будущей профессиональной успешности студентов и курсантов не только как рядовых служащих, но и как руководителей подразделения [33].

По мнению Д. Гоулмана, любое лидерство всегда имеет эмоциональную первооснову, и большая часть компетентностей, необходимых для успеха руководителя, имеет социальную и эмоциональную природу.

Главный в создании эмоционального состояния подразделения, личного состава, команды, трудового коллектива – руководитель. Потому что люди привыкли смотреть именно «на первого», ориентироваться на его восприятие и настроение. Причем эмоционально компетентный руководитель совсем не обязательно создает вокруг себя атмосферу всеобщей любви и бесконечной радости, он может и подгонять подчиненных, если видит, что проект рискует не завершиться в срок, пугая последствиями и воодушевляя результатами. Разница между эмоционально компетентным и эмоционально некомпетентным руководителями в том, что первый использует свой эмоциональный репертуар осознанно, может повысить голос, а может улыбнуться и похлопать по плечу – четко понимая, что он сейчас делает и зачем [34].

Эмоционально компетентный руководитель чуток не только к себе, но и к своим сотрудникам: заметит, если кто-то из коллег расстроен или разозлен, а в некоторых случаях поймет и причину происходящего по выражению лица, по интонациям, фразам или нетипичному поведению. Он учитывает эмоциональное состояние сотрудника.

Деперсонализация выражается в негативном, циничном отношении к сослуживцам, стремлении воспринимать их отстраненно, без сочувствия и сопереживания. Такое отстраненное отношение возникает как защитная реакция на чрезмерную эмоциональную напряженность, а впоследствии может привести к более глубоким последствиям. Деперсонализация представляет межличностный вектор эмоционального выгорания. Поэтому ЭИ все чаще рассматривают как один из факторов эффективного руководства личным составом. Если разделять лидерство на инструментальное и эмоциональное, то более вероятным представляется реализация своего ЭИ именно вторым типом лидера за счет своей ориентации на отношения в коллективе. Лидер, ориентированный исключительно на задачу, по-видимому, будет обладать более низким ЭИ.

Выводы. Характеризуя состояние проблемы ЭИ, следует отметить, с одной стороны, достаточную степень изученности этих вопросов, с другой – наличие весьма существенных проблем, главной из которых является наличие множества подходов к понятию ЭИ. Нерациональное формирование ЭИ приводит к эмоциональному истощению и понимается как чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой, а также ощущение отсутствия необходимых внутренних ресурсов для осуществления своей работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 123 с.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2009. 351 с.
3. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 176 с.
4. Григорьева М. В. Психология труда. М.: Высшее образование, 2006. 192 с.
5. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. / под ред. В. А. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 368 с.
6. Тамбиев Б. Н. Профессионально-личностная успешность руководителя образовательного учреждения: теория и практика: автореф… дис. д-ра психол. наук. Ставрополь, 2010. 42 с.
7. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 176 с.

8. Успешность личности / Социальная психология в вопросах и ответах / под ред. В. А. Лабунской. Ростов-н/Д, 2004. С. 212–243.
9. Выготский Л. С. Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 1008 с.
10. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. СПб.: Лань, 2013. Т.1. 628 с.
11. Дьяков С. И., Добряк С. Ю., Кисин К. А. Взаимосвязь понятий «Формирование» и «Развитие» и их роль в педагогической теории и практике // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № А. С. 525–536.
12. Urquijo I., Extremera N., Villa A. Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of perceived stress // Applied Research in Quality of Life. 2016. Vol. 11. P. 1241–1252.
13. Ларина А. Т. Эмоциональный интеллект // АНИ: педагогика и психология. 2016. №3 (16). С. 275–278.
14. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence // Journal of Personality Assessment. 1990. Vol. 54, №3, 4. P. 772–781.
15. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.
16. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
17. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2011. 11 с.
18. Мещерякова И. Н. Развитие эмоционального интеллекта у студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. … канд. психол. наук. Курск, 2011.
19. Киселева Т. С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2015.
20. Искандерова Ф. В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия // Вестник КАСУ. 2006. №1. С. 130–135.
21. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 176 с.
22. Педагогика профессионального образования: учебное пособие / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. / под ред. В. А. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 368 с.
23. Тамбиев Б. Н. Профессионально-личностная успешность руководителя образовательного учреждения: теория и практика: автореф. дис. … д-ра психол. наук. Ставрополь, 2010. 42 с.
24. Мещерякова И. Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2010. №1 (81). С. 157–161.
25. Сергиенко Е. А., Хлевная Е. А., Ветрова И. И., Никитина А. А. Тест эмоционального интеллекта – русскоязычная методика // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, №3. С. 177–192.
26. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.
27. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001.
28. Манойлова М. А. Эмоциональный интеллект и православные ценности: самодиагностика и саморазвитие: монография. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2021.
29. Разумникова О. М. Что такое интеллект?: учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018.
30. Иванов В. С., Шарагин В. И., Кашенков Ю. Б., Малышев А. В. Эмоциональный интеллект как предиктор успешности деятельности в профессиях особого риска // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. №5 (183). С. 514–521.
31. Панкова Т. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности руководителя // Психологические исследования. 2010. №2 (10). С. 4–6.
32. Пирожкова В. О. Социальный и эмоциональный интеллект как ресурсы преодоления стресса субъектами командной и индивидуальной деятельности: дис…. канд. психол. наук. Краснодар, 2021. 240 с.
33. Эльмурзаева Р. А. Реализация эмоционального интеллекта в трудовой деятельности // Вестник Томского государственного университета. Экономика. 2011. №3 (15). С. 95–102.
34. Эмоциональный интеллект руководителя. URL: http://www.sxc.hu/ (дата обращения: 07.08.2024).

REFERENCES

1. Goleman D. *Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ*. Translated from the English by A. P. Isaeva. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2013, 123 p. (In Russ.).
2. Andreeva I. N. Emotional intelligence as a factor of self-actualization. *Social and emotional intelligence: From processes to measurements.* Ed. by D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. Moscow, 2009, 351 p. (In Russ.).

3. Lyusin D.V., Maryutina O.O., Stepanova A.S. *The structure of emotional intelligence and the connection of its components with individual characteristics: an empirical analysis*. Edited by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. Moscow, Publishing house «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences», 2004, 176 p. (In Russ.).
4. Grigorieva M.V. *Psychology of labor*. Moscow, Higher education Publ., 2006, 192 p. (In Russ.).
5. *Pedagogy of vocational education: a textbook for students. higher education. Institutions*. E.P. Belozertsev, A.D. Goneev, A.G. Pashkov, etc. Edited by V.A. Slastenin. Moscow, Publishing center «Academy» Publ., 2004, 368 p. (In Russ.).
6. Tambiev B.N. *Professional and personal success of the head of an educational institution: theory and practice*: abstract… diss. doctor of psychological sciences. Stavropol, 2010, 42 p. (In Russ.).
7. Lyusin D.V., Maryutina O.O., Stepanova A.S. *The structure of emotional intelligence and the connection of its components with individual characteristics: an empirical analysis*. Edited by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. Moscow, Publishing house «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences», 2004, 176 p. (In Russ.).
8. *The success of personality. Social psychology in questions and answers*. Edited by V.A. Labunskaya. Rostov on Don, 2004, pp. 212–243. (In Russ.).
9. Vygotsky L.S. *Psychology*. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2002, 1008 p. (In Russ.).
10. Ushinsky K.D. *Man as a subject of education. The experience of pedagogical anthropology*. St. Petersburg, Lan Publ., 2013, vol. 1, 628 p. (In Russ.).
11. Dyakov S.I., Dobryak S.Yu., Kisin K.A. The interrelation of the concepts of «Formation» and «Development» and their role in pedagogical theory and practice. *Pedagogical journal*, 2023, vol. 13, no. A, pp. 525–536. (In Russ.).
12. Urquijo I., Extremera N., Villa A. Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of perceived stress. *Applied research in quality of life*, 2016, vol. 11, pp. 1241–1252.
13. Larina A.T. Emotional intelligence. *ANI: pedagogy and psychology*, 2016, no. 3 (16), pp. 275–278. (In Russ.).
14. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 1990, vol. 54, no. 3, 4, pp. 772–781.
15. Bar-On R. *Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada, Multi-Health Systems Publ., 1997.
16. Goleman D., Boyatsis R., McKee E. *Emotional leadership: The art of managing people based on emotional intelligence*. Translated from English. Moscow, Alpina Business Books Publ., 2005. (In Russ.).
17. Davydova Yu.V. *Emotional intelligence: essential signs, structure and features of manifestation in adolescence*: abstract of diss…. candidate of psychological sciences. Moscow, 2011, 11 p. (In Russ.).
18. Meshcheryakova I.N. *The development of emotional intelligence among psychology students in the process of studying at a university*: abstract of diss…. candidate of psychological sciences. Kursk, 2011, 10 p. (In Russ.).
19. Kiseleva T.S. *Emotional intelligence as a vital resource and its development in adults*: abstract of diss…. candidate of psychological sciences. Moscow, 2015, 7 p.
20. Iskanderova F.V. Emotional intelligence as the basis of interpersonal interaction. Bulletin of the KASU, 2006, no. 1, pp. 130–135. (In Russ.).
21. Lyusin D.V., Maryutina O.O., Stepanova A.S. *The structure of emotional intelligence and the connection of its components with individual characteristics: an empirical analysis*. Edited by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. Moscow, Publishing House «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences», 2004, 176 p. (In Russ.).
22. *Pedagogy of vocational education*: a textbook. E.P. Belozertsev, A.D. Goneev, A.G. Pashkov, etc. Edited by V.A. Slastenin. Moscow, The Academy Center Publ., 2004, 368 p. (In Russ.).
23. Tambiev B.N. *Professional and personal success of the head of an educational institution: theory and practice*: abstract of diss…. doctor of psychological sciences. Stavropol, 2010, 42 p. (In Russ.).
24. Meshcheryakova I.N. Formation of emotional intelligence of psychology students in the process of studying at a university. *Bulletin of the Tambov University. Ser. Humanities*, 2010, no. 1 (81), pp. 157–161. (In Russ.).
25. Sergienko E.A., Khlevnaya E.A., Vetrova I.I., Nikitina A.A. Emotional test intellect – Russian-language methodology. *Social psychology and society*, 2019, vol. 10, no. 3, pp. 177–192. (In Russ.).
26. Lyusin D.V. *Questionnaire on emotional intelligence EmIn: new psychometric data. Social and emotional intelligence: from processes to measurements*. Edited by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2009, pp. 264–278. (In Russ.).
27. Ilyin E.P. *Emotions and feelings*. St. Petersburg, Piter Publ., 2001, pp. 633–634. (In Russ.).
28. Manojlova M.A. *Emotional intelligence and Orthodox values: self-diagnosis and self-development*: a monograph. St. Petersburg: Publishing house of NU «Center for Strategic Studies», 2021. (In Russ.).
29. Razumnikova O.M. *What is intelligence?*: textbook. Novosibirsk, NSTU Publishing House, 2018.
30. Ivanov V.S., Sharagin V.I., Kashenkov Yu.B., Malyshev A.V. Emotional intelligence as a predictor of success in high – risk professions. *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*, 2020, no. 5 (183), pp. 514–521. (In Russ.)
31. Pankova T.A. The role of emotional intelligence in the effectiveness of a leader's activity. *Psychological research*, 2010, no. 2 (10), pp. 4–6. (In Russ.).

32. Pirozhkova V. O. *Social and emotional intelligence as resources for overcoming stress by subjects of team and individual activity*: diss…. candidate of psychological sciences. Krasnodar, 2021, 240 p. (In Russ.).
33. Elmurzayeva R. A. The realization of emotional intelligence in work // Vestn. Volume of the State University. *Economy*, 2011, no. 3 (15), pp. 95–102. (In Russ.).
34. Emotional intelligence of a leader. URL: http://www.sxc.hu/ (accessed 08.07.2024).

Информация об авторах

Шитакова Ольга Юрьевна – аспирант, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: Ch1989@yandex.ru). ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8594-9807

Гуськов Александр Юрьевич – аспирант, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: alexguskov1@vk.com). ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3191-4799

Шмаков Александр Александрович – адъюнкт адъюнктуры, Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: eroschkinea@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9997-9613

Сидорина Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологий обучения, педагогики и психологии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160); профессор кафедры военной педагогики, Новосибирский военного ордена Жукова институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: sidorinata@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3039-2765

Статья поступила в редакцию 09.08.2024
После доработки 29.04.2025
Принята к публикации 30.04.2025

Information about the authors

Olga Yu. Shitakova – postgraduate student, Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation. e-mail: Ch1989@yandex.ru). ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8594-9807.

Alexander Yu. Guskov – postgraduate student, Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation. e-mail: alexguskov1@vk.com). ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3191-4799.

Alexander A. Shmakov – adjunct associate of Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation (6/2 Klyuch-Kamyshenskoe Plateau str., Novosibirsk, 630114, Russian Federation, e-mail: eroschkinea@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9997-9613.

Tatiana V. Sidorina – doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of teaching technologies, pedagogy and psychology, Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation); Professor of the Department of Military Pedagogy, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation (6/2 Klyuch-Kamyshenskoe Plateau str., Novosibirsk, 630114, Russian Federation,,e-mail: sidorinata@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3039-2765.

The paper was submitted 09.08.2024
Received after reworking 29.04.2025
Accepted for publication 30.04.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 140–146
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-16
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 140–146
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-16
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-16
УДК 378.091.212

Оригинальная статья

Изучение и анализ уровня читательской грамотности студентов педагогического университета

Л. А. Калугина
Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: rr5e5t@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7111-3163

Аннотация. *Введение.* Научная новизна заключается в разработке авторского банка тестов для диагностики читательской грамотности студентов, а также в проведении комплексного исследования, направленного на выявление уровня данного вида грамотности среди студентов 1 курсов педагогического университета. *Постановка задачи.* Цель – изучить уровень читательской грамотности студентов педагогических университетов. *Методика и методология исследования*. Методы: теоретический анализ включает обзор и обобщение научных исследований по проблемам функциональной и читательской грамотности, а также анализ нормативных документов и международных исследований (PISA, PIAAC, TIMSS). Метод тестирования предполагает проведение измерений уровня читательской грамотности студентов с использованием специально разработанных тестов. Методы количественного и качественного анализа данных ориентированы на обработку и интерпретацию результатов тестирования. *Результаты.* Педагогическая диагностика показала значительные различия в уровне сформированности читательской грамотности у студентов. Наибольший успех достигнут в компоненте «нахождение и извлечение информации», в компонентах «интегрирование и интерпретирование информации» и «оценивание содержания и формы текста» выявлены значительные трудности. Особенно низкий уровень показан в критической оценке текста и применении информации для решения практических задач, что требует дополнительного внимания в педагогической практике. *Выводы.* Представленные теоретические положения, выявленные закономерности и предложенные методики могут быть использованы при разработке образовательных программ для педагогических университетов, а также в практике подготовки будущих учителей с целью повышения их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: общая педагогика, читательская грамотность, студенты педагогических университетов, функциональная грамотность, диагностика, тесты, читательские навыки, критическая оценка текста, интегрирование информации, поиск и извлечение информации

Для цитирования: *Калугина Л. А.* Изучение и анализ уровня читательской грамотности студентов педагогического университета // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 140–146. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-16

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-16

Full Article

Study and analysis of the level of reading literacy among students of pedagogical university

Kalugina, L.A.
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: rr5e5t@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7111-3163

Abstract. *Introduction.* Scientific novelty of the study lies in the development of the author's bank of tests for diagnosing students' reading literacy, as well as in conducting a comprehensive study aimed at identifying the level of this type of literacy among 1st-year students of a pedagogical university. *Purpose setting.* Objective of the article is to study the level of reading literacy of students of pedagogical universities. *Methodology and methods of the study.* Methods of the study are theoretical analysis includes a review and generalization of scientific research on the problems of functional and reading literacy, as well as an analysis of regulatory documents and international studies (PISA, PIAAC, TIMSS). The testing method involves measuring the level of students' reading literacy using specially developed tests. Methods of quantitative and qualitative data analysis are focused on processing and interpreting the test results. *Results.* Pedagogical diagnostics showed significant differences in the level of development of students' reading literacy. The greatest success was achieved in the component «finding and extracting information», but significant difficulties were revealed in the components «integrating and interpreting information» and «evaluating the content and form of the text». A particularly low level was shown in critical evaluation of the text and the use of information to solve practical problems, which requires additional attention in pedagogical practice. *Conclusion.* Practical significance of the study lies in the fact that the presented theoretical provisions, identified patterns and proposed methods can be used in the development of educational programs for pedagogical universities, as well as in the practice of training future teachers in order to improve their professional competence.

Keywords: general pedagogy, reading literacy, students of pedagogical universities, functional literacy, diagnostics, tests, reading skills, critical assessment of text, integration of information, search and extraction of information

Citation: Kalugina, L. A. [Study and analysis of the level of reading literacy among students of pedagogical university]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 140–146. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-16

Введение. В современном образовательном процессе особое внимание уделяется формированию функциональной грамотности у студентов, что является важной предпосылкой их успешной профессиональной деятельности (M. G. Medzhidova, A. A. Adieva, M. A. Medzhidov [7], A. V. Tagiltseva, B. O. Turebayev [9], T. Fırat, İ. Koyuncu [6]). В условиях глобализации и стремительно меняющихся социально-экономических условий способность эффективно работать с информацией, особенно текстовой, становится неотъемлемым навыком. Одним из ключевых компонентов функциональной грамотности является читательская грамотность, включающая умение извлекать, интерпретировать и оценивать информацию из текстов.

Формирование функциональной грамотности школьников – одна из приоритетных задач образовательного процесса, что закреплено в новых требованиях ФГОС-2021 НОО (п. 342) и ФГОС-2021 ООО (п. 35.2). Однако анализ результатов международных оценочных исследований, таких как Программа международной оценки образовательных достижений учащихся (PISA) [8] и Международное исследование качества математического и естественно-научного образования (TIMSS) [10], показывает, что уровень функциональной грамотности российских школьников остается недостаточно высоким.

В связи с этим в России разрабатывается система мероприятий, направленных на развитие функциональной грамотности. В 2019 г. Министерством просвещения РФ был инициирован проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся», целью которого является повышение уровня функциональной грамотности учащихся. В контексте национального проекта «Образование» одной из приоритетных задач до 2024 г. является повышение качества образования и вхождение России в число десяти ведущих стран мира по этому показателю. Достижение этих целей требует подготовки специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и способностью применять их в образовательной практике. В этом контексте уровень сформированности функциональной грамотности у будущих педагогов становится ключевым параметром их профессиональной подготовки.

В последние годы вопросы формирования функциональной грамотности, в частности читательской, активно изучаются в научной литературе. Исследования акцентируют внимание на значении читательской грамотности для профессионального становления будущих педагогов, методах ее диагностики и развития. Исследователи, занимающиеся изучением читательской грамотности в России, внесли значительный вклад в понимание и развитие этой области. Среди них можно отметить таких ученых, как О. Б. Адаева, Г. С. Иваненко [1], О. В. Бажук [2], Ц. А. Калманова [4], М. А. Латаева, Н. В. Смирнова, И. В. Нужа [5], Г. Ф. Галлямова [3].

Постановка задачи. Цель исследования – изучить уровень читательской грамотности студентов педагогических университетов.

Методика и методология исследования. Для достижения поставленной цели использованы следующие методы.

1. Теоретический анализ – изучение и обобщение научной литературы по проблеме функциональной и читательской грамотности, анализ нормативных документов и международных исследований (PISA, TIMSS, PIRLS).

2. Метод тестирования – проведение измерений уровня сформированности читательской грамотности студентов на основе разработанных тестов.

3. Методы количественного и качественного анализа данных – обработка и интерпретация результатов диагностического тестирования с использованием статистических методов.

С целью выявления современного состояния сформированности читательской грамотности студентов педагогического университета на базе Института детства ФГОУ ВО «НГПУ» и факультета начального, дошкольного и специального образования ФБОУ ВО «ОМГПУ» в течение 2023/24 учебного года была проведена опытно-экспериментальная работа. Исследованием охвачено 50 студентов 1 курсов очной формы обучения, обучающихся по профилю «Начальное образование».

Диагностика читательской грамотности осуществлялась на основе методических подходов, опирающихся на международные исследования и отечественные разработки, включая Международную программу по оценке образовательных достижений, учащихся в возрасте 15 лет (PISA), Международное исследование качества чтения и понимания текста (PIRLS), а также банк тестовых заданий, разработанный Федеральным институтом педагогических измерений (ФГБНУ «ФИПИ»). Были отобраны тексты, соответствующие профессиональному профилю студентов педагогического университета, к каждому из которых разработаны вопросы. Для каждого показателя составлено по 20 вопросов, направленных на оценку различных аспектов читательской грамотности (табл.).

Таблица. Компоненты диагностики функциональной грамотности: показатели и инструментарий
Table. Components of Functional Literacy Diagnostics: Indicators and Tools

Компонент	Показатели	Диагностический инструментарий
Читательская грамотность	Нахождение и извлечение информации	Тест на понимание отрывка из книги Л. С. Выготского «Мышление и речь»
	Интегрирование и интерпретирование информации	Тест на понимание отрывка из книги Л. В. Занкова, Л. С. Выготского «Беседы с учителями»
	Оценивание содержание и формы текста, использование информации из текста в практической задаче	Тест на понимание отрывков из научных статей Т. В. Янченко, В. П. Шинкаренко и С. В. Шинкаренко по вопросам гуманизации и бихевиоризма

Результаты. Результаты педагогической диагностики, проведенной среди 50 обучающихся, позволили оценить уровень сформированности читательской грамотности по трем основным компонентам: нахождение и извлечение информации; интегрирование и интерпретирование информации; оценивание содержания и формы текста, использование информации из текста в практической задаче.

Нахождение и извлечение информации. Анализ показал, что высокий уровень по данному компоненту продемонстрировали только 5 обучающихся (10%), что свидетельствует об их способности четко определять цель создания и назначение текста, выделяя ключевую задачу, которую автор ставит перед собой; успешно определять тему и главную мысль текста, а также определять название, которое максимально точно отражает суть материала; логично делить текст на смысловые части и составлять план, который отражает структуру и основные моменты текста; эффективно находить в тексте конкретные сведения и факты, отвечая на вопросы, используя информацию, представленную явно в тексте; устанавливать порядок действий и событий в тексте, грамотно интерпретируя временные или логические связи; точно определять значение незнакомых слов, опираясь на контекст и содержание текста.

Повышенный уровень зафиксирован у 15 обучающихся (30%), которые преимущественно верно определили цель и назначение текста; при указании темы и главной мысли текста допускали неточности; при составлении плана текста наблюдались ошибки в частичном отражении структуры и пропуске важных моментов; дети способны находить в тексте явную информацию и факты; возникали ошибки в понимании логической последовательности при установлении порядка событий; определяли значение незнакомых слов, используя контекст, однако иногда интерпретация могла быть не совсем точной.

Базовый уровень выявлен у 20 участников (40%), которые с трудом определяли цель и назначение текста, возможно, не всегда понимая,

для чего был создан текст; определяли тему и главную мысль текста, но с затруднениями в точности или полноте восприятия основной идеи; делили текст на смысловые части, но часто с ошибками в выделении ключевых элементов и трудностями в составлении четкого плана; находили отдельные факты или сведения в тексте, но с трудом отвечали на более сложные вопросы, требующие извлечения скрытых или косвенных данных; испытывали затруднения в установлении порядка событий в тексте, что затрудняло полное понимание текста; определяли значение незнакомых слов только в самых очевидных случаях, с трудом справлялись с контекстом.

Низкий уровень продемонстрировали 10 обучающихся (20%), что указывает на трудности в определении цели и назначение текста или не понимании его полностью. Не всегда верно выделяли тему и главную мысль текста. Испытывали трудности в разделении текста на смысловые части и составлении плана, часто пропуская важные элементы. Затруднялись в нахождении конкретных сведений и фактов в тексте, не в состоянии ответить на вопросы, используя явно заданную информацию. Не умели устанавливать порядок действий и событий в тексте, что указывает на недостаточную способность к структурированию информации; испытывали значительные трудности в определении значения незнакомых слов, не справляясь с интерпретацией контекста.

Интегрирование и интерпретирование информации. Высокий уровень в рамках данного компонента показали 5 обучающихся (10%), которые продемонстрировали способность точно интерпретировать значения фраз, даже если они имеют переносное или многозначное значение, и могут объяснить их в рамках контекста текста. Способны эффективно систематизировать информацию, устанавливая логичные приоритеты и структуры для данных, что позволяет создавать четкую картину на основе текста. Успешно проводят сложные сопоставления и связи между разными частями текста или между текстами, выстраивая комплексное понимание информации. Студенты делают выводы, учитывая различные фрагменты текста, и могут обобщить информацию, интегрируя ее для глубокой интерпретации. Устанавливают точные причинно-следственные связи, объясняя взаимосвязь различных событий или утверждений с высокой степенью точности. Могут формулировать глубокие, аналитические вопросы, нацеленные на уточнение или расширение смысла текста, показывая высокий уровень восприятия. Успешно выявляют недостающую информацию, грамотно формулирует запросы и активно использует этот процесс для дополнения анализа текста.

Повышенный уровень зафиксирован у 15 участников (30%), что отражает их способность понимать значение фраз в контексте текста, однако иногда может возникать трудность в интерпретации сложных или многозначных выражений. Успешно группируют и упорядочивают информацию. Частично соотносят информацию, но могут быть упущены некоторые важные взаимосвязи между фрагментами текста или текстами. Делают обоснованные выводы и обобщения, но иногда слабо интегрирует информацию из разных частей текста. Могут выявить причинно-следственные связи, но иногда допуская ошибки или недочеты в логике. Формулируют вопросы, но они часто ориентированы на поверхностные элементы текста или требуют уточнений для глубокой проработки материала. Могут вычленить недостающую информацию, но в некоторых случаях требуется дополнительная помощь для точной формулировки запроса.

Базовый уровень показали 20 обучающихся (40%), которые с трудом понимают значение фраз на основе контекста, особенно если встречаются многозначные слова или сложные выражения. Они стараются упорядочивать информацию, но делают это поверхностно, не учитывают важные критерии для группировки. Трудности возникают и при установлении связей между разными частями текста или разными источниками, а также при проведении обоснованных выводов и обобщений. Простые причинно-следственные связи они видят, но сложнее воспринимают более сложные или скрытые логические взаимосвязи. Вопросы формулируются на простом уровне, а способность находить недостающую информацию и точно запрашивать дополнительные сведения развита слабо.

Низкий уровень продемонстрировали 10 обучающихся (20%), что говорит об их способности интерпретировать только отдельные простые элементы текста. Студентам сложно интерпретировать значение фраз на основе контекста, даже если выражения просты. Они не могут упорядочить и сгруппировать информацию, упуская важные детали. Соотносить данные из разных частей текста или источников также затруднительно, что ухудшает понимание материала. Выводы и обобщения даются им тяжело, как и установление причинно-следственных связей. Их вопросы по тексту не способствуют глубокому анализу, а умение выделять недостающие данные и корректно формулировать запросы почти отсутствует.

Оценивание содержания и формы текста, использование информации из текста в практической задаче. Высокий уровень продемонстрировали лишь 5 обучающихся (10%), которые успешно справляются с критической оценкой текста, его содержательных и формальных характеристик,

а также применением полученной информации для решения сложных практических задач.

Повышенный уровень выявлен у 10 обучающихся (20%), обладающих способностью проводить разъяснение отдельных элементов содержания и использовать информацию для задач средней сложности. Они успешно различали факты и мнения, выявляли противоречия и использовали информацию для сравнения объектов. При этом студенты умело подбирали аргументы для поддержки своего мнения и составляли монологические высказывания (аннотации, рецензии, отзывы). Они эффективно решали практические задачи, как с использованием фоновых знаний, так и без них. Также студенты грамотно оценивали достоверность информации, опираясь на имеющиеся знания и дополнительные источники.

Базовый уровень показали 25 участников (50%), которые справляются с выделением основных элементов текста, однако их анализ остаётся поверхностным. Студенты способны оценивать нейтральность источников и цели текста, но зачастую нуждаются в дополнительной поддержке для точной дифференциации фактов и мнений. Они могут выявлять простые противоречия и проводить базовое сравнение объектов. При подборе аргументов и составлении высказываний испытывают трудности, часто ограничиваясь общими фразами. Студенты решают практические задачи, используя информацию из текста, однако без привлечения фоновых знаний они сталкиваются с трудностями в комплексных задачах. Вопросы достоверности информации требуют уточнений, поскольку они не всегда способны верно оценить источники и дополнительные сведения.

Низкий уровень продемонстрировали 10 обучающихся (20%), что отражает их ограниченные возможности в оценивании текста и применении информации. Студенты испытывают трудности в оценке нейтральности источников и целей текста, часто путаясь в различии между фактами и мнениями. Противоречия и сложные связи между объектами они редко выявляют. Подбор аргументов и составление монологов затруднены, при этом высказывания носят поверхностный характер. Решение практических задач без фоновых знаний для студентов является значительной трудностью, а использование информации из текста для решения задач ограничено. Оценка достоверности информации и проверка источников зачастую не проводится, что приводит к ошибочным выводам.

Выводы. Педагогическая диагностика, проведенная среди 50 обучающихся, выявила существенные различия в уровне сформированности читательской грамотности по трем ключевым компонентам: нахождение и извлечение информации, интегрирование и интерпретирование информации, а также оценивание содержания и формы текста с использованием информации для решения практических задач.

Наибольшую успешность обучающиеся продемонстрировали в компоненте «нахождение и извлечение информации», где 55% участников показали высокий и повышенный уровень. Это указывает на способность большинства студентов точно и эффективно выявлять ключевые моменты текста, выделять факты и информацию, а также правильно интерпретировать основные элементы содержания. Тем не менее, даже в этом компоненте были выявлены проблемы, такие как трудности в установлении порядка событий или не всегда точное определение значений незнакомых слов, что подтверждает необходимость дополнительных упражнений для улучшения понимания текста на глубоком уровне.

Сложности возникли в компонентах «интегрирование и интерпретирование информации» и «оценивание содержания и формы текста». Особенно заметными они стали в последнем компоненте, где лишь 10% обучающихся продемонстрировали высокий уровень. Это свидетельствует о том, что навыки критической оценки текста, умение выявлять противоречия и различать факты и мнения, а также способность к аргументированному использованию информации для решения практических задач развиты недостаточно. Особенно проблемным оказался процесс формирования логичных, глубокомысленных вопросов и точных выводов, а также умение использовать информацию для комплексных задач, что требует усиленного внимания со стороны педагогов.

Таким образом, данные диагностики указывают на необходимость дальнейшего совершенствования преподавания читательской грамотности, с акцентом на развитие у студентов навыков критического мышления, глубокого анализа текста, а также умения интегрировать и использовать полученную информацию в практических ситуациях. Для этого требуется внедрение более сложных и практико-ориентированных заданий, которые помогут обучающимся развивать эти компетенции на более высоком уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаева О.Б. Читательские умения студентов педагогического вуза: проблемы и перспективы формирования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskie-umeniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza-problemy-i-perspektivy-formirovaniya (дата обращения: 08.06.2024).

2. Бажук О. В. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза (на примере читательской грамотности) // МНКО. 2023. №4 (101). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza-na-primere-chitatelskoy-gramotnosti (дата обращения: 08.06.2024).
3. Галлямова Г. Ф. Читательская грамотность: как повысить уровень читательской грамотности учащихся? // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, №4-1. С. 149–158.
4. Калманова Ц. А. Понимание текста как категория педагогической герменевтики и фактор формирования у обучающихся функциональной грамотности // Образовательный вестник «Сознание». 2021. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-teksta-kak-kategoriya-pedagogicheskoy-germenevtiki-i-faktor-formirovaniya-u-obuchayuschihsya-funktsionalnoy-gramotnosti (дата обращения: 08.06.2024).
5. Латаева М. А., Смирнова Н. В., Нужа И. В. / Исследование читательской грамотности студентов условиях билингвального высшего образования // Педагогика. 2021. С. 74–86. URL: https://www.researchgate.net/publication/329465961_Issledovanie_citatelskoj_gramotnosti_studentov_v_usloviah_bilingvalnogo_vyssego_obrazovania (дата обращения: 20.06.2024).
6. Fırat T., Koyuncu İ. The Influence of Student-Level Factors on Reading Literacy: A Comprehensive Study // Journal of Theoretical Educational Science. 2025. № 16 (4). P. 843–867.
7. Medzhidova M. G., Adieva A. A., Medzhidov M. A. Formation of functional literacy as a basis for improving the quality of the educational process // European Journal of Natural History. 2021. №5. P. 15–20.
8. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing. 2019. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en/full-report.html (дата обращения: 06.03.2025).
9. Tagiltseva A. V., Turebayev B. O. The vital role of teachers in advancing functional competencies in modern students // Integration of education and science: problems and prospects as a tool for implementing modern innovative state policy of Kazakhstan. 2024. №1. P. 247–249.
10. von Davier M., Kennedy A. (Eds.). PIRLS 2026 assessment frameworks. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2024. URL: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2026/frameworks/downloads/P26_Assessment-Frameworks.pdf (дата обращения: 20.09.2024).

REFERENCES

1. Adaeva O. B. Reading skills of students of a pedagogical university: problems and prospects for formation. Pedagogy. *Issues of Theory and Practice*, 2022, no. 10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskie-umeniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza-problemy-i-perspektivy-formirovaniya (accessed 06.08.2024). (In Russ.).
2. Bazhuk O. V. Formation of Functional Literacy in Students of a Pedagogical University (On the Example of Reading Literacy). *MNOs*, 2023, no. 4 (101). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza-na-primere-chitatelskoy-gramotnosti (accessed 06.08.2024). (In Russ.).
3. Gallyamova G. F. Reading Literacy: How to Improve the Level of Reading Literacy of Students? *Pedagogical Journal*, 2022, vol. 12, no. 4-1, pp. 149–158. (In Russ.).
4. Kalmanova Ts. A. Text Comprehension as a Category of Pedagogical Hermeneutics and a Factor in the Formation of Functional Literacy in Students. *Educational Bulletin «Consciousness»*, 2021, no. 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-teksta-kak-kategoriya-pedagogicheskoy-germenevtiki-i-faktor-formirovaniya-u-obuchayuschihsya-funktsionalnoy-gramotnosti (accessed 06.08.2024). (In Russ.).
5. Lataeva M. A., Smirnova N. V., Nuzha I. V. Study of Reading Literacy of Students in the Context of Bilingual Higher Education. *Pedagogy*, 2021, pp. 74–86. URL: https://www.researchgate.net/publication/329465961_Issledovanie_citatelskoj_gramotnosti_studentov_v_usloviah_bilingvalnogo_vyssego_obrazovania (accessed 06.20.2024). (In Russ.).
6. Fırat T., Koyuncu İ. The Influence of Student-Level Factors on Reading Literacy: A Comprehensive Study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 2025, no. 16 (4), pp. 843–867.
7. Medzhidova M. G., Adieva A. A., Medzhidov M. A. Formation of functional literacy as a basis for improving the quality of the educational process. *European Journal of Natural History*, 2021, no. 5, pp. 15–20.
8. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing, 2019. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en/full-report.html) (accessed 06.03.2025).
9. Tagiltseva A. V., Turebayev B. O. The vital role of teachers in advancing functional competencies in modern students. *Integration of education and science: problems and prospects as a tool for implementing modern innovative state policy of Kazakhstan*, 2024, no. 1, pp. 247–249.
10. von Davier M., Kennedy A. (Eds.). *PIRLS 2026 assessment frameworks. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center*, 2024. URL: [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2026/frameworks/downloads/P26_Assessment-Frameworks.pdf (accessed 09.20.2024).

Информация об авторе

Калугина Лидия Алексеевна – аспирант, преподаватель кафедры «Логопедии и детской речи», Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: rr5e5t@mail.ru). ORCID: 0000-0002-7111-3163

Статья поступила в редакцию 18.03.2025
После доработки 07.05.2025
Принята к публикации 12.05.2025

Information about the author

Lidiya A. Kalugina – postgraduate student, teacher of the department of speech therapy and children's speech, Novosibirsk State Pedagogical University (28/1 Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: rr5e5t@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7111-3163

The paper was submitted 18.03.2025
Received after reworking 07.05.2025
Accepted for publication 12.05.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 147–155
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-17
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 147–155
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-17
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-17
УДК 159. 98+378. 147+316. 61

Оригинальная научная статья

Субъектность обучающихся в процессе нейроцифровизации образования

Г. В. Валеева
Высшая школа физической культуры и спорта
Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического университета
Челябинск, Российская Федерация
e-mail: valeeva-chel@mail.ru

Л. Э. Филатова
Воронежский государственный педагогический университет
Воронеж, Российская Федерация
e-mail: filatova_liliya@list.ru

П. В. Меньшиков
Институт психологии,
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
Калуга, Российская Федерация
e-mail: edeltanne@list.ru

М. Р. Арпентьева
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
Москва, Российская Федерация
e-mail: mariam_rav@mail. ru

Аннотация. *Введение.* Нейроцифровизация образования – процесс внедрения, апробации и усовершенствования в образовании цифровых технологий и основанных на них принципов обучения и устройств, играет важную роль в современном развитии как школьного, так и вузовского образования, в том числе реализации принципа субъектности и смежных с ним принципов современного образования (индивидуализации, гуманизации, активизации). *Постановка задачи.* В современной психолого-педагогической науке и практике поставлены и решаются задачи изучения и обеспечения субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования, однако системного изучения, интегративной модели субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования не существует. Цель исследования – анализ феномена субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования. *Методика и методология исследования.* Методологическая основа исследования – системный подход к осмыслению феномена субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования. Основной метод исследования – теоретический анализ феномена субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования. *Результаты.* Некоторые личностные, межличностные, учебные и профессиональные компетенции и сама субъектность обучающихся сформированы и развиты не в полной мере (многим не только школьникам, но и студентам бывает сложно открыто заявлять о своих нуждах/состояниях и позициях/целях и ценностях (самораскрываться), также сложно бывает оценивать/рефлексировать свою активность, нести или возлагать ответственность, представлять себя и результаты своего учебно-профессионального труда (самопрезентироваться), самоопределяться и идентифицироваться как будущие специалисты и индивидуальности. Поэтому важно отметить значимость трансформации образовательной среды и отношений в ней в соответствии с задачами обеспечения субъектности обучающихся, в том числе в процессе нейроцифровизации образования.

Выводы. Интегративное осмысление основных, типичных условий, способствующих и мешающих формированию и развитию субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования, – важный шаг на пути обеспечения качества образования. Перспективы исследования связаны с разработкой и апробацией системно-деятельностной модели субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования.

Ключевые слова: социальная психология, социальная психология, педагогическая психология, психология цифровых образовательных сред, профессиональное образование, учебно-профессиональная деятельность, субъектность обучающихся, нейроцифровизация образования

Для цитирования: *Валеева Г. В., Филатова Л. Э., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р.* Субъектность обучающихся в процессе нейроцифровизации образования // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 147–155. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-17

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-17

Full Article

Subjectness of learners in the process of neuro-digitalization of education

Valeeva, G. V.
Higher School of Physical Culture and Sport of the
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
Chelyabinsk, Russian Federation
e-mail: valeeva-chel@mail.ru

Filatova, L. E.
Voronezh State Pedagogical University
Voronezh, Russian Federation
e-mail: filatova_liliya@list.ru

Menshikov, P. V.
K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University
Kaluga, Russian Federation
e-mail: edeltanne@list.ru

Arpentieva, M. R.
Financial University under the Government of the Russian Federation
Moscow, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Neuro-digitalization of education is the process of introducing, testing and improving digital technologies in education and the principles of learning and devices based on them, that plays an important role in the modern development of both school and university education. It includes also implementing of the principle of subjectness and related principles of modern education (individualization, humanization, activation). *Purpose setting.* In modern psychological and pedagogical science and practice, the tasks of studying and ensuring the subjectness of students in the process of neuro-digitalization of education have been set and solved, however, there is no systematic study, an integrative model of the subjectness of students in the process of neuro-digitalization of education. The purpose of the study is to analyze the phenomenon of students' subjectness in this process. *Methodology and methods of the study.* The methodological basis of the study is a systematic approach to understanding the phenomenon of students' subjectness in the process of neuro-digitalization of education. The main research method is a theoretical analysis of discussed phenomenon in this process. *Results.* Some personal, interpersonal, educational and professional competencies and the subjectness of students themselves are not fully formed and developed (many not only schoolchildren, but also students find it difficult to openly declare their needs / states and positions / goals and values (self-disclosure), it is also difficult to evaluate / reflect on their activity, bear or assign responsibility, present themselves and the results of their educational and professional work (self-presentation), self-determine and identify themselves as future specialists and individuals. Thus, it is important to note the importance of transforming the academic environment and relationships in it in accordance with the objectives of ensuring the subjectness of students, including in the process of neuro-digitalization of education. *Conclusion.* An

integrated understanding of the main, typical conditions that contribute to and hinder the formation and development of students' subjectness in the process of neuro-digitalization of education is an important step towards ensuring the quality of education. The prospects for the study are related to the development and testing of a system-activity model of students' subjectivity in the process of neuro-digitalization of education.

Keywords: social psychology, educational psychology, psychology of digital educational environments, professional education, educational and professional activity, students' subjectness, neuro-digitalization of education

Citation: Valeeva, G. V., Filatova, L. E., Menshikov, P. V., Arpentyeva, M. R. [Subjectness of learners in the process of neuro-digitalization of education]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 147–155. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-17

Ведение. *Актуальность исследования.* Нейроцифровизация образования – процесс внедрения, апробации и усовершенствования в образовании цифровых технологий и основанных на них принципов обучения и устройств, играет важную роль в современном развитии как школьного, так и вузовского образования, в том числе реализации принципа субъектности и смежных с ним принципов современного образования (индивидуализации, гуманизации, активизации) [1; 2].

Постановка задачи. В современной психолого-педагогической науке и практике поставлены и решаются задачи изучения и обеспечения субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования, однако системного изучения, интегративной модели субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования не существует.

Цель исследования – анализ феномена субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования.

Степень изученности проблемы. Проблема привлекает к себе внимание многих исследователей, однако в целом далека своего разрешения. Одна из ведущих проблем на пути ее решения в современный момент – нечеткость представлений о сущности так называемой «цифровизации» и в том числе «нейроцифровизации» образования. Расширительное толкование практики применения в образовании цифровых технологий как некоего самостоятельного способа или даже альтернативы традиционному образованию порождает множество сопутствующих проблем методологического, теоретического, практического, эмпирического планов [1–8]. Поэтому необходимо целостное представление о сущности процесса нейрофировизации образования и влиянии на активность и отношения субъектов образования.

Методика и методология исследования. *Методологическая основа исследования* – системный подход к осмыслению феномена субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования. *Основной метод исследования* – теоретический анализ феномена субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образован*ия.*

В своей работе мы исходим из того, что субъектность есть ведущая черта образования: школьники и студенты не являются пассивными объектами педагогических усилий учителей и преподавателей, но в разной мере активными, вовлеченными (заинтересованными) и самостоятельными участниками. В ходе нейроцифровизации перед каждый учеником стоит задача освоения нейроцифровых технологий, которые предлагает современная школа для того, чтобы активизировать образовательные отношения и труд учеников и педагогов, повысить результативность их совместной деятельности, освоить технологии и формы работы, с которыми связано применение нейроцифровых устройств.

Результаты. Некоторые личностные, межличностные, учебные и профессиональные компетенции и сама субъектность обучающихся сформированы и развиты в различной мере не только на разных ступенях образования, но и потому, что люди индивидуальны. Многим не только школьникам, но и студентам бывает сложно открыто заявлять о своих нуждах/состояниях и позициях/целях и ценностях (самораскрываться), также сложно бывает оценивать/рефлексировать свою активность, нести или возлагать ответственность, представлять себя и результаты своего учебно-профессионального труда (самопрезентироваться), самоопределяться и идентифицироваться как будущие специалисты и индивидуальности. Поэтому важно отметить значимость трансформации образовательной среды и отношений в ней в соответствии с задачами обеспечения субъектности обучающихся, в том числе в процессе нейроцифровизации образования. Наряду с внедрением нейроцифровых технологий необходима система поддержки развития обучающихся как субъектов, обеспечение свободы учиться («freedom to learn»): поддержка семьи, однокурсников сверстников, педагогов, тьюторов и иных ассистентов-помощников, включая работу академических служб сопровождения [6].

Одна из ведущих характеристик субъектности – самостоятельность или автономность [7; 8]. Моделирование субъектности, ее развития в процессе

цифровизации должно опираться на идеи системной инженерии, акцентирующей проблемы безопасности системы образования и интеграции человеческих систем (субъектов), включая особенности их функций и ролей, совместной активности и т.д.

Нейроцифровизация образования предполагает, прежде всего, проникновение в образовательное пространство технологий и устройств искусственного интеллекта, в том числе так называемых «социальных роботов». Социальные роботы – это роботы, которые могут взаимодействовать с людьми, используя традиционные формы диалога с помощью «естественных сигналов» речевой и неречевой коммуникации [9, p. 441]. В будущем социальные роботы и искусственный интеллект (ИИ), на основе которого они функционируют, будут все более совершенными и, вероятно, возьмут на себя часть ролей учеников, педагогов и иных субъектов образования. Это имеет много важных организационных, духовно-этических, психологических и иных последствий, включая влияние нейроцифровых устройств на субъектность человека. В целом они могут как способствовать ей, так и препятствовать и игнорировать ее. Они могут помогать человеку достигать более существенных результатов его образовательной активности, в том числе позволять ставить и достигать более сложные цели, делать более обоснованный достоверный выбор и улучшать самостоятельность и активность, но могут мешать, ограничивая человека в самой постановке целей и в их достижении, осуществлении правильного объективно и субъективно выбора, игнорировать его и снижать его самостоятельность, ответственность, активность и иные стороны субъектности.

Будет влияние нейроцифровых устройств на человеческую субъектность положительным или отрицательным, зависит от особенностей их разработки (конструирования), использования и управления, коррекции и совершенствования. Сдвиг в отношениях человека с такими технологиями, подготовленный идеями «цифрового образования», предполагает, что они выступают уже не как инструмент, используемый для достижения их целей, но как агенты (квазисубъекты – системы с признаками субъектности, включая активность выбора и постановки задач, самостоятельное/автономное принятие и исполнение решений, рефлексивность и ответственность, др.), с которыми человек взаимодействует [10]. В итоге исследователи отмечают, что автономность («квазисубъектность») искусственного интеллекта и социальных роботов, а также субъектность людей могут быть рассмотрены как «игра с нулевой суммой»: чем выше автономия социальных роботов, тем ниже автономия людей [11]. Однако влияние нейроцифровых технологий на автономию человека более разнообразно и сложно, как сложны и разнообразны теории и модели цифровизации образования и активности человека.

В самом широком смысле субъектность предполагает «самоуправление». Начиная с И. Канта, автономию связывают с независимостью практического разума и свободой, которую разум предоставляет людям, управлять собой независимо от послушания другим, включая государство. Его концепция личной автономии как рационального самоуправления включает управление собой в соответствии со своими «собственными» подлинными желаниями и импульсами [11, p. 31]. Здесь выделяют процедурные или содержательные теории [8; 14]. Процедурные теории утверждают, что нейтральные по содержанию процедуры обеспечивают необходимые и достаточные условия для самостоятельности и иных сторон субъектности. Например, действие самостоятельно, если человек действует в соответствии с желаниями, которые он сам и желает иметь. Эти теории пытаются решить проблему «репрессивной социализации», то есть форм социализации, препятствующие «автономии людей», подрывают их «нормативную компетентность» в оценке норм для себя [15, p. 406].

Внимание к нейтральным по содержанию процедурам затрудняет осмысление ситуаций, в которых человек благодаря «адаптивным предпочтениям» в осмыслении себя и мира (стереотипам) приходит к одобрению ошибочных желаний или норм, даже если рефлексирует их [16]. В содержательных теориях отмечается, что люди действуют автономно, если исходят из некоего «правильного» набора ценностей или в соответствии с истинными или действительными нормами [14]. Здесь можно отсеять «репрессивные нормы» и деструктивные ценности как ложные или несовместимые с достоинством рациональных агентов или субъектов. Однако критики отмечают сложности фиксации того, что из ценностей и норм можно считать правильным и когда, для кого. Важно также различить условия аутентичности/подлинности и компетентности, требующие, чтобы ценности и желания, в соответствии с которыми действует субъект, были действительно его собственными [17; 18], а не теми, что возникают в результате манипуляций, прямого принуждения/подчинения и т.д., чтобы человек умел делать что-либо, обладая определенными навыками и самооценкой [20]: способностью критически осмыслить/рефлексировать свои и чужие ценности и нормы, ставить самостоятельно и разделять с другими общие цели, представлять себя другим и осознавать себя (уверенность в себе) носителем навыка и компетенций, «уполномоченным» ставить собственные цели, иметь самоуважение [14; 20].

Если человек хочет ощущать себя субъектом, ему нужно уважать свои способности рациональ-

ного выбора, считать, что его цели реальны и важны, верить в свои способности и готовность сделать что намеревается (вера в себя), считать себя достойным человеком. Подавляющая, репрессивная социализация соответственно снижает самоуважение и т. д., подрывает подлинность выбора, побуждая придерживаться ценностей и норм, которые являются итогом социального давления извне, то есть не являются его «собственными» [21]. Напротив, интерсубъективное признание и подтверждение могут способствовать поддержке самоуважения и т. д. [20], выработке и реализации собственных ценностей и норм, расширению палитры выбора и общей «адекватности вариантов». Когда ученикам дают больший контроль над важными аспектами их жизнедеятельности в вузе, повышают доступ к более разнообразным и осмысленным выборам, рефлексии способов осознания выборов и т. д., когда наблюдается отсутствие чрезмерного надзора или контроля извне, тогда их субъектность растет [22]. При этом субъектность понимается как нечто, что следует уважать и что требует во всех действиях относительно субъекта его согласия и подчеркивает опасность патернализма или попыток замещения собственной активности субъекта со стороны иных людей, технологий/устройств и т. п. (принцип «уважения к людям» и др.) [23].

Таким образом, субъектность человека зависит от развития и поддержания ряда соответствующих компетенций и наличия доступа к достаточному набору значимых возможностей в важных сферах жизни, готовности и способности действовать свободно, руководствуясь, без чрезмерного надзора (насилия) извне, ненасильственными (то есть не оказывающими насилие в ответном отношении к другим) нормами и ценностями, которые действительно являются для человека его собственными.

Автономность/самостоятельность нейроцифрового устройства в свою очередь можно понимать как «способность компьютера следовать сложному алгоритму в ответ на воздействие окружающей среды, независимо от вмешательства человека в реальном времени» [1; 24, p. 149]. Более продвинутые формы «квазисубъектности» устройств обычно зависят от использования ИИ как системы обработки информации, которая способна совершать интеллектуальные операции: рассуждать логически, планировать, решать проблемы, адаптироваться к окружающей среде и учиться на собственном опыте. Это сложнейшая этическая проблема [25; 26]: люди нередко делегируют (перекладывают) полномочия по принятию решений на ИИ, поэтому возникает опасность, что «рост искусственной автономии может подорвать человеческую автономию» [2; 5; 11, p. 7]. Здесь также существует важное противоречие между необходимостью обучения ИИ на больших наборах данных и требованием не рассматривать людей лишь как источники данных, а также как объекты манипулирования, поэтому исследователи отмечают, что субъектность человека в условиях нейроцифровизации следует поддерживать через «прозрачность» и информированное согласие человека обучать ИИ, повышение уровня знаний об ИИ, поддержание широкого набора опций работы с ним, регламентацию процедур сбора данных [3; 8; 26].

Как для людей, так и для устройств субъектность – это вопрос самоуправления в процессе ряда значимых выборов в различных контекстах: рост способности к самоуправлению в более широком диапазоне контекстов и действий, совершение значимых для жизни и развития выборов увеличивают автономию, ответственность и активность. Учитывая отсутствие «общего» ИИ (AGI), соответствующего производительности человека по всем человеческим способностям [27; 28, p. 16], речь обычно идет об устройствах, работающих на основе узкого искусственного интеллекта (ANI), ограниченной машинной автономии [4; 8]. Хотя люди склонны действовать так, как если бы роботы были агентами (или «социальными субъектами» [29; 30], до подлинной субъектности еще дальше, чем до «общего ИИ». Однако варианты положений человека в цикле принятия решений различны [31, p. 42], вплоть до проблем и нарушений, создаваемых устройствами при оценке действий и способностей человека [31]. Хотя нейроцифровые устройства могут стимулировать субъектность человека, помогая ему делать более достоверный выбор, как в смысле большего количества вариантов, которые являются подлинными, так и в отношении выбора, которые являются более достоверными [32, p. 8], изучать и осуществлять способы разрушительных взаимодействий [33], побуждать человека делать более аутентичный выбор, все это связано с рядом этических проблем [34; 35].

Нейроцифровые устройства могут вредить развитию автономии компетенций [1; 3; 36]: например, потери веры в свою способность делать все самостоятельно, потери навыков сотрудничества и межличностного общения. Отмечена зависимость устройств с технологиями ИИ от предварительно выученных ими нейронных языковых моделей, генерирующих различные «токсичные выражения» и реакции [37, p. 3356]. Нейроцифровые устройства могут и манипулировать человеком путем нацеливания и использования «уязвимостей принятия решений» людей, что может привести к «ущербу автономии» [18; 35]. Социальные роботы также могут использоваться для сбора больших объемов очень личных данных, включая достаточно «интимное» присутствие в жизни людей, не всегда понятно, возможно ли в принципе получить данные с ува-

жением к субъектности человека («парадокс прозрачности») [38]. Вот поэтому, хотя долгое время большая часть регулирования цифровизации имела форму добровольных этических принципов, сейчас ситуация меняется [9]: разработчики должны стремиться способствовать субъектности пользователей с помощью подталкивания «рефлексивной системы» (reflective system, системы когнитивных операций), критического осмысления и ограничениям некорректных форм взаимодействия с человеком.

Выводы. Потенциально влияние нейроцифровых устройств на субъектность человека является многоуровневым и многогранным. Особенности влияния этих устройств на субъектность человека зависят от конструкции, регулирования и использования социальных роботов. Можно выделить ряд условий, при которых нейроцифровые технологии могут способствовать росту и поддержке субъектности человека:

1) ориентация человека на более ценные цели, выполнение рутинных операций роботами и т.п., повышение общей активности и результативности образовательного труда;

2) повышение уровня автономии, самостоятельности, независимости человека, в том числе всех разных субъектов образовательной системы;

3) повышение ответственности и совершение более аутентичных выборов.

Можно выделить и способы нанесения вреда, при котором люди имеют:

1) сужение перечня значимых индивидуально и социально целей, неуважение со стороны производителей нейроцифровых устройств (машин) к субъектности студентов и иных субъектов образования, ее игнорирование на всех этапах труда и отношений;

2) снижение самостоятельности/автономности, ограничение свободы и рост зависимости;

3) менее аутентичный выбор, большая безответственность принятия решений и т.д., рост уязвимостей субъектности, ИИ, выступая как агент и квазисубъект, может восприниматься и выступать как ограничитель субъектности человека;

Интегративное осмысление основных, типичных условий, способствующих и мешающих формированию и развитию субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образования – важный шаг на пути обеспечения качества образования.

Научная новизна исследования связана с попыткой систематизации и системного осмысления возможностей и ограничений поддержки и блокирования субъектности учеников со стороны нейроцифровых устройств на примере социальных роботов. *Перспективы* теоретического и эмпирического изучения проблемы связаны с разработкой и апробацией системно-деятельностной модели субъектности обучающихся в процессе нейроцифровизации образовании с формированием системной модели субъектности участников образовательного процесса в процессе внедрения нейроцифровых технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малиничев Д.М., Арпентьева М.Р., Хотеева Р.И., Коптяева С.В. Нейроцифровые технологии в инклюзивном образовании: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, вып. 7. С. 721–731. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20230116.
2. Багадаева О.Ю., Мережников А.П., Аршинов А.С., Арпентьева М.Р. Современные направления психолого-педагогических исследований нейроцифровизации инклюзивного образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2023. №3. С. 713–725. URL: http://elib.fa.ru/art2023/bv3812.pdf.
3. Степанова Г.А., Малиничев Д. М, Хотеева Р.И., Арпентьева М.Р. Нейроцифровые технологии и этические проблемы модернизации инклюзивного образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, №2 (89). С. 142–149. DOI: https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2022-289-142-149.
4. Владимиров Н.М., Доровских И.Г., Меньшиков П.В., Арпентьева М.Р. Нейрообразование и проблемы субъектности инклюзии // Специальное образование. 2022. №1 (65). С. 162–175.
5. Тащёва А.И., Гриднева С.В., Хотеева Р.И., Сетяева Н.Н., Арпентьева М.Р. Нейротехнологии и развитие субъектности студентов и преподавателей вузов в инклюзивном образовании // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. №4. С. 73–87.
6. Rogers C.R. Freedom to learn. Canada, Merrill: Maxwell Macmillan, 1994. 406 p.
7. Steinberg M. Toward System Theoretical Foundations for Human – Autonomy Teams. // Systems Engineering and Artificial Intelligence / Lawless W.F., Mittu R., Sofge D.A., Shortell T., McDermott T. A. (eds.). Cham: Springer, 2021 P. 77–92. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-77283-3_5.
8. Koeszegi S.T. Automated Decision Systems: Why Human Autonomy is at Stake // Collective Decisions: Theory, Algorithms And Decision Support Systems. Studies in Systems, Decision and Control / Szapiro T., Kacprzyk J. (eds.). Cham: Springer, 2022. Vol. 392. P. 155–169. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-84997-9_7.
9. Fosch-Villaronga E., Lutz C., Tamò-Larrieux A. Gathering expert opinions for social robots' ethical, legal, and societal concerns. International Journal of Social Robotics. 2020. Vol. 12 (2). P. 441–458.
10. Breazeal C. Toward sociable robots // Robotics and Autonomous Systems. 2003. Vol. 42. P. 167–175.

11. Floridi L., Cowls J. A Unified Framework of Five Principles for AI in Society // Cambridge Harvard Data Science Review. 2019. Vol. 1 (1). P. 1–14. DOI: https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1.
12. Darwall S. The value of autonomy and autonomy of the will Cambridge // Ethics. 2006. Vol. 116. P. 263–284.
13. O'Neill O. Autonomy and Trust in Bioethics. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 213 p.
14. Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self / Mackenzie C., Stoljar N. (Eds.). New York, NY, Oxford University Press, 2023. 300 p. DOI: https://doi.org/10.1093/oso/9780195123333.001.0001.
15. Benson P. Autonomy and oppressive socialization // Social Theory and Practice. 1991. Vol. XVI, № I (3). P. 385–408.
16. Begon J. What are adaptive preferences? // Journal of Applied Philosophy. 2015. Vol. 32 (3). P. 241–257.
17. Christman J. The politics of persons: Individual autonomy and socio-historical selves. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 274 p.
18. Susser D., Roessler B., Nissenbaum H. Technology, autonomy, and manipulation // Internet Policy Review. 2019. Vol. 8. Issue 2. P. 1–22. DOI: https://doi.org/10.14763/2019.2.1410.
19. Meyers D. Personal autonomy and the paradox of feminine socialization // Journal of Philosophy. 1987. Vol. 84 (11). P. 619–628.
20. Mackenzie C. Relational autonomy, normative authority and perfectionism // Journal of Social Philosophy. 2008. Vol. 39 (4). P. 512–533.
21. Friedman M. Autonomy and the split-level self // Southern Journal of Philosophy. 1986. Vol. 24 (1). P. 19–35.
22. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory. New York, NY: Guilford Publications, 2017. 756 p.
23. Beauchamp T. L., DeGrazia D. Principles and principlism // Handbook of bioethics / G. Khushf (Ed.). New York, NY: Springer, 2004. P. 55–74.
24. Etzioni A., Etzioni O. AI assisted ethics // Ethics and Information Technology. 2016. Vol. 18 (2). P. 149–156.
25. Hagendorff T. The ethics of Ai ethics: An evaluation of guidelines // Minds and Machines. 2020. Vol. 30. P. 99–120. DOI: https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8.
26. Jobin A., Lenca M., Vayena E. The global landscape of AI ethics guidelines // Nature Machine Intelligence. 2019. Vol. 1 (9). P. 389–399.
27. Bostrom N. Superintelligence. Oxford University Press, 2014. 352 p.
28. Walsh T., Levy N., Bell G., Elliott A., Maclaurin J., Mareels I., Wood F. The Effective and ethical development of Artificial Intelligence Australia. Melbourne Victoria: Australian Council of Learned Academies (ACOLA), 2019. 250 p.
29. Reeves B., Nass C. I. The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 305 p.
30. Borenstein J., Arkin R. Robotic nudges: The ethics of engineering a more socially just human being // Science and Engineering Ethics. 2016. Vol. 22 (1). P. 31–46.
31. Nash K., Lea J. M., Davies T., Yogeeswaran K. The bionic blues: Robot rejection lowers self-esteem // Computers in Human Behavior. 2018. Vol. 78. P. 59–63.
32. Walker M. J., Mackenzie C. Neurotechnologies, Relational autonomy, and authenticity // International Journal of Feminist Approaches to Bioethics. 2020. Vol. 13 (1). P. 98–119.
33. Turkle S. Alone together. New York: Basic Books, 2017. 400 p.
34. Sparrow R. Robots, rape, and representation // International Journal of Social Robotics. 2017. Vol. 9 (4). P. 465–477.
35. Thaler R. H., SunsteinvC. R. Nudge. New Haven: Yale University Press, 2008. 293 p.
36. Vallor S. moral deskilling and upskilling in a new machine age // Philosophy & Technology, 2015. Vol. 28 (1). P. 107–124.
37. Gehman S., Gururangan S., Sap M., Choi Y., and Smith N. A. Real Toxicity. Prompts: evaluating neural toxic degeneration in language models // Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2020 / T. Cohn, Y. He, Y. Liu (Eds.). London: Association for Computational Linguistics, 2020. P. 3356–3369. DOI: https://doi.org/10.18653/v1/2020.findings-emnlp.301.
38. Nissenbaum H. A contextual approach to privacy online // Daedalus. 2011. Vol. 140 (4). P. 32–48.

REFERENCES

1. Malinichev, D. M., Arpentyeva, M. R., Khotyeva, R. I., Koptyaeva, S. V. Neuro-digital technologies in inclusive education: a theoretical review. *Pedagogy. Theory & Practice,* 2023, vol. 8, Issue 7, pp. 721–731. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20230116 (In Russ.).
2. Bagadaeva O. Yu., Merezhnikov A. P., Arshinov A. S., Arpentyeva M. R. Modern directions of psychological and pedagogical research of neurodigitalization of inclusive education. *Modern information technologies and IT education*, 2023, no. 3, pp. 713–725. URL: http://elib.fa.ru/art2023/bv3812.pdf. (In Russ.).
3. Stepanova G. A., Malinichev D. M., Khoteeva R. I., Arpentieva M. R. Neurodigital Technologies and Ethical Problems of Modernization in the Inclusive Education. *Psychopedagogy in Law Enforcement,* 2022, vol. 27, no. 2 (89), pp. 142–149 (In Russ). DOI: https://doi.org/10. 24412/1999-6241-2022-289-142-149 (In Russ.).

4. Vladimirov N. M., Dorovskikh I. G., Menshikov P. V., Arpentyeva M. R. Neuroeducation and problems of subjectivity of inclusion. *Special education*, 2022, no. 1 (65), pp. 162–175. (In Russ.).
5. Tashcheva, A. I., Gridneva, S. V., Khoteeva, R. I., Setyaeva, N. N., & Arpentieva, M. R. Neurotechnology and development of subjectivity of students and teachers in inclusive education. *Vocational Education and Labour Market,* 2021, vol. 4, pp. 73–87. DOI: https://doi. org/10.52944/P0RT.2021.47.4.005 (In Russ.).
6. Rogers C. R. *Freedom to learn*. Canada, Merrill, Maxwell Macmillan, 1994, 406 p.
7. Steinberg M. Toward System Theoretical Foundations for Human – Autonomy Teams. Lawless W. F., Mittu R., Sofge D. A., Shortell T., McDermott T. A. (eds). *Systems Engineering and Artificial Intelligence.* Cham, Springer, 2021, pp 77–92 DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-77283-3_5.
8. Koeszegi S. T. Automated Decision Systems: Why Human Autonomy is at Stake. Szapiro T., Kacprzyk J. (eds). *Collective Decisions: Theory, Algorithms And Decision Support Systems. Studies in Systems, Decision and Control*, vol. 392. Cham, Springer, 2022, pp 155–169. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-84997-9_7.
9. Fosch-Villaronga E., Lutz C., Tamò-Larrieux A. Gathering expert opinions for social robots' ethical, legal, and societal concerns. *International Journal of Social Robotics,* 2020, vol. 12 (2), pp. 441–458.
10. Breazeal C. Toward sociable robots. *Robotics and Autonomous Systems,* 2003, vol. 42, pp. 167–175.
11. Floridi, L., Cowls, J. A Unified Framework of Five Principles for AI in Society. *Harvard Data Science Review*, 2019, vol. *1* (1), p. 1–14. DOI: https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1.
12. Darwall S. The value of autonomy and autonomy of the will. *Ethics,* 2006, vol. 116, pp. 263–284.
13. O'Neill O. *Autonomy and Trust in Bioethics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002, 213 p.
14. Mackenzie C., Stoljar N. (Eds.). *Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*. New York, NY, Oxford University Press, 2023, 300 p. DOI: https://doi.org/10.1093/oso/9780195123333.001.0001.
15. Benson P. Autonomy and oppressive socialization. *Social Theory and Practice,* 1991, vol. XVI, I, (3), pp. 385–408.
16. Begon J. What are adaptive preferences? *Journal of Applied Philosophy,* 2015, vol. 32 (3), pp. 241–257.
17. Christman J. *The politics of persons: Individual autonomy and socio-historical selves*. Cambridge University Press, 2009, 274 p.
18. Susser D., Roessler B., Nissenbaum H. Technology, autonomy, and manipulation. *Internet Policy Review,* 2019, vol. 8, Issue 2, pp. 1–22. DOI: https://doi.org/10.14763/2019.2.1410.
19. Meyers D. Personal autonomy and the paradox of feminine socialization. *Journal of Philosophy,* 1987, vol. 84 (11), pp. 619–628.
20. Mackenzie C. Relational autonomy, normative authority and perfectionism. *Journal of Social Philosophy,* 2008, vol. 39 (4), pp. 512–533.
21. Friedman M. Autonomy and the split-level self. *Southern Journal of Philosophy,* 1986, vol. 24 (1), pp. 19–35.
22. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory*. New York, NY, Guilford Publications, 2017, 756 p.
23. Beauchamp, T. L., DeGrazia, D. Principles and principlism. G. Khushf (Ed.), *Handbook of bioethics*. New York, NY, Springer, 2004, pp. 55–74.
24. Etzioni A., Etzioni O. AI assisted ethics. *Ethics and Information Technology,* 2016, vol. 18 (2), pp. 149–156.
25. Hagendorff T. The ethics of Ai ethics: An evaluation of guidelines. *Minds and Machines, 2020*, vol. 30, pp. 99–120. DOI: https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8.
26. Jobin A., Lenca M., Vayena, E. The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence,* 2019, vol. 1 (9), pp. 389–399.
27. Bostrom N. *Superintelligence*. Oxford, University Press, 2014, 352 p.
28. Walsh T., Levy N., Bell G., Elliott A., Maclaurin J., Mareels I., Wood F. *The Effective and ethical development of Artificial Intelligence.* Australia, Melbourne Victoria, Australian Council of Learned Academies (ACOLA), 2019, 250 p.
29. Reeves B., Nass C. I. *The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996, 305 p.
30. Borenstein J., Arkin R. Robotic nudges: The ethics of engineering a more socially just human being. *Science and Engineering Ethics,* 2016, vol. 22 (1), pp. 31–46.
31. Nash K., Lea J. M., Davies T., & Yogeeswaran, K. The bionic blues: Robot rejection lowers self-esteem. *Computers in Human Behavior,* 2018. Vol. *78*, pp. 59–63.
32. Walker M. J., Mackenzie C. Neurotechnologies, Relational autonomy, and authenticity. *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics,* 2020, vol. 13 (1), pp. 98–119.
33. Turkle S. *Alone together*. New York, Basic Books, 2017, 400 p.
34. Sparrow R. Robots, rape, and representation. *International Journal of Social Robotics,* 2017, vol. 9 (4), pp. 465–477.
35. Thaler R. H., Sunstein C. R. *Nudge*. New Haven, Yale University Press, 2008, 293 p.
36. Vallor S. Moral deskilling and upskilling in a new machine age. *Philosophy & Technology,* 2015, vol. 28 (1), pp. 107–124.

37. Gehman S., Gururangan S., Sap M., Choi Y., Smith N. A. Real Toxicity. Prompts: evaluating neural toxic degeneration in language models. T. Cohn, Y. He, Y. Liu (Eds.) *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2020*. Association for Computational Linguistics, 2020, pp. 3356–3369. DOI: https://doi.org/10.18653/v1/2020.findings-emnlp.301.
38. Nissenbaum H. A contextual approach to privacy online. *Daedalus,* 2011, vol. 140 (4), pp. 32–48.

Информация об авторах

Валеева Галина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, Высшая школа физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Российская Федерация, 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: valeeva-chel@mail. ru). ORCID: http://orcid. org/0000-0001-7004-3864

Филатова Лилия Эльдаровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Воронежский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 394024, г. Воронеж, ул. Ленина, 86, e-mail: filatova_liliya@list.ru). ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-5386-1352

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, г. Калуга, ул. Разина, 22/48, e-mail: edeltanne@list. ru). ORCID: https://orcid. org/0000-0001-5670-2755

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга, факультета социальных наук и массовых коммуникаций, ведущий научный сотрудник Института управленческих исследований и консалтинга факультета «Высшая школа управления», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Российская Федерация, 125993, г. Москва, ГСП-3, Ленинградский проспект, 49, e-mail: mariam_rav@mail. ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3249-4941

Статья поступила в редакцию 17.02.2025
После доработки 07.05.2025
Принята к публикации 12.05.2025

Information about the authors

Galina V. Valeeva – candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of life safety and biomedical disciplines, Higher School of Physical Culture and Sports, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (69 Lenina Ave, Chelyabinsk, 454080, Russian Federation, e-mail: valeeva-chel@mail.ru). ORCID: http://orcid. org/0000-0003-3140-1627

Liliya E. Filatova – candidate of psychological sciences, associate professor of the department of practical psychology, Voronezh State Pedagogical University (86 Lenina Str., Voronezh, 394024, Russian Federation, e-mail: filatova_liliya@list.ru). ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-5386-1352

Petr V. Menshikov – candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of development and education psychology, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University (22/48 Razina Str., Kaluga, 248023, Russia, e-mail: edeltanne@list.ru). ORCID: https://orcid. org/0000-0001-5670-2755

Mariam R. Arpentieva – doctor of psychological sciences, associate professor, leading researcher at the institute of humanitarian technologies and social engineering of the faculty of social sciences and mass communications; leading researcher at the institute of management research and consulting of the faculty «higher school of management», Financial University under the Government of the Russian Federation (49 Leningradskiy Ave., Moscow, GSP-3, 125993, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: https://orcid. org/0000-0003-3249-4941

The paper was submitted 17.02.2025
Received after reworking 07.05.2025
Accepted for publication 12.05.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 156–164
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-18
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 156–164
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-18
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-18
УДК 159.98+ 377

Оригинальная научная статья

Компоненты устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций

Е. В. Кривотулова
Воронежский государственный университет
Воронеж, Российская Федерация
e-mail: krivotulova-elen@bk.ru

А. В. Демчук
Сургутский государственный университет
Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Российская Федерация
e-mail: dem_anastasiya82@mail.ru

Р. И. Хотеева
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
Калуга, Российская Федерация
e-mail: khoteeva@ya. ru

Аннотация. *Введение.* Современные исследования образования уделяют значительное внимание проблематике устойчивости людей, групп, организаций перед лицом многочисленных стрессов. Однако вопросам устойчивости и составляющих устойчивости образования и его субъектов в отношении стрессов инноваций и псевдоинноваций посвящено мало исследований. В теории организаций и менеджмента эта проблема связывается с возникновением системных ошибок в функционировании и развитии организации, меньше внимания уделяется отдельным субъектам, а также компонентам и стадиям устойчивости. В контексте психолого-педагогического осмысления проблемы «организационной», «групповой» и «личностной» устойчивости эти моменты являются центральными. Поэтому их изучение имеет и практическую, и теоретическую значимость и в настоящий момент обладает высокой научной новизной. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ компонентов устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций. Новизна исследования связана с дальнейшей разработкой интегративной концепции стресса инноваций в сфере образования, в том числе изучении компонентов устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций. *Методика и методология исследования.* Методы исследования – теоретический анализ и синтез исследований проблематики компонентов устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций. В работе отражена попытка системного осмысления проблематики компонентов устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций. *Результаты.* Чтобы минимизировать деформации образовательных систем и их субъектов и последствия деформаций, возникающие в результате некорректного применения новаций, необходимы системный анализ и учет компонентов устойчивости образовательной сферы и ее субъектов на основе осмысления основных нарушений и проблем, создание и направленное применение психолого-педагогических технологий помощи субъектами образования, вовлеченных в ход разработки, внедрения и завершения инноваций. *Выводы.* Предотвращение и минимизация уже существующих стрессов инноваций требует активности по формированию и развитию способности и стремления образовательных систем и их субъектов к предвосхищению, направленно-волевому совладанию и рефлексии перемен, использованию негативных сторон и последствий новаций для укрепления системы образования в целом и отношений отдельных групп субъектов в ней, достижение гармоничного соотношения устойчивости и изменчивости системы.

Ключевые слова: социальная психология, педагогика профессионального образования, педагогическая психология, субъектность, основное образование, дополнительное образование, стрессы инноваций, предвосхищение, устойчивость образовательных систем, устойчивость субъекта образования, компоненты устойчивости

Для цитирования: *Кривотулова Е. В., Демчук А. В., Хотеева Р. И.* Компоненты устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 156–164. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-18

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-18

Full Article

Components of resilience of educational systems to stresses of innovation

Krivotulova, E. V.
Voronezh State University
Voronezh, Russian Federation
e-mail: krivotulova-elen@bk.ru

Demchuk, A. V.
Surgut State University
Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russian Federation,
e-mail: dem_anastasiya82@mail.ru

Khoteeva, R. I.
Tsiolkovsky Kaluga State University
Kaluga, Russian Federation
e-mail: khoteeva@ya.ru

Abstract. *Introduction.* Modern studies of education pay significant attention to the issues of sustainability of people, groups, organizations in face of numerous stresses. However, against this background, extremely few studies are devoted to the issues of sustainability and the components of sustainability of education and its subjects in relation to the stresses of innovations and pseudo-innovations. In the general theory of organizations and management this problem is largely associated with the occurrence of systemic errors in the functioning and development of the organization. In the context of psychological and pedagogical understanding of the problem of «organizational», «group» and «personal» sustainability, the latter points are central. Therefore, their study has both practical and theoretical significance and at the present time, has a high scientific novelty. *Purpose setting.* The purpose of the study is to analyze the components of the sustainability of educational systems to the stresses of innovations. The novelty of the study is associated with the further development of the integrative concept of innovation stress in the field of education, including the study of the components of the sustainability of educational systems to the stresses of innovations. *Methodology and methods of the study.* The research methods are theoretical analysis and synthesis of research the problems of the components of the sustainability of educational systems to the stresses of innovations. The work reflects an attempt to systematically understand the problems of the components of the sustainability of educational systems to the stresses of innovations. *Results.* In order to minimize the deformations and consequences of them in educational systems and their subjects that arise as a result of the incorrect application of innovations, it is necessary to systematically analyze and take into account the components of the sustainability of the educational sphere and its subjects. Based on the understanding of the main violations and problems, there is a need to create and directed use of psychological and pedagogical technologies to help educational entities involved in the development, fulfillment and completion of innovations. *Conclusion.* Prevention and minimization of existing stresses of innovations requires activity in the formation and development of the ability and desire of educational systems and their subjects to anticipate, purposefully and volitionally cope and reflect on changes, use the negative aspects and consequences of innovations to strengthen the education system as a whole and the relations of individual groups of subjects in it, achieving a harmonious relationship between the sustainability and variability of the system.

Keywords: social psychology, pedagogy of vocational education, educational psychology, subjectivity, basic education, additional education, stresses of innovations, anticipation, sustainability of educational systems, sustainability of the subject of education, components of sustainability

Citation: Krivotulova, E. V., Demchuk, A. V., Khoteeva, R. I. [Components of resilience of educational systems to stresses of innovation]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 156–164. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-18

Введение. Многочисленные истинные и псевдоинновации в современном начальном, среднем и высшем образовании неминуемо порождают и усиливают уже существующие стрессы различных субъектов и аспектов системы образования, начиная от различных дидактогений (психогенных деформаций под воздействием травмирующих компонентов изменяющихся образователь-

ных отношений). Этот момент кажется самоочевидным, но благодаря увлечению новациями и переоценке их значимости и неточной оценке конкретного содержания и реальных последствий научно-исследовательских проектов и обобщений в данной сфере мало [1–6].

Исследования феномена стресса инноваций – относительно новая область изучения проблем разработки, внедрения и рефлексии нововведений в образовании и иных сферах. Старт исследований в этой области положен в 2019 г., параллельно отечественными и зарубежными исследователями: за рубежом можно выделить работу А. Рена, в России – коллектива авторов под руководством М. Р. Арпентьевой [7–15]: исследованиям феномена нет и 10 лет. Современные исследования образования уделяют значительное внимание проблематике устойчивости людей, групп, организаций перед лицом многочисленных стрессов. На этом фоне, однако, парадоксально мало работ посвящено вопросам устойчивости и составляющих устойчивости образования и его субъектов в отношении стрессов инноваций и псевдоинноваций. Хотя в общей теории организаций и менеджмента данная проблема и осознается, она в большей мере связывается с возникновением системных ошибок в функционировании и развитии организации, меньше внимания уделяется отдельным субъектам, а также компонентам и стадиям устойчивости. В образовательной сфере, в контексте психолого-педагогического осмысления проблемы «организационной», «групповой» и «личностной» устойчивости последние моменты являются, напротив, центральными. Поэтому их изучение имеет и практическую, и теоретическую значимость и в настоящий момент обладает высокой научной новизной.

Постановка задачи. *Цель исследования* – анализ компонентов устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций. Новизна исследования связана с дальнейшей разработкой интегративной концепции стресса инноваций в сфере образования, в том числе изучении компонентов устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций.

Методика и методология исследования. *Методы исследования* – теоретический анализ и синтез исследований проблематики компонентов устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций. В работе отражена попытка системного осмысления проблематики компонентов устойчивости образовательных систем к стрессам инноваций [15; 16].

Результаты. Чтобы минимизировать деформации и последствия деформаций образовательных систем и их субъектов, возникающие в результате некорректного применения новаций, необходимы системный анализ и учет компонентов устойчивости образовательной сферы и ее субъектов. Далее на основе осмысления основных нарушений и проблем – создание и направленное применение психолого-педагогических технологий помощи субъектами образования, вовлеченных в ход разработки, внедрения и совершенствования или отмены инноваций (в ситуации, когда они не разрешают, а усугубляют кризис).

Составление сценария действий в кризис подготавливает субъектов к активному и результативному его преодолению, в том числе эффективному и продуктивному управлению компонентами устойчивости. «Устойчивость» (resilience) выступает как способность и стремление системы оперативно восстанавливаться после сбоев и стрессов [15]. Что касается выделения ее компонентов в ситуации стрессов новаций, можно опереться на существующие модели устойчивости, например, «модель структуры устойчивости 4R» (4R resilience modeling framework). Последняя структура охватывает ряд компонентов – практик создания и поддержания системной устойчивости: сопротивление, восстановление, удержание и возрождение (resistance, recovery, retention, and resurgence). Эти компоненты не всегда связаны линейно-хронологически, но естественным образом пересекаются [15].

1. Сопротивление (resistance). Планирование сопротивления сосредоточено вокруг мер, которые можно предпринять для предотвращения угроз до того, как они поразят систему. В любой обстановке решения, принятые заинтересованными сторонами для достижения успешного сопротивления, обращены к пониманию сути безопасности: безопасность – всегда вопрос компромиссов, которые человек выстраивает в отношениях с другими ценностями – удобством, личной свободой, доступностью и т.д. [17]. Компромиссы, на которые люди идут во имя безопасности – с точки зрения затрат ресурсов, неудобств и ограничения свобод, – должны быть частью текущих переговоров в их собственных интересах, учебно-профессиональной и социальной жизни, предметом открытой общенациональной дискуссии. Для этого нужно разрабатывать системы безопасности и модели систем безопасности, которые не только хорошо работают, но и дают сбои, нужно понимать, что избегание осознания и засекречивания нередко подрывает безопасность.

Восстановление в действии (resistance in action) предполагает, что постоянное беспокойство об угрозах деструктивно и излишне, но их исследование, в том числе изучение тех угроз, наступление которых хотя и маловероятно, но может нанести существенный урон человеку, организации, образованию в целом, дает возможность вы-

делить основные места опасности (риска, «точки отказа») и пути их предотвращения и «смягчения». В современной жизни важнейшими «точками отказа» являются, помимо пищи (воды) и воздуха, электричество и интернет, на эти риски опираются почти все другие проблемы и риски современного человеческого общества [15]. Чем серьезнее нарушение того или иного рода, тем большее количество элементов восстановления необходимо учитывать в первую очередь: на уровне правительства, руководства университета, его сотрудников и студентов.

Кроме того, очевидно, существуют некоторые катастрофические проблемы, во время которых обычная работа университета просто не является приоритетной и значимой. Этот момент может активно использоваться в целях информационной и гибридной войны между государствами или внутри государств, как и на надгосударственном уровне: так, уровень коррупции и общее разрушение нравственности и законности в обществе могут стать настолько высокими, что не только нормализуются, но станут опорой патократии [19], лидеры которой ради власти, денег и иных собственных целей пойдут на любое по масштабам и вредоносности преступление против населения, в том числе создав или симулировав ЧС искусственного или псевдоестественного происхождения, парализующее работу образовательных и иных систем. По мнению исследователей, на сегодняшний день человечество перешло рубеж, отделяющий его от вымирания, благодаря антигуманной структуре отношений, выстроенной государствами мира. Вместе с тем современность – этап зарождения нового человечества и культуры человеческих отношений, в том числе образования, основанный на ином понимании связей между людьми.

Но даже в этих случаях, а также в более мелких и вероятных сбоях, отдельные преподаватели несут ответственность за множество важных мер по сохранению и восстановлению нормальной работы вуза. Сюда, конечно же, входят их усилия экстренной связи и восстановления образовательных отношений со студентами, изменение форм и содержания учебной и воспитательной работы в период кризиса, а также выяснение того, как вернуться к минимальному порогу функционирования (в пределах нормы), как только условия позволят возобновить традиционные схемы преподавания и/или наладить альтернативные пути образовательного взаимодействия, возможно, превосходящие то, что было до кризиса. На примере так называемой «объявленной ВОЗ пандемии» 2020–2022 гг. мы видим, что правительства многих стран, поняв, во что вылились два года «дистанционного» образования, намереваются ввести в обычные протоколы университетского и особенно школьного образования индивидуальное репетиторство (!) [19].

Этот «шаг назад» оказывается значительным «шагом вперед», в будущее. В этом будущем общество действительно начнет понимать важность подготовки педагогов высокого класса, готовых и способных работать не просто с «группами» учащихся и обучающихся, но обращенных к ученикам как индивидуальностям. Тогда общество и государство поймут важность создания образовательных систем, которые превратят индивидуализированную работу из фикции «индивидуальных образовательных траекторий» (отличающихся друг от друга только тем, в каком направлении будет существенно обеднена подготовка человека к жизни) в реальную заботу о человеке как значимой части общества, в том числе его безопасности и совершенствования. Такие системы, помимо прочего, будут включать психологическую поддержку учеников, совершенно естественную для всего здания педагогики и традиционную, например, для образования СССР в середине и второй половине XX в. (в педологии и ранее).

Такого типа системы уже частично запущены в странах посткапитализма и, например, в Японии, где на фоне реального, а не декларируемого, всеобщего образования (включая образование для людей с весьма серьезными нарушениями и задержками развития); реализована мечта современника лучшего в мире (№1) советского образования, И. В. Сталина о всеобщем высшем образовании (для людей с отсутствием существенных ограничений); создаются, внедряются и совершенствуются новейшие и наиболее значимые традиционные методики обучения и воспитания, в частности, те, что опираются на работы российских/советских педагогов и психологов, начиная с Л. С. Выготского [20]. Многое делается и для людей с ОВЗ, включая людей с существенными аномалиями и ограничениями отдельных функций. Хотя понятия типа «психологическая поддержка», «психологическое сопровождение» или «коучинг» развития стали популярными позднее, наиболее результативные педагоги разных времен и культур изначально ориентируются на данный формат работы с учениками. Сейчас же, на фоне происходящих изменений, такая поддержка – одно из ведущих направлений интенсификации и общего повышения качества образования во всем мире: яркий пример – страны посткапитализма, подчеркивающие важность защиты человеческого достоинства, свободы и творчества учеников (и педагогов) с самых ранних ступеней образования.

2. Восстановление (recovery). Оценка стратегий восстановления образования на индивидуальном уровне от полной остановки до практи-

чески работоспособной ситуации при различных сбоях из упрощенной схемы угроз может помочь сориентировать преподавателей на передовой опыт, необходимый для более эффективного и продуктивного выдерживания будущих периодов восстановления – малых или больших. Порог безопасности, о котором договариваются администраторы и преподаватели, будет по-разному выстроен для малого, среднего и большого перечней проблем разной интенсивности и настоятельности [15].

Так, если вернуться к событиям недавних лет и современности, то модель «дистанционности», пропагандировавшая «экономную» замену преподавателя или учителя компьютером, продемонстрировала (даже на фоне порой героических, осознанных, направленных усилий профессиональных педагогов, пытавшихся наполнить модель хотя бы каким-то смысловым содержанием и передать ей хотя бы какие-то свои функции), полную неспособность работать вне присутствия реального педагога рядом с учеником. Она показала деструктивные последствия в области социального, духовного, психологического благополучия учеников, педагогов и т.д. [21].

Масштабы образовательной катастрофы 2020–2022 гг. остались не отрефлексированными. Однако некоторая часть эффектов настолько очевидна, что уже на уровне надгосударственных исследований и государственного управления предлагаются и принимаются решения:

1) «компенсации» и коррекции текущих проблем насыщением образования не просто групповыми, а персональными занятиями и преподавателями (тьюторами, «репетиторами»), начиная с наиболее отставших учеников [19];

2) активизации практик взаимопомощи учеников: как известно, «подтягивать неуспевающих» дети, подростки, юноши и молодые люди умеют весьма успешно. Передавая свой опыт образовательной активности, в частности умение и стремление учиться, они помогают отстающим ученикам сформировать и укрепить адекватную образованию мотивацию и способы активности;

3) активно критикуется и потихоньку уходит из практики образования реклама «образовательных услуг»: тотальная коммерционализация привела к десакрализации и в частности к коммодификации образования, менеджериализации и нормализации коррупции, росту иных негативных аспектов отношений в образовании [22]. Не только учителя и преподаватели, школьники и студенты, но и государства начинают понимать, что мотивировать учеников учиться, только чтобы успешно продать себя на рынке труда, ограничивать подготовку специалистов «мягкими» компетенциями, сводя к минимальному порогу «твердые» или профессиональные, компетенции, – значит наносить удар по безопасности страны [19; 23].

Изъятие из образования реальной заботы об учениках и педагогах приходит к закономерному итогу: краху образования, обнажению культуроцидной сущности псевдоноваций, предлагаемых как «альтернативы» традиционной педагогике. Только те новаций и новшества в образовании и взгляде на образование, которые отвечают идеям заботы о людях, об активизации и реализации их личностного, партнерского и профессионального потенциала как субъектов культуры, а не обслуживающих интересы финансово-промышленных корпораций конкурентоспособных по отношению к роботам и иным служащим специалистов, могут быть признаны развивающими. И таких инноваций много, они не исчерпываются «мягкими» компетенциями, подменой обучающих аспектами воспитательными, сведéнием образования к неутомительной игре вместо активизации «зоны ближайшего развития» в условиях системы дозированных и осмысленных «перегрузок» и т.д. [24; 25]. Самая важная утерянная часть успешной педагогики – педагогический коллектив, его создание, функционирование, развитие [26, с. 154–162].

3. Удержание (retention). Удержание концентрируется на сохранении наиболее ценных и важных характеристик и функций системы на протяжении всего периода действия стресса, конфликта или коллапса. Вступление в фазу удержания подразумевает, что система достигла, по крайней мере, базового уровня функционирования (восстановления), если она столкнулась с резким нарушением, но способность системы работать на нормальном уровне нарушена. Центральное место в планировании и успешной реализации фазы удержания занимает осознанная оценка наиболее важных черт и операций системы, как материальных, так и нематериальных. Эта оценка наиболее полезна, когда она включает не только формальные функции системы (например, обучение в университете), но и ценностные приоритеты и стилистические предпочтения, которые идеально определяют систему (например, культура компании, определенная классная динамика и т.д.). Сохранение этих ключевых критических функций (core critical functions) в результате разрушения или стресса зависит от устойчивости как людей, так и материальных систем, участвующих в поддержании этих элементов.

Столкнувшись с проблемами, которые попадают в среднесрочные и долгосрочные категории вышеприведенной матрицы угроз, преподаватели университета могут прилагать значительные усилия в направлении удержания: здесь необ-

ходима оценка того, как обучение и воспитание могут сохранить свои ведущие, основные критические функции, предлагая наивысший из возможных в конкретной проблемной ситуации, реалистичный стандарт (уровень) преподавания и воспитания [15].

Ключ как к восстановлению, так и удержанию лежит в упреждающих мерах, которые были предприняты для обеспечения того, чтобы угроза не подорвала базовую способность педагога продолжать выполнять свои обязанности, включая преподавание, наставничество, исследования и гранты, руководство диссертациями и психологическая поддержка (фасилитация) развития учеников как личностей, партнеров, профессионалов. Эти меры часто предполагают использование резервных и/или альтернативных методов обеспечения деятельности. Например, возможно резервное хранение файлов образовательных программ и т. п. на облачном сервере (особенно авторизованном университетом) или хранение преподавателем собственного регулярно обновляемого автономного зашифрованного внешнего жесткого диска с материалами занятий и т. п. в более или менее безопасном месте.

Резервные, альтернативные способы хранения обычно предлагают преподавателям относительно недорогие варианты избегания катастрофических последствий нарушений в результате тех или иных деструктивных воздействий, например, атак программ-вымогателей. Они позволяют восстановить доступ к важным или незаменимым материалам. Не менее продуктивно также проактивное моделирование стресса, стрессового события: исследование вариантов решения проблем в процессе моделирования кризисной ситуации в игровых, тренировочных, исследовательских и иных форматах [15; 27]. Деловые игры для педагогов и иные андрагогические технологии и методики на этом пути – хорошее подспорье в понимании того, какие типы нарушений и какие варианты развития событий после их наступления могут и вероятнее всего произойдут и как с ними можно успешно работать, имея на руках те или иные ресурсы.

4. Возрождение (resurgence). Возрождение стремится выявить окна возможностей, возникающих, когда сбой воздействует на систему, вынуждая переоценить системные функции, которые заслуживают восстановления и сохранения, а также те, которые, возможно, следует отбросить и заменить [1]. Ориентация на возрождение признает, что как положительные, так и отрицательные элементы системы могут быть устойчивыми. Иногда моменты разрушения или даже кризиса являются ценным катализатором для разрушения контрпродуктивных функций (таких, как в приведенном выше актуальном примере с «дистанционным образованием»).

Понимание важности и неизбежности возрождения педагогической системы рассматривает всеобъемлющую концепцию устойчивости не как мандат на сохранение статус-кво системы, но опираясь на концепцию удержания как возможность доработать и активно расширить наиболее результативные черты системы, пострадавшие вследствие разрушения или до разрушения. Важен принцип, согласно которому создание системы, устойчивой к одной категории угроз, значительно повышает ее способность успешно противостоять множеству других вызовов [15]. Здесь важно избегать некорректных ожиданий и деклараций («шумихи» и ажиотажа): реформы имеют конкретные замыслы, требуют конкретных усилий, чтобы они работали, не порождая конфликтов и разногласий [16]. Гармоничное и соответствующее реальности соотнесение инновационных и традиционных аспектов образования – ведущие составляющие успеха успешных перемен и преодоления псевдореформ [2–5].

Выводы. Предотвращение и минимизация уже существующих стрессов инноваций требует активности по формированию и развитию способности и стремления образовательных систем и их субъектов к предвосхищению, направленно-волевому совладанию и рефлексии перемен, использованию негативных сторон и последствий новаций для укрепления системы образования в целом и отношений отдельных групп субъектов в ней, достижение гармоничного соотношения устойчивости и изменчивости системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафьева Е. Н. Задачи и способы постижения педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. №3 (75). С. 31–37.
2. Гаврильева Т. Н., Сугимото А., Фуджи М., Яманака Р., Павлов Г. Н., Кириллин Д. А. Устойчивое развитие университетов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, №7. С. 52–65. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65.
3. Жукова Г. К. Сага о Форсайте, или Об идолах Global Education в российском образовании // Избранные аналитические материалы СПб РИАЦ Российского центра стратегических исследований / под ред. А. А. Колесникова. СПб.: Российский институт стратегических исследований, 2016. С. 33–66.
4. Костенко И. П. Возвращение к традиции – единственный путь возрождения образования в России // Regnum.ru. 2021. 19 июня. С. 1. URL: https://regnum.ru/news/3299413.html (дата обращения: 10.12.2024).

5. Fraley E. US security threatened by solar storm impacts on earth- and space-based technologies. CAI Student Research Reports. Logan, Utah, USA: Utah State University, Center for Anticipatory Intelligence, 2020. 20 p. URL: https://www.usu.edu/cai/student-research/studentpaper-fraley (дата обращения: 21.12.2024).
6. Taleb N. N. Antifragile. London: Random House Incorporated, 2016. 546 p.
7. Арпентьева М. Р., Гайдар К. М., Кунаковская Л. А. Стресс инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №4. С. 4331–4346.
8. Арпентьева М. Р., Тащева А. И., Гриднева С. В. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №3. С. 4130–4145.
9. Арпентьева М. Р., Тащёва А. И., Гриднева С. В. Проблема стресса инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №2. С. 61–73.
10. Тащёва А. И., Арпентьева М. Р., Гриднева С. В. Отношение к инновациям и стресс инноваций в высшем образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, №3. С. 63–76.
11. Aksarina I. Y., Dossayeva S. K., Kosov A. V., Stepanova G. A., Akentyeva I. Y., Brovkina S. N., Kozhedyorov A. I., Arpentieva M. R., Khoteeva R. I., Kassymova G. K. Foresight innovations in educational systems in the BRICS countries // Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан. 2019. Vol. 4 (380). P. 123–131.
12. Kassymova G. K., Valeeva G. V., Muller O. Yu., Anufrieva N. V., Arpentieva M. R., Lavrinenko S. V., Dossayeva S. K. Innovation in education: prevention and correction of the pediogenias and matetogenias in students and teachers // Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан. 2019a. Vol. 5, № 381. P. 11–18. DOI: https://doi.org/10.32014/2019.2518–1467.130.
13. 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 innovation in education // Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан. 2019b. Vol. 6, № 382. P. 288–300. DOI: https://doi.org/10.32014/2019.2518–1467.
14. Kassymova G. K., Aksarina I. Y., Demchuk A. V., Stepanova G. A., Aksarina Y. S. Bogach M. A., Brovkina S. N., Kosov A. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K. Foresight and the role of innovation in the development of Russian education // Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан. 2019c. Vol. 4 (380). P. 93–101. DOI: https://doi.org/10.32014/2019.2518–1467.96.
15. Bowen Br. D. Lessons from anticipatory intelligence // Thurston T. N., Lundstrom K., González C. (Eds.). Resilient pedagogy. Utah, USA: Utah State University, 2021. P. 93–114. DOI: https://doi.org/10.26079/a516-fb24.
16. Rehn A. Innovation for the Fatigued. New York: Kogan Page Publishers, 2019. 224 p.
17. David J. L., Cuban L. Cutting Through the Hype. Harvard: Harvard Education Press, 2010. 220 p.
18. Kerbel J. Coming to terms with anticipatory intelligence. War on the Rocks. 2019. August 13. P. 1. URL: https://warontherocks.com/2019/08/coming-to-terms-with-anticipatory-intelligence/ (дата обращения: 21.12.2024).
19. Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., Saavedra J. The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning. // Primary and Secondary Education During Covid-19 / Reimers F. M. (eds.). Cham: Springer, 2022. P. 421–459. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16.
20. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель, 2010. 672 с.
21. Кучма В. Р., Седова А. С., Степанова М. И., Рапопорт И. К., Поленова М. А., Соколова С. Б., Александрова И. Э., Чубаровский В. В. Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья, 2020. №2. С. 4–23.
22. Арпентьева М. Р., Тащёва А. И., Гриднева С. В. Коммодификация образования: процессы и результаты // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Vol. 9, №1. С. 2406–2420.
23. Четверикова О. Н. Разрушение будущего. М.: Издатель Геннадий Маркелов, 2022. 128 с.
24. Макаренко А. С. Марш тридцатого года. М.: Просвещение, 1988. 288 с.

REFERENCES

1. Astafieva E. N. Tasks and ways of understanding the pedagogical past in the context of the problems of theory and practice of modern education. *Innovative projects and programs in education*, 2021, no. 3 (75), pp. 31–37. (In Russ.).
2. Gavrilyeva T. N., Sugimoto A., Fujii M., Yamanaka R., Pavlov G. N., Kirillin D. A. Sustainable development of universities. *Higher education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 7, pp. 52–65. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65.
3. Zhukova G. K. The saga of Forsyte, or the idols of Global Education in Russian education. *Selected analytical materials of the St. Petersburg RIAC of the Russian Center for Strategic Studies*. Edited by A. A. Kolesnikov. St. Petersburg: Russian Institute for Strategic Studies, 2016, pp. 33–66. (In Russ.).
4. Kostenko I. P. Return to tradition – the only way to revival education in Russia. *Regnum.ru*, 2021, June 19, p. 1. URL: https://regnum.ru/news/3299413.html (accessed 12.10.2024). (In Russ.).

5. Fraley E. US security threatened by solar storm impacts on earth- and space-based technologies. CAI Student Research Reports. Logan, Utah, USA: Utah State University, Center for Anticipatory Intelligence, 2020, 20 p. URL: https://www.usu.edu/cai/student-research/studentpaper-fraley (accessed 12.21.2024).
6. Taleb N. N. *Antifragile*. London, Random House Incorporated, 2016, 546 p.
7. Arpentieva M. R., Gaidar K. M., Kunakovskaya L. A. Stress of innovation in education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4331–4346. (In Russ.).
8. Arpentieva M. R., Tashcheva A. I., Gridneva S. V. Didactogenies and stresses of innovation in higher education. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 4130–4145. (In Russ.).
9. Arpentieva M. R., Tasheva A. I., Gridneva S. V. The problem of innovation stress in higher education. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 61–73. (In Russ.).
10. Tashcheva A. I., Arpentieva M. R., Gridneva S. V. Attitude to innovation and the stress of innovation in higher education. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 3, pp. 63–76. (In Russ.).
11. Aksarina I. Y., Dossayeva S. K., Kosov A. V., Stepanova G. A., Akentyeva I. Y., Brovkina S. N., Kozhedyorov A. I., Arpentieva M. R., Khoteeva R. I., Kassymova G. K. Foresight innovations in educational systems in the BRICS countries. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019, vol. 4 (380), pp. 123–131.
12. Kassymova G. K., Valeeva G. V., Muller O. Yu., Anufrieva N. V., Arpentieva M. R., Lavrinenko S. V., Dossayeva S. K. Innovation in education: prevention and correction of the pediogenias and matetogenias in students and teachers. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019a, vol. 5, no. 381, pp. 11–18. DOI: https://doi.org/10.32014/2019.2518–1467.130.
13. 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 innovation in education. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan,* 2019b, vol. 6, no. 382, pp. 288–300. DOI: https://doi.org/10.32014/2019.2518–1467.
14. Kassymova G. K., Aksarina I. Y., Demchuk A. V., Stepanova G. A., Aksarina Y. S. Bogach M. A., Brovkina S. N., Kosov A. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K. Foresight and the role of innovation in the development of Russian education. *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2019c, vol. 4 (380), pp. 93–101. DOI: https://doi.org/10.32014/2019.2518–1467.96.
15. Bowen Br. D. Lessons from anticipatory intelligence. Thurston T. N., Lundstrom K., González C. (Eds.). *Resilient pedagogy*. Utah, USA, Utah State University, 2021, pp. 93–114. DOI: https://doi.org/10.26079/a516-fb24
16. Rehn A. *Innovation for the Fatigued*. New York, Kogan Page Publishers, 2019, 224 p.
17. David J. L., Cuban L. *Cutting Through the Hype.* Harvard, Harvard Education Press, 2010, 220 p.
18. Kerbel J. Coming to terms with anticipatory intelligence. *War on the Rocks*, 2019, August 13, p. 1. URL: https://warontherocks.com/2019/08/coming-to-terms-with-anticipatory-intelligence / (accessed 12.21.2024).
19. Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., Saavedra J. The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning. *Primary and Secondary Education During Covid-19.* Reimers F. M. (eds.). Cham, Springer, 2022, pp. 421–459. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_16.
20. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. Edited by V. V. Davydov. Moscow, AST: Astrel Publ., 2010, 672 p. (In Russ.)
21. Kuchma V. R., Sedova A. S., Stepanova M. I., Rapoport I. K., Polenova M. A., Sokolova S. B., Alexandrova I. E., Chubarovsky V. V. Features of life and well-being of children and adolescents studying remotely during the epidemic of the new coronavirus infection (COVID-19). *Questions of school and university Medicine and Health*, 2020, no. 2, pp. 4–23. (In Russ.).
22. Arpentieva M. R., Tasheva A. I., Gridneva S. V. Commodification of education: processes and results. *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2406–2420. (In Russ.).
23. Chetverikova O. N. *The destruction of the future*. Moscow, Publisher Gennady Markelov, 2022, 128 p. (In Russ.).
24. Makarenko A. S. *March of the thirtieth year*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988, 288 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Кривотулова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Воронежский государственный университет (Российская Федерация, 394018, г. Воронеж, Университетская площадь, 1, e-mail: krivotulova-elen@bk.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8183-9144

Демчук Анастасия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики профессионального и дополнительного образования, Сургутский государственный университет (Российская Федерация, 628403, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, 1, e-mail: dem_anastasiya82@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2556-8420

Хотеева Раиса Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, г. Калуга, ул. Разина, 26, e-mail: khoteeva@ya.ru). ORCID: https://orcid. org/0000-0002-4580-7241

Статья поступила в редакцию 17.02.2025
После доработки 06.05.2025
Принята к публикации 07.05.2025

Information about the authors

Elena V. Krivotulova – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of pedagogy and educational psychology, Voronezh State University (1 Universitetskaya Square, Voronezh, 394018, Russian Federation, e-mail: krivotulova-elen@bk.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8183-9144

Anastasia V. Demchuk – candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of pedagogy of professional and additional education, Surgut State University (1 Lenina Ave, Surgut, 628403, Russian Federation, e-mail: dem_anastasiya82@mail.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2556-8420

Raisa I. Khoteeva – candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of general and social psychology, Tsiolkovsky Kaluga State University (26 Razina Str., Kaluga, 248023, Russian Federation. e-mail: khoteeva@ya.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4580-7241

The paper was submitted 17.02.2025
Received after reworking 06.05.2025
Accepted for publication 07.05.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 165–173
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-19
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 165–173
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-19
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-19
УДК 376.2

Оригинальная научная статья

Развитие эмоциональной сферы у людей с ограниченными возможностями здоровья: исследование эффективности использования рабочих art-тетрадей и онлайн-занятий для формирования и поддержания эмоциональной сферы

И. В. Гудовский
Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М. Ф. Решетнева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: igud@mail.ru

С. В. Дундуа
Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М. Ф. Решетнева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: sof89232866434@mail.ru

Аннотация. *Введение*. Статья посвящена развитию эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью рабочих тетрадей, в которых дети могут заниматься самостоятельно, без сопровождения. *Постановка задачи*. Цель исследования – разработка комплексного подхода к поддержке и развитию эмоционального благополучия, направленного на успешную адаптацию и интеграцию людей с ОВЗ в общество. *Методика и методология исследования*. Проведено теоретическо-методологическое обобщение проблемы исследования, которое включает в себя анализ и интерпретацию зарубежного и отечественного опыта. *Результаты*. Представлено практическое исследование, включающее диагностику, разработку формата занятий для работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья. *Выводы*. Приведены практические результаты. Даны рекомендации по созданию специализированных программ поддержки и тренировок, способствующих улучшению их эмоционального благополучия и социальной адаптации.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоции, люди с ограниченными возможностями здоровья, социализация, адаптация

Для цитирования: *Гудовский И. В., Дундуа С. В.* Развитие эмоциональной сферы у людей с ограниченными возможностями здоровья: исследование эффективности использования рабочих art-тетрадей и онлайн-занятий для формирования и поддержания эмоциональной сферы // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 165–173. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-19

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-19
Full Article

Development of the emotional sphere in individuals with disabilities: A study on the effectiveness of using working art notebooks and online classes to form and support emotional intelligence

Gudovsky, I. V.
Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: igud@mail.ru

Dundua, S. V.
Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: sof89232866434@mail.ru

Abstract. *Introduction*. The article is devoted to the development of the emotional sphere in children with disabilities using workbooks in which children can study independently, without supervision. *Purpose setting*. The purpose of the research is to develop an integrated approach to the support and development of emotional well-being aimed at the successful adaptation and integration of people with disabilities into society. *Methodology and methods of the study*. A theoretical and methodological generalization of the research problem has been carried out, which includes the analysis and interpretation of foreign and domestic experience. *Results*. A practical study is presented, which includes diagnostics, the development of a class format for working with people with disabilities. *Conclusion*. The article includes practical results. Practical recommendations are given on the creation of specialized support and training programs that help improve their emotional well-being and social adaptation.

Keywords: emotional sphere, emotions, people with disabilities, socialization, adaptation

Citation: Gudovsky, I. V., Dundua, S. V. [Development of the emotional sphere in individuals with disabilities: A study on the effectiveness of using working art notebooks and online classes to form and support emotional intelligence]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 165–173. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-7515-2025-1-19

Введение. Эмоции – неотъемлемая часть в жизни человека. Мы их переживаем и испытываем каждый день. Безусловно, эмоции бывают разными и не всегда положительными, они бывают очень яркими, а иногда едва заметными или совсем непонятными для нас. Доказано, что развитие эмоциональной сферы влияет на становление личности. Более уязвимая категория людей, которая не всегда может правильно не только понять, но и выразить правильно эмоции – это дети с ограниченными возможностями здоровья. Эмоции влияют на процессы обучения, мышления и восприятия, поэтому стали успешно использоваться в качестве предмета для научных исследований, в том числе направленных на изучение особенностей людей с ограниченными умственными способностями [1; 2].

В настоящее время наблюдается рост числа людей с различными отклонениями и проблемами в развитии. Согласно статистике Росстата, к 2018 г. общее количество детей-инвалидов в России составило 661 122 человека, а к началу 2023 г. их число увеличилось до 721 827 человек [3]. Очевидно, что ежегодно число детей-инвалидов увеличивается. В связи с этим общество сталкивается с проблемой их обучения и образования.

Социальная политика России ориентирована на интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Для детей-инвалидов доступно все больше учреждений образовательной школы, где обучаются и нормотипичные сверстники, что способствует социальной адаптации. В настоящее время общество, заботясь о вопросах образования детей с ограниченными возможностями здоровья, также ставит задачу повышения их социального статуса. Одно из условий – обеспечение развития эмоциональной сферы у людей с ограниченными возможностями здоровья. Выражение эмоций всегда имеет социальную функцию, поскольку люди пытаются прочитать и интерпретировать эмоции своего собеседника, что, в свою очередь, влияет на их социальные отношения [4].

Первыми, кто заговорил об эмоциях в начале XX в. стали ученые И. А. Сикорский, Н. Я. Грот, Н. Н. Ланге, В. В. Зеньковский. И. А. Сикорский считал, что эмоции у детей возникают значительно раньше других психических функций и до определенного времени отражают более важную сторону их психики. Из этого можно сделать вывод, что ученые с самого начала понимали важность эмоций в жизни человека [5].

Термин «эмоции» в педагогическом энциклопедическом словаре рассматривается как переживание человеком его отношения к окружающему миру и самому себе. Эмоции проявляются в виде удовольствия, радости, страха и т. п., а также служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [6].

В переводе с лат. *emoveo* – психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. В процессе эволюции эмоции сформировались как некий инструмент, который позволяет живым организмам оценивать биологическую значимость не только внутренних состояний, но и внешних воздействий. Самая простая форма эмоций – так называемый эмоциональный тон ощущений – непосредственные переживания, сопровождающие отдельные жизненно важные воздействия (например, вкусовые, температурные) и побуждающие субъекта к их сохранению или устранению. В экстремальных условиях, когда субъект не справляется с возникшей ситуацией, развиваются аффекты. Эмоции по происхождению представляют собой форму видового опыта: ориентируясь на них, индивид со-

вершает необходимые действия (например, по избеганию опасности, продолжению рода), целесообразность которых остается для него скрытой. Эмоции вызываются ситуациями и сигналами, им предшествующими, что позволяет субъекту заблаговременно к ним приготовиться [7].

В психологии эмоции рассматриваются как особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [8].

Эмоции, по определению В. К. Вилюнас, представляют собой специфическое переживание субъектом отдельных элементов образа, которое наделяет их целевым качеством и стимулирует субъекта к постановке целей на уровне образа и выбору способов их достижения, в итоге провоцируя целенаправленную деятельность [9].

Американский психолог, специалист в области психологии эмоции К. Изард рассматривает эмоции как основную мотивирующую систему и как личностные процессы, которые придают смыслы существования человека. Он определяет основные эмоции как интерес-возбуждение, радость, удивление, горе-страдание, гнев-ярость, отвращение-мерзость, презрение-пренебрежение, страх-ужас, стыд-застенчивость, вина-раскаяние, каждая из которых имеет уникальные мотивационные характеристики [10].

В 1872 г. Чарльз Дарвин публикует свою книгу «Выражение эмоций у человека и животных», в которой показывает эволюционный путь развития эмоций, а также обосновывает происхождение их физиологических проявлений. Он считает, что эмоции либо полезны, либо представляют собой лишь остатки (рудименты) различных целесообразных реакций, которые были выработаны в процессе эволюции в борьбе за существование. Он рассуждал примерно следующим образом: разгневанный человек краснеет, тяжело дышит и сжимает кулаки потому, что в первобытной своей истории всякий гнев приводил людей к драке, а она требовала энергичных мышечных сокращений и, следовательно, усиленного дыхания и кровообращения, обеспечивающих мышечную работу. Ч. Дарвин потение рук при страхе, например, объяснял тем, что у обезьяноподобных предков человека эта реакция при опасности облегчала схватывание за ветки деревьев.

Тем самым Чарльз Дарвин доказал, что в развитии и проявлении эмоций не существует непроходимой пропасти между человеком и животными. В частности, он показал, что во внешнем выражении эмоций у антропоидов и слепорожденных детей имеется много общего. Сходство механизмов эмоций и их проявления у человека и животных, по мнению Ч. Дарвина, не означает их полного тождества. Ч. Дарвин придавал большое значение внешнему выражению эмоций, подчеркивая их единство. Он считал, что «эмоции почти не существуют, если тело остается пассивным. Экспрессия выражается через речевые, мимические, пантомимические, жестикуляционные средства, а также через внимание к своей внешности» [11, с. 56].

А. Н. Лука считает, что эмоция является особым механизмом, которая отражает объективную реальность отдельно взятого индивида [7, с. 24]. Он приводит классификацию высших социальных чувств, которые отражают в свою очередь социальные потребности в сравнении с низшими эмоциями. В силу того что эти потребности в ходе исторического развития подвержены достаточно быстрым изменениям, чувства у людей различны. Ведь люди воспитываются в разных условиях и социальных группах [7, с. 20–21, 24–25].

В своей классификации А. Н. Лука выделяет «высшие» и «низшие» эмоции. К «высшим» эмоциям он относит социальные чувства, такие как справедливость, честь, долг, ответственность, патриотизм, солидарность, трудовой энтузиазм, творческое вдохновение, злорадство, сострадание), эстетические чувства (чувство прекрасного, возвышенного, трагического, комического), чувства, связанные с понятием собственности (чувство собственности (обладания), чувство лишения, стяжательство, бескорыстие). К «низшим» эмоциям относит голод, жажду, усталость, боль. Характерными для «низших» эмоций являются отчетливая «анатомическая привязка» (смена рук при переноске тяжести) и малая подверженность изменениям в процессе эволюции, связанная с биологической целесообразностью [7].

Кроме того, существуют чувства так называемого «промежуточного этажа»: положительные, отрицательные и нейтральные. Подобное разделение чувств – дань физиологическому признаку, а не тому, насколько они благородны или низменны. Приятные чувства сопровождаются возбуждением преимущественно парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, а неприятные – преимущественно симпатического ее отдела [7, с. 25].

По мнению С. Л. Рубинштейна, эмоция заключает в себе влечение, желание, стремление, направленное к предмету или от него, так же как влечение, желание, стремление всегда более или менее

эмоционально [12]. При этом важно отметить, что «вопрос о том, откуда в побуждении берется заряд энергии, довольно сложен. Исключать присутствие в побуждении к действию энергии эмоций нельзя, но считать, что эмоции сами по себе вызывают побуждение к действию, тоже вряд ли возможно» [12, с. 491]. С. Л. Рубинштейн выделяет два основных признака эмоций: эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту и отличаются полярностью, то есть обладают положительным или отрицательным знаком.

Он также различает три типа эмоциональных переживаний: на первом уровне проявляется органическая аффективно-эмоциональная чувствительность, где чувства отражают состояние организма в конкретных реальных ситуациях с окружающим миром. Второй уровень связан с эмоциональными проявлениями, которые соответствуют объектному восприятию и действиям, где чувства выражают отношения человека к окружающему миру в осознанном состоянии. Важность и интенсивность этих эмоций определяются их сущностью и отношениями, которые они выражают к объектам. На более высоком уровне находятся абстрактные эмоции, такие как чувство юмора, ирония [12].

При этом эмоции не равно эмоциональная сфера. Понятие «эмоциональное сфера личности» – очень сложное, многогранное понятие. Эмоциональная сфера занимает свое место в структуре личности для каждого отдельного человека. Эмоциональная сфера у всех людей разная, потому что, как мы знаем, все люди разные и формирование той самой эмоциональной сферы зависит от многих факторов, таких как темперамент, эмоциональная устойчивость, возбудимость.

Проявление эмоций у человека зависит от его мотивов. Эмоциональная сфера включает в себя, помимо эмоций, чувства привязанности и настроение. Эмоции – это шок, волнение. Эмоции показывают нам важность, они проявляются в ответ на какое-либо событие. Аффекты – это очень сильные эмоциональные реакции на критическую ситуацию. Аффекты – это активные двигательные реакции, которые носят кратковременный характер.

Чувства по сравнению с эмоциями более стабильны. Они могут длиться не просто несколько месяцев, а даже несколько лет. Обычно чувства могут возникать по отношению к объекту устойчивых потребностей человека. В зависимости от этого объекта чувства можно поделить на несколько видов: нравственные, интеллектуальные, эстетические. К нравственным чувствам можно отнести отношение человека к самому себе, а также его отношение к другим людям. Под интеллектуальными чувствами мы подразумеваем наше отношение к знаниям, которое проявляется в виде любопытства и интереса. Эстетические чувства – это отношение человека к красоте и безобразию (природа, искусство, чувство прекрасного).

Настроение – это фон. Общее состояние человека относительно длительное и бесстрессовое. Настроение не возникает в ответ на событие или по отношению к человеку. Это черта личности [5].

В трудах Л. С. Выготского особенно важна проблема исследования эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья, так как эти дети сталкиваются с изменениями в своем эмоциональном состоянии из-за их дефекта. Умение распознавать, отличать и адекватно выражать эмоции в различных ситуациях играет важную роль в повышении степени адаптивности этих детей в обществе [13].

Как показала в своих работах Н. Г. Морозова, изучение особенностей развития эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья важно, так как в основе формирования интереса к изучению у таких детей лежит эмоционально-познавательное отношение, переходящее в эмоционально-познавательную направленность [14].

Эмоциональная сфера играет значимую роль в жизни каждого человека, поскольку она позволяет понять, что нам нравится, чего мы хотим, что испытывает к тому или ному событию, человеку и даже к самому себе. Мы можем осознавать свои эмоции и чувства, но при этом не можем их удержать, они все равно будут возникать и нам сложно контролировать этот процесс. Большинство ученых связывают эмоции и эмоциональные состояния с удовлетворением или неудовлетворением актуальных потребностей человека. Способность выражать эмоции приобретается в процессе воспитания, поэтому с детства важно заниматься развитием эмоциональной сферы [15]. У детей с ограниченными возможностями отмечаются особенности в эмоциональном развитии. Чаще всего у таких детей возникают проблемы с тревожностью, страхами, низкой уверенностью в себе, негативным восприятием самого себя (чувство «я – плохой») и агрессивностью (как наружной, так и внутренней). Эти факторы делают их жизнь более сложной, а также оказывают влияние на окружающих, включая их родителей.

По мере взросления каждый ребенок накапливает собственный эмоциональный опыт, который помогает ему лучше понимать свои чувства, эмоции и эмоциональное состояние окружающих людей. Таким образом, формируется индивидуальный «словарь» чувств, включающий жесты, позы, мимику, голосовые интонации, с помощью которых можно выразить свои эмоции. Для понимания других и выражения собственных чувств и эмоций ребенок использует этот «словарь» [15].

Развитие эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья представля-

ет собой сложный и многогранный процесс, который привлекает внимание множества ученых из различных областей. Понимание этого процесса является ключевым для создания эффективных методов поддержки и развития таких детей. Проблемы в эмоциональной сфере у детей с ограниченными возможностями здоровья могут быть обусловлены различными факторами, включая недостаток социализации, ограниченные возможности самовыражения, а также физические и психологические трудности. Из-за своего специфического положения такие дети могут сталкиваться с более сложными эмоциональными переживаниями, что затрудняет их адаптацию и развитие.

Одной из часто встречающихся проблем является недостаток контроля над своими эмоциями у детей с ОВЗ, что может проявляться в неадекватных реакциях на стрессовые ситуации, агрессивности или изоляции и уклонении от общения. Эти дети могут испытывать трудности в выражении своих чувств, что затрудняет их взаимодействие с окружающим миром и адаптацию в социальной среде.

Исследования в области эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья являются важной задачей для научного сообщества, поскольку эти дети требуют особого внимания и поддержки. Их эмоциональный мир особенно уязвим и нуждается в специальных подходах для развития и поддержки их психоэмоционального благополучия.

Проявления эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья могут быть разнообразными и зависеть от типа и степени ограничений, с которыми они сталкиваются. Согласно исследованию Харриса и Коллинза, эти дети часто испытывают повышенный уровень тревожности и страхов, связанных с неспособностью адекватно справляться с повседневными жизненными ситуациями [16].

Однако исследования также указывают на то, что позитивное воздействие взрослых, в том числе педагогов, родителей и специалистов, а также разнообразные методы поддержки и адаптированное обучение могут значительно смягчить негативные эмоциональные проявления у детей с ограниченными возможностями здоровья. В работе Смита и Джонсон было обнаружено, что педагогическая поддержка, внимание к индивидуальным потребностям и создание благоприятной образовательной среды способствуют улучшению эмоционального благополучия детей с ограниченными возможностями здоровья [17]. Поэтому так важны общая инклюзивная направленность образовательных сред, усилия государства, общества и системы образования по оптимизации условий развития человека и собственные усилий людей с ограниченными возможностями здоровья как субъектов идентификации и самоосуществления в целом [18].

Постановка задачи. 1. Осуществить оценку развития эмоциональной сферы у лиц с ограниченными возможностями здоровья. 2. Провести формирующий эксперимент для развития эмоциональных навыков у испытуемых. 3. Произвести заключительное оценивание эффективности воздействия на развитие эмоциональной сферы у лиц с ограниченными возможностями. 4. Разработать рекомендации по повышению уровня эмоционального благополучия и социальной адаптации для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Мы предполагаем, что развитие эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья, а также комплексный подход к поддержке и развитию эмоционального благополучия способствует их успешной адаптации и интеграции в общество.

Методика и методология исследования. Для исследования мы использовали следующие методики: диагностика помех в установлении эмоциональных контактов и «Самооценка эмоциональных состояний» − опросник, разработанный американскими психологами А. Уэссманом и Д. Риксом [19].

Результаты. В исследовании приняли участия 12 детей с различными нарушениями, в возрасте от 14 до 18 лет. В силу того что дети очень разные, с разными способностями, некоторые смогли самостоятельно справиться с опросниками, а другим помогали их родители заполнять. Для диагностики установления эмоциональных контактов респондентам необходимо было ознакомиться с утверждениями и ответить «Да» или «Нет». По результатам первичной диагностики у 58,3% респондентов выявлены некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении, у 41,7% эмоции мешают устанавливать контакты с людьми. При этом у 16,6% доминируют негативные эмоции, у 33,3% – негибкость и неразвитость эмоций, а у 8,3% – нежелание сближаться с другими людьми на эмоциональной основе.

Методика «Самооценка эмоциональных состояний» − опросник, разработанный американскими психологами А. Уэссманом и Д. Риксом и предназначенный для самооценки самочувствия и эмоционального состояния человека на момент обследования. В результате у 33,3% респондентов доминирует тревожность, у 25% подавленность, а у 33,3% чувство беспомощности, при этом чувство усталость доминирует всего у 8,3%.

Таким образом, мы видим, что дети испытывают трудности в общении с окружающим миром, не всегда могут правильно выразить свои эмо-

ции и понять окружающих, при этом негативные эмоции доминируют у данной группы людей. Мы предполагаем, что именно творческие занятия могут создать благоприятную среду для развития эмоциональной сферы людей с ограниченными возможностями здоровья. Мы придерживаемся мнения, что творчество – особая форма диалога с собой и миром, при помощи которого люди с ограниченными возможностями здоровья могут доносить до других людей свои представления, переживания, идеи и опыт, самих себя [20].

На основании проведенной диагностики мы организовали исследование, где в течение 6 месяцев был проведен формирующий эксперимент на базе инклюзивного театра-танца «Freedom». В коллективе занимаются люди разных возрастов: от 12 до 30 лет, с различными нарушениями: ментальными и нарушениями опорно-двигательного аппарата. Занятия проходят на постоянной основе, два раза в неделю, по полтора часа. Большинство участников посещают занятия не первый год, многие имеют опыт работы на сцене с профессиональными артистами города Красноярска.

Наша работа направлена на разработку эффективных методов поддержки и помощи им в развитии своих эмоциональных навыков. Для нас очень важно, чтобы ребята могли взаимодействовать не только в группе и с педагогом, но и с малознакомыми людьми, ведь мы ведем достаточно активную творческую деятельность. Коллектив взаимодействует не только с работниками МАУ ДК им. 1 мая, но и с детьми разных возрастов, которые базируются в этом учреждении. Многие ребята из нашего коллектива пугаются, не знают, как реагировать, могут начать проявлять агрессию по отношению к окружающим.

В силу того что мы являемся танцевальным коллективом, часто в своих номерах используем образы, которые понятны детям. Если ребенок исполняет какую-то определенную роль или персонажа, то ему необходимо не только исполнить движение, правильно взаимодействовать с пространством и передвигаться в нем, но и эмоционально передать образ героя. Когда мы только начали работать с ребятами, столкнулись с тем, что детям тяжело передать эмоцию. Даже простую эмоцию радости сложно было показать, эмоционально дети не могли этого сделать, многие не понимали, что мы хотим и почему нужно в данный момент радоваться. Мы пробовали разные подходы, разговаривали о персонаже, об эмоциях, иногда даже проставляли эмоции как движение. Это привело к тому, что эмоции дети выражали механически, не понимая, какую именно эмоцию им необходимо отразить и передать своему зрителю. Если в танце нет эмоций, люди не передают их, танцуя, тогда вся постановка не имеет никакого отклика от зрителя, а соответственно она просто бесполезна. В этом и есть колоссальная разница между танцем и гимнастикой, ведь танец – это способ передачи информации через тело. Одно и то же движение или даже жест можно подать зрителю совершенно по-разному, все зависит от того, что мы хотим передать.

Каждый год мы проводим набор детей в новые группы, где сталкиваемся с тем, что поначалу всегда очень сложно работать, ведь дети друг друга не знают, а преподаватель не знает детей. Многие дети отказываются вставать заниматься, долго присматриваются, мало контактируют друг с другом, быстро устают, иногда даже проявляется агрессивное поведение. Мы стараемся сделать занятия комфортными для всех участников, поэтому первое время работает только один преподаватель и два волонтера, чтобы дети могли привыкнуть. Через пару месяцев мы уже можем вводить других преподавателей, но основной педагог всегда находится на занятиях. Участники по разному вливаются в коллектив: кто-то достаточно быстро, кому-то необходимо гораздо больше времени. К тому же мы понимаем, что для более устойчивого коллектива детям необходимо дополнительно создать условия для общения. Социальные сети, где есть общий чат, обычно не приводят к продуктивному общению, многие не выходят на связь, не реагируют на других участников, а некоторые слишком активно общаются, тем самым раздражая других.

Столкнувшись с рядом проблем, мы решили разработать формат занятий, благодаря которому дети могут заниматься дома самостоятельно – это рабочая тетрадь. Она состоит из трех блоков: психология, актерское мастерство и хореография. Каждый блок направлен на проработку эмоций. И изучая все три ступени, постепенно проще подвести к задаче, которую мы ставим, когда делаем танцевальные номера – это передача образа персонажа. В каждом блоке мы отражаем одни и те же эмоции, поэтому выбрали радость, страх, удивление, злость, спокойствие, грусть и гнев. В блоке, который назвали «Психология», мы рассматривает сами эмоции, причину возникновения тех или иных эмоций. Ребята пытаются проанализировать свои эмоции, отразить их, описать, вспомнить событие или причину, по которой возникла та или иная эмоция. Также в этом блоке есть отдельные рубрики «Полезная практика» и «Дневник эмоций», где дети могут их описывать или зарисовывать.

В блоке «Актерское мастерство» мы сделали не только задания, где нужно понять, какую эмоцию передает персонаж на картинке, но и дали детям задания на артикуляцию речи. Помимо этого ребенку предлагается с разной эмоциональной

подачей и интонацией прочитать четверостишье.

Блок «Хореография» рассматривает выбранные нами эмоции через танец. Мы теоретически знакомим детей с основными направлениями танца, такими как классический, народный, современный и уличный. В каждом направлении изучаем эмоции. Детям предлагается познакомиться с видеофрагментом, в тетрадях есть Q-код, по которому можно перейти на видеофрагмент, посмотреть его. Практическая часть состоит в том, что ребенок может попробовать самостоятельно проанализировать увиденное и дать обратную связь. Например, на одном из уроков мы рассматриваем эмоцию «злость» на примере балета «Лебединое озеро», где есть две героини – Одиллия и Одетта. На контрасте двух героинь даем понять, кто добрый, а кто злой герой. И как эта злость проявляется в музыке, танце, костюме, эмоциях и т. д.

Очные занятия больше посвящены постановочным работам, где мы разучиваем движения, занимаемся физикой и координацией тела. Поэтому для того, чтобы курировать процесс в рабочих тетрадях мы создали онлайн-формат занятий. Таким образом, мы преследуем несколько целей: приобщаем наших детей и родителей к работе на онлайн-платформах и занимаемся основным процессом – прорабатываем эмоциональную сферу ребенка. Безусловно, было много трудностей и сложностей в работе в таком формате, но постепенно дети привыкли и с удовольствием посещают занятия и общаются самостоятельно друг с другом. Раз в неделю мы созваниваемся по видеосвязи, занятие длится 30–40 минут, мы обсуждаем эмоции, как они влияют на нас, как мы их можем проявлять. Каждое занятие проводим, используя различными визуальные материалы, интерактивные презентации с картинками для того, чтобы детям были понятны задания. Иногда мы вместе выполняем задания из тетради, но чаще всего дети самостоятельно делают задания из рабочей тетради и присылают нам (по желанию) фотографии того, как они выполнили задание. Помимо этого у нас есть свой чат, где мы часто обмениваемся текстовыми сообщениями в течение недели и обсуждаем задание, которое выполнили, делимся впечатлениями и просто обсуждаем, как прошел день.

На сегодняшний день мы стали лучше понимать детей, больше общаться и разговаривать, они делятся своими мыслями, идеями и мечтами. Такой способ помогает нам общаться вне очных занятий, проводить время вместе, тем самым способствуя сплочению коллектива.

После окончания нашего эксперимента мы провели заключительную диагностику для сравнения результатов и выявили, что проблемы в повседневном общении снизились до 16,7%. Также снизился показатель эмоций, которые мешают устанавливать контакт с людьми до 25%. Доминирование негативных эмоций снизилось до 8,33%, негибкости и неразвитость эмоций – до 16,7%, а нежелания сближаться с другими людьми на эмоциональной основе и вовсе не обнаружено. Такие чувства, как тревожность выявлена у 8,3%, подавленность – 16,7%, чувство беспомощности – у 16,7%, усталость – у 8,3%.

Выводы. Таким образом, мы видим, что занятия благоприятно влияют на детей, на их эмоциональную сферу, на их общее состояние и благополучие. Также следует отметить, что дети стали более социально активными, легче идут на контакт с малознакомыми людьми и испытывают положительные эмоции во время и после занятий. Многие родители отмечают, что дети стали чуть самостоятельнее, с удовольствием занимаются дома в рабочих тетрадях, с нетерпением ждут занятий, в формате как онлайн, так и офлайн. У многих появились друзья в группе, они продолжают общаться вне занятий, в свободное время некоторые проводят совместно и выходные.

Во время нашего исследования мы заметили, что дети меняются, меняется их подача образа в танце. Они не просто перестали стесняться показывать нам эмоции, они стали их лучше передавать в образе своего героя. Это совсем небольшой шаг вперед на нашем долгом пути, но очень ощутимый и значим шаг для всех участников проекта.

Наше исследование позволило выделить ключевые аспекты, влияющие на эмоциональное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, а также предложить рекомендации по созданию специализированных программ поддержки и тренировок, способствующих улучшению их эмоционального благополучия и социальной адаптации:

1. Социализация: для детей с ограниченными возможностями здоровья важно осуществлять социальное взаимодействие с другими людьми. Недостаток возможностей для общения и взаимодействия может оказывать негативное влияние на их эмоциональное развитие.

2. Окружение имеет большое значение для поддержки: важную роль здесь играют семья, учителя, специалисты и общество в целом. Положительное отношение и помощь окружающих способствуют формированию позитивного эмоционального климата.

3. Индивидуальный подход: каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья уникален, поэтому важно учитывать его индивидуальные потребности и особенности при разработке программ помощи и поддержки.

4. Психологическая поддержка: дети с ограниченными возможностями здоровья могут испытывать стресс, тревогу и другие эмоциональные

трудности. Психологическая поддержка и различные методики работы с эмоциями могут помочь развивать позитивные навыки саморегуляции и эмоционального самочувствия.

5. Образовательная среда: специально организованная среда, адаптированная под потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, способствует их эмоциональному развитию и улучшению общего благополучия.

6. Творческая составляющая: творчество в любой форме позволяет найти новые пути общения с разными детьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Adams D.; Oliver C. The expression and assessment of emotions and internal states in individuals with severe or profound intellectual disabilities // Clin. Psychol. Rev. 2011. № 31. P. 293–306.
2. Bermejo B.G.; Mateos P.M., Sánchez-Mateos J.D. The emotional experience of people with intellectual disability: An analysis using the international affective pictures system // Am.J. Intellect. Dev. Disabil. 2014. № 119. P. 371–384.
3. Федеральная служба государственной статистики: сайт. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964 (дата обращения:29.08.2024).
4. Fischer A.H., Manstead A.S. R. Social Functions of Emotion and Emotion Regulation // Handbook of Emotions. 4th ed. / Eds. L. F. Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. New York, NY, USA, 2016. P. 424–439.
5. Калинцева М.А. Характеристика понятия «Эмоциональная сфера» // Скиф. 2022. №7 (71).
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. Энциклопедия. 2002. 527 с.
7. Лук А.Н. Эмоции и личность. М., 1982.
8. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь // 3-е издание. М., 2002.
9. Анохин П.К. Проблема центра и периферии в физиологии нервной деятельности. Горький: Горьковское издательство, 1935.
10. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2008. 124 с.
11. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб.: Питер, 2001.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
13. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 656 с.
14. Морозова Н.Г. Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста // Дефектология. 1985. №3. С. 14.
15. Иванова Е.В., Мищенко Г.В. И20 Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Национальный книжный центр, 2016. 112 с.
16. Harris A., Collins B. Emotional adaptation of children with disabilities // Journal of Special Education. 2019. № 12 (3). P. 67–79.
17. Smith W., Johnson M. Pedagogical support for the emotional development of children with disabilities // Educational Psychology Review. 2020. № 18 (2). P. 155–170.
18. Коптяева С.В. Особенности учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование в современном мире. 2023. № 13 (4). С. 787–795. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-20.
19. Барканова О.В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. Вып. 2. Красноярск: Литера-принт, 2009. 237 с.
20. Степанова Г.А., Демчук А.В., Варлакова Ю.Р. Эмпирическое изучение развития креативности студентов с ОВЗ // Профессиональное образование в современном мире. 2019. №9 (2). С. 2856–2865. DOI: https://doi.org/10.15372/PEMW20190223.

REFERENCES

1. Adams D., Oliver C. The expression and assessment of emotions and internal states in individuals with severe or profound intellectual disabilities. *Clin. Psychol. Rev*., 2011, no. 31, pp. 293–306.
2. Bermejo B.G., Mateos P.M., Sánchez-Mateos J.D. The emotional experience of people with intellectual disability: An analysis using the international affective pictures system. *Am.J. Intellect. Dev. Disabil*., 2014, no. 119, pp. 371–384.
3. *Federal State Statistics Service:* website. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964 (accessed 29.08.2024).
4. Fischer A.H., Manstead A.S. R. Social Functions of Emotion and Emotion Regulation. *Handbook of Emotions*, 4th ed. Eds. L. F. Barrett, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones. New York, NY, USA, 2016, pp. 424–439.
5. Kalintseva M.A. Characteristics of the concept ‘Emotional sphere’. *Skif.,* 2022, no. 7 (71). (In Russ.).
6. *Pedagogical Encyclopaedic Dictionary*. Editor-in-Chief. B.M. Bim-Bad. Moscow, Bolshaya ross. Encyclopaedia, 2002, 527 p. (In Russ.).
7. Luk A.N. *Emotions and personality*. Moscow, 1982. (In Russ.).

8. Mescheryakov B. G., Zinchenko V. P. *Large Psychological Dictionary*. 3rd edition. Moscow, 2002. (In Russ.).
9. Anokhin P. K. *The problem of centre and periphery in the physiology of nervous activity*. Gorky, Gorky Publishing House, 1935. (In Russ.).
10. Izard K. *Psychology of emotions (in Russian).* St. Petersburg, Piter Publ., 2008, 124 p. (In Russ.).
11. Darwin C. On the expression of emotions in humans and animals. St. Petersburg, Peter Publ., 2001, 24 p. (In Russ.).
12. Rubinstein S. L. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg, Peter Publ., 1999. (In Russ.).
13. Vygotsky L. S. *Fundamentals of defectology.* St. Petersburg, 'Lan' Publ., 2003, 656 c. (In Russ.).
14. Morozova N. G. Development of moral relations between deaf children of preschool age. *Defectology*, 1985, no. 3, p. 14. (In Russ.).
15. Ivanova E. V., Mishchenko G. *V. I20 Correction and development of the emotional sphere of children with disabilities.* Moscow, National Book Centre, 2016, 112 p. (In Russ.).
16. Harris A., Collins B. Emotional adaptation of children with disabilities. *Journal of Special Education*, 2019, no. 12 (3), pp. 67–79.
17. Smith W., Johnson M. Pedagogical support for the emotional development of children with disabilities. *Educational Psychology Review*, 2020, no. 18 (2), pp. 155–170.
18. Koptyaeva S. V. Peculiarities of educational-professional and personal identity of students with disabilities. *Professional education in the modern world,* 2023, no. 13 (4), pp. 787–795. URL: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-20/ (In Russ.).
19. Barkanova O. V. *Methods of diagnostics of emotional sphere: psychological workshop.* Vol. 2. Krasnoyarsk, Litera-print Publ., 2009, 237 p. (In Russ.).
20. Stepanova G. A., Demchuk A. V., Varlakova Y. R. Empirical study of creativity development of students with HIA. *Professional education in the modern world,* 2019, no. 9 (2), pp. 2856–2865. DOI: https://doi.org/10.15372/PEMW20190223 (In Russ.).

Информация об авторах

Гудовский Игорь Витальевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, пр. Мира, 82, e-mail: igud@mail.ru).

Дундуа Софико Владимировна – аспирант кафедры педагогики и психологии, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, пр. Мира, 82, e-mail: sof89232866434@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 10.02.2025
После доработки 26.03.2025
Принята к публикации 28.03.2025

Information about the authors

Igor V. Gudovsky – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (82 Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation, e-mail: igud@mail.ru).

Sofiko V. Dundua – postgraduate student of the department of pedagogy and psychology, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (82 Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation, e-mail: sof89232866434@mail.ru).

The paper was submitted 10.02.2024
Received after reworking 26.03.2025
Accepted for publication 28.03.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 174–182
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-20
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 174–182
https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-20
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-20
УДК 159.98

Оригинальная статья

Трудности формирования и развития идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья

С. В. Коптяева
Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
Калуга, Российская Федерация
e-mail: assvet18@rambler.ru

Аннотация. *Введение.* Трудности формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности (самоопределения) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются одними из ведущих проблемных сфер в обеспечении качества образования. Обобщенная модель трудностей, включая попытки интегративной типологии трудностей формирования и развития идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья – важная, актуальная научная задача современных социальной психологии и педагогической психологии. *Постановка задачи.* В современной науке и практике поставлены и решаются задачи изучения трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, однако нет их системного изучения, интегративной модели. Цель исследования – анализ трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья. *Методика и методология исследования.* Методологическая основа исследования – системный подход к осмыслению трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья. Основной метод исследования – теоретический анализ специфики трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Результаты.* Некоторые личностные, межличностные, учебные и профессиональные компетенции и идентичность у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья нередко сформированы и развиты не в полной мере (им труднее порой заявлять о своих нуждах или самораскрываться, оценивать свою и чужую активность, нести и возлагать ответственность, есть деформации локуса контроля, труднее представлять себя, самопрезентироваться), поэтому им труднее самоопределяться и идентифицироваться. Отмечается важность трансформации образовательной среды в соответствии с меняющимися возможностями ученика с ограниченными возможностями здоровья, а также системы поддержки развития студентов с ограниченными возможностями здоровья: поддержка семьи, однокурсников, сверстников, педагогов, тьюторов и иных ассистентов-помощников, в том числе академических служб сопровождения *Выводы.* На основании исследования автору удалось выделить ряд ключевых, типичных трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и меры их преодоления.

Ключевые слова: социальная психология, педагогическая психология, профессиональное образование, учебно-профессиональная идентичность, личностная идентичность, самоопределение, студенты с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, условия формирования и развития идентичности

Для цитирования: *Коптяева С. В.* Трудности формирования и развития идентичности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 174–182. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-20

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-20
Full Article

Difficulties in forming and developing the identity of students with disabilities

Koptyaeva, S. V.
K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University
Kaluga, Russian Federation
e-mail: assvet18@rambler.ru

Abstract. *Introduction.* Difficulties in the formation and development of educational, professional and personal identity (self-determination) of students with disabilities are one of the leading problem areas in ensuring the quality of education. A generalized model of difficulties, including attempts at an integrative typology of difficulties in the formation and development of the identity of students with disabilities, is an important, relevant scientific task of modern social psychology and educational psychology. *Purpose setting.* In modern science and practice, the tasks of studying the difficulties of the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities have been set and solved, however, there is no systematic study of them, no integrative model. The purpose of the study is to analyze the difficulties in the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. *Methodology and methods of the study.* The methodological basis of the study is a systematic approach to understanding the difficulties in the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. The main research method is a theoretical analysis of the specific difficulties in the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. *Results.* Some personal, interpersonal, educational and professional competencies and identity among students with disabilities are often not fully formed and developed (it is sometimes more difficult for them to express their needs or self-disclose, evaluate their own and others' activities, bear and assign responsibility / there are deformations of the locus of control, it is more difficult to imagine oneself, to self-present), then it is more difficult for them to self-determinate and identify. The importance of transforming the educational environment in accordance with the changing capabilities of a student with disabilities is noted, as well as the development support system for students with disabilities: assistance from family, classmates, peers, teachers, tutors and other helpers, including academic support services. *Conclusion.* Based on the research, the author was able to identify a number of basic, typical difficulties in the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities and measures to overcome them.

Key words: social psychology, educational psychology, vocational education, educational and professional identity, personal identity, self-identification, students with disabilities, inclusive education, conditions for the formation and development of identity

Citation: Koptyaeva, S. V. [Difficulties in forming and developing the identity of students with disabilities]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 174–182. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-20

Ведение. *Актуальность исследования.* Трудности формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности (самоопределения) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) являются одними из ведущих проблемных сфер в обеспечении качества образования. Обобщенная модель трудностей, включая попытки интегративной типологии трудностей формирования и развития идентичности студентов с ОВЗ – важная, актуальная научная задача современных социальной психологии и педагогической психологии. Несмотря на то что понятию трудностей и кризисов становления, в том числе формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности, в исследованиях традиционно уделяется много внимания, они рассматриваются преимущественно в рамках «нормальных» процессов и результатов профессионализации и социализации или в рамках проблематики деформаций, аномалий развития как последствий кризисов. В контексте изучаемого нами вопроса исследований практически нет, существует множество неразрешенных и даже не поставленных проблем [1; 2].

Постановка задачи. *Степень изученности проблемы.* В современной науке и практике поставлены и решаются задачи изучения трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ, однако нет их системного изучения, интегративной модели.

Цель исследования – анализ трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности студентов с ОВЗ.

Методика и методология исследования. *Методологическая основа исследования* – системный

подход к осмыслению трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности студентов с ОВЗ. *Основной метод исследования* – теоретический анализ специфики трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ.

Результаты исследования. *Общие проблемы исследования идентичности.* Трудности формирования и развития личностной, социальной, в том числе учебной и профессиональной идентичности снижают качество университетского образования, возможности совершенствования человека в учебно-профессиональной и иных сферах и его жизнедеятельности в целом. Идентичность или «Я-концепция», самотождественность индивида как ощущение своей жизни и существования независимым и неизменным от внешних обстоятельств возникает, подтверждается и развивается во взаимодействии с сообществом, с референтными людьми и группами как носителями репертуара ролей и идентификаций. При этом, как отмечает Е. П. Белинская, «внимание к ситуационно неопределенному и изменчивому социальному контексту обусловливает повсеместное признание исследователями кризиса идентификационных структур личности и соответствующий акцент на "текучей" идентичности человека "текучей" современности, лишенной структурной определенности и завершенности» [3, с. 6]. В рамках каждой из существующих исследовательских традиционных дихотомий осмысления идентификации («дифференциации – интеграции», «изменчивости – постоянства» и «Я – социального контекста») наблюдается исчезновение содержательных оппозиций и их замена представлении о процессуальности и вероятностности всех ее проявлений.

Идентичность связана со сформированностью самоопределения, «элементов идентичности» (целей и ценностей, норм и убеждений, которым человек следует в жизни) [4], а трудности – с их несформированностью, дисгармоничностью, неструктурированностью. Здесь выделяются два вида нарушений: негативная и диффузная (незрелая) идентичность [5; 6]. Трудности идентификации порождают кризис идентичности как конфликт сложившихся, устойчивых структур идентичности (неотчетливость временных и пространственных границ активности, выбор негативной идентичности, наложение, смешение и диффузия ролей) как способов вписывания ее в окружающую реальность или как несформированность компонентов идентичности.

Изучение трудностей идентификации у студентов с ОВЗ. К студентам с ОВЗ относят тех, чье состояние здоровья затрудняет освоение всех или отдельных частей общеобразовательной программы при отсутствии специальных условий и методов, направленной необразовательной и образовательной поддержки сопровождения, создает особые образовательные потребности (далее – ООП) – «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей…, которые может проявить» студент [7, с. 1]. Ситуация ОВЗ также создает условия депривации, изоляции, ограничения внешних ресурсов самоопределения и самоосуществления человека [8; 9]. Студенты с ОВЗ и специалисты, работающие с ними, должны принимать во внимание особенности имеющихся у них ограничений и возможностей, а также «зоны ближайшего развития» и более-менее отдаленные цели такого развития, в том числе в контексте формирования и становления профессиональной и личностной идентичности с учетом особых потребностей и особенностей развития [10]. Личностные и средовые факторы могут способствовать маргинализации студентов с ОВЗ в образовании, в том числе в студенческой среде, затруднять идентификацию студентов [11]. Формирование идентичности движется от чувства исключения, эксклюзии из повседневной жизни сквозь переход от неудач к победам, от диспозиции жертвы к диспозиции «ответственного взрослого», берущего ответственность за свою и окружающих жизнедеятельность, к чувству профессиональной самоэффективности, осознанию персональной и профессиональной уникальности и важности, включая имеющуюся «добавленную стоимость» для конкретной профессии в виде возможности и стремления поддерживать и вдохновлять своих учеников как с ОВЗ и ООП к раскрытию путей инноваций и реализации талантов [12; 13].

При этом главным является фактор семьи и затем фактор качества получаемого образования, определяющие развитие социально-психологической компетентности или «социального интеллекта», дающего возможности адекватного самопонимания и идентификации [12]. Чем выше оказывался уровень развития компетенций и соответствующих функций, в том числе рефлексивной и волевой сфер студентов, тем меньшую роль играло ОВЗ, стремление самоопределяться через инвалидность и иные «особенности» здоровья. Это характерно и для нормотипичных студентов: специфические аспекты, связанные с наличием ОВЗ, в том числе такие, как социальное неприятие в виде жалости, насмешек и буллинга, были менее важны. Однако такие индивидуальные особенности (внутренние факторы), как ожидание помощи и (гипер) опеки, «застревание» в болезненном состоянии, заниженная самооценка и неприятие себя, барьеры взаимодействия с иными

субъектами профессионального образования, тенденция изоляции в микрогруппах сверстников с ОВЗ, могут изменять расстановку сил. Особенно если учесть то, что в период получения образования общий статус студентов с ОВЗ в группах сверстников в целом стабильно ниже, чем у студентом без ОВЗ: социальная дистанция между студентами с ОВЗ и их однокурсниками в неформальных сферах жизнедеятельности сохраняется, отвержение/непринятие не исчезает в ходе всего периода профессиональной подготовки. Аналогичным образом многие педагоги и нормотипичные студенты обычно оценивают студентов с ОВЗ как менее социально и академически компетентных [12; 14], что говорит о важности специальных усилий служб сопровождения и повышения квалификации педагогов, работающих с инклюзивными группами.

Часть исследователей описывает «ступеньки» профессионального самоопределения [15]. Например, неопределенная профессиональная идентичность связана с тем, что выбор жизненного пути еще не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую задачу. Навязанная профессиональная идентичность связана с тем, что студент имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне, не являются результатом самостоятельного выбора. Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности возникает, когда студент осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант не найден и не реализуется. Сформированная профессиональная идентичность характеризуется тем, что профессиональные планы, маршрут заданы в результате самостоятельного, осознанного осмысления и решения имеющихся особенностей и стремлений.

Д. Ю. Скрябина [16] и другие исследователи полагают важным, чтобы у студентов с ОВЗ складывался целостный образ себя в пространстве-времени профессионального и карьерного развития, формировалась и развивалась субъектность. Они отмечают негативное влияние личностных и иных деформаций, включая неуверенность в себе и «выученную беспомощность», пассивность и виктимность, недостаточно сформированные волевые и рефлексивные способности, полезависимость и склонность к жизни «по течению». Нередко отмечается [17] преобладание социальных мотивов над познавательно-профессиональными: вуз воспринимается как ресурс развития контактов, новых социальных связей, сотрудничества, но не является гарантией получения профессиональных компетенций и развития в профессии, а также внутренних мотивов, поскольку у студентов отсутствует сформированное представление о себе как субъекте профессиональной деятельности.

На процесс профессионального становления и развития студентов с ОВЗ оказывают влияние личностные и межличностные черты, особенно жизнестойкость [18]. Низкая жизнестойкость приводит к тому, что студенты оказываются неготовыми стать субъектами профессионализации и совершенствования, не стремятся и не могут порой принимать самостоятельные решения профессионального и иного выбора, не готовы и не стремятся нести ответственность за успешность профессионального и карьерного развития. Студенты с ОВЗ нередко имеют менее выраженные способности и готовность к адаптации и уровень академических достижений: последний, а также низкий уровень удовлетворенности жизнью негативно воздействует на адаптацию в образовательном учреждении [19; 20].

Личностное самоопределение, в том числе идентификация, связаны с персональной свободой в выборе позиции в отношении внутренних и внешних ситуаций и обстоятельств, собственных возможностей и ограничений в рамках жизни, своей «судьбы» [21]. Это мешает разработке, реализации и коррекции индивидуальных траекторий учебно-профессионального становления и совершенствования. Однако профессиональная идентичность студентов опосредована не столько ОВЗ, сколько социальной ситуацией развития личности, контекстом понимания себя как субъекта определенной профессиональной деятельности [22]. Многие студенты с ОВЗ обладают неопределенной профессиональной идентичностью: несформированностью профессиональных целей и планов (маршрутов), отсутствием понимания дальнейшего пути и технологий профессионального и карьерного развития [15; 23]. Нередки и навязанная профессиональная идентичность, излишняя ориентация студентов на мнение авторитетных «значимых других» людей (родителей, учителей, друзей и т. д.), что очевидно связано со спецификой семейных и иных социальных связей и идентичности студентов с ОВЗ как личностей и партнеров, проявляющейся в несамостоятельности, склонности к опеке и делегированию значительной части жизненно значимых решений ближайшему окружению. Важна и ограниченность выбора специальностей и форм образования в вузе: студенты опираются не на свои личные предпочтения, а на объективные возможности, например, доступность образовательной организации [24].

У ряда студентом наблюдаются мораторий профессиональной идентичности, кризис профессионального выбора, поиск альтернативных вариантов

профессионального и иного функционирования и развития. В целом мало студентов со сформированной профессиональной идентичностью: готовностью и способностью к совершению осознанного выбора и изменений профессионального пути, целей и способов профессионального и карьерного развития. Проблемный характер профессиональной идентичности у большинства студентов с ОВЗ сочетается с таковым же и в области личностной и межличностной идентификации, нахождение в вузе нацелено не на освоение определенной профессиональных компетенций и деятельности, не на ее осуществление в дальнейшем, а еще одну попытку (гипер) компенсации имеющихся ограничений здоровья («дефициентная идентичность»).

При изучении механизмов возникновения профессионально-идентификационных деструкций у студентов с ОВЗ [25] выявлена целесообразность включения в ходе профессиональной подготовки лиц с ОВЗ целенаправленных мероприятий и технологий блокирования дезадаптации и иных профессионально-идентификационных и личностно-идентификационных деструкций (как механизмов и последствий возникновения и развития этих дезадаптаций). Без специальных усилий и мер иные «меры по повышению качества высшего инклюзивного образования могут быть сведены на "нет" в связи с несформированностью у лиц с ОВЗ адекватного представления о своем профессиональном будущем и о мире профессий», их деформированными представлениями о себе как личностях и партнерах и т. д.

Основными способами совладания с трудностями и преодоления барьеров выступают укрепление уверенности в себе, самоопределение (реидентификация, успешная социальная межличностная, профессиональная и личностная идентификация), рефлексия как метапонимание себя и мира и попытки «вписаться» в мир, внеся в него свой вклад деятельностного и отношенческого типов (быть успешным и значимым), оптимизм и постановка целей (планирование образования, трудового пути и карьеры, семьи и хобби и т. д.) [26; 27].

Исследователи подчеркивают значимость трансформации образовательной среды в соответствии с меняющимися возможностями ученика при условии ее мониторинга соответствия его потребностям [28]. Они отмечают важность создания и совершенствования системы поддержки для таких студентов [27; 29]. Этим студентам крайне важны поддержка семьи, однокурсников сверстников, педагогов, тьюторов и иных ассистентов-помощников [8; 30]. Важнейшим принципом поддержки при этом являются «ближние помощники» (непосредственно окружающие человека с ОВЗ люди). Такая система поддержки (сопровождения) создает возможности для успешного функционирования не только в контексте академических процессов, но и в пространстве межличностных отношений внутри и за пределами этих процессов. Поскольку личностные, межличностные, учебный и профессиональные компетенции и идентичность у обучающихся с ОВЗ нередко сформированы и развиты не в полной мере (им труднее порой заявлять о своих нуждах или самораскрываться, оценивать свою и чужую активность, нести и возлагать ответственность, есть деформации локуса контроля, труднее представлять себя, самопрезентироваться), поэтому им труднее самоопределяться и идентифицироваться, проще пассивно «интегрироваться» в образовательные и сопутствующие процессы и отношения, сталкиваясь с моментами социальной неловкости/неадекватности, академическими трудностями и (ди) стрессами, особенно в самом начале пребывания в вузе [8; 27]. Особо значимо содействие таким студентом со стороны академических служб сопровождения (в том числе «disability service»), оно должно осуществляться уже в период выбора профессии в средней школе и далее на всех стадиях профессионального развития (от оптации до постдипломного сопровождения выпускников, их первичной профессионализации и трудоустройства) для более осознанного отношения к выбранному профессиональному труду и индивидуальным траекториям учебно-профессионального развития, профессиональной мобильности.

Отмечается важность «непрерывной» профессионализации студентов с ОВЗ, включая поддержку в период трудоустройства и постдипломного сопровождения выпускников с особыми возможностями здоровья. Исследователи отмечают «реабилитационный потенциал профессионализации»: профессиональная подготовка студентов с ОВЗ в университете должна обеспечивать присвоение компетенций, дающих возможность улучшить здоровье и общее качество жизни, снизить ограничения и трудности идентификации во всех сферах активности.

Выводы. На основании выполненного исследования автору удалось выделить ряд основных, типичных трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ и направлений их преодоления. В контексте повседневной образовательной активности, а также в рамках оказания направленной психолого-педагогической поддержки для компенсации имеющихся недостатков необходима работа с внутренними ресурсами студента с ОВЗ, среди которых особенно значимыми выступают:

• самопринятие (позитивная идентичность), устойчивость позитивной идентичности, продуктивные защитные механизмы и успешный, актив-

ный копинг в противовес самоуничижению и отсутствию достоинства;

• рефлексия, осознанность, мужество понимать, мудрость, готовность и способность к развернутой (пере) оценке своих возможностей и ограничений в противовес отказу от познания себя и мира, невежеству и иллюзиям;

• опыт успеха, достижения цели, опыт преодоления и позитивного переопределения происходящего как свидетельств успешности (социальной эффективности и самоэффективности) в противовес выученной беспомощности;

• способность и готовность к постановке достижимых целей и задач, а также к их планомерному достижению и «гибкому», своевременному пересмотру в связи с новыми открывающимися возможностями «зоны ближайшего развития» (готовность и стремление к переменам);

• конфликтная компетентность и шире компетентность в кризисных и проблемных ситуациях, принятие окружающего мира и удовлетворенность жизнью и окружающими людьми в целом.

Научная новизна исследования связана с попыткой систематизации и системного осмысления трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ. *Теоретическое значение исследования* определяется вкладом в разработку интегративной модели формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ. *Перспективы* теоретического и эмпирического изучения проблемы трудностей формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ обусловлены задачами разработки системных моделей оптимизации образовательных отношений как отношений поддержки профессиональной и личностной идентичности обучающихся в диалоге друг с другом, педагогами и иными субъектами образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тихомандрицкая О. А., Рикель А. М. Социально-психологические факторы успешности карьеры // Психологические исследования. 2010. №2 (10). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2-10/296-tikhomandritskaya10 (дата обращения: 19.10.2023).
2. Махрина Е. А., Нестеренко О. В. Карьерная ориентация и проблемы адаптации студентов педагогического вуза // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2013. №1. С. 145–151.
3. Белинская Е. П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8, №1. С. 6–15.
4. Waterman A. S. Identity development from adolescent to adulthood // Development psychology. 1982. Vol. 18, №3. P. 341–358.
5. Антонова В. К. Концепты социальной инклюзии и эксклюзии в глобальном обществе // Журнал исследований социальной политики. 2013. №2. С. 151–170.
6. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты / науч. ред. К. В. Патырбаева. Пермь: Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 2012. 250 с.
7. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. Вып. 5. С. 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml (дата обращения: 19.10.2023).
8. Арпентьева М. Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. СПб.: Лань, 2023. 252 с.
9. Калашникова С. А. Человек с ограниченными возможностями здоровья: психосинергетический подход к проблеме развития личности в особых условиях // Гуманитарный вектор. 2013. №1 (33). С. 172–179.
10. Колесников В. Н., Румянцева А. В. Психологическое благополучие студентов // Мир педагогики и психологии. 2016. №4. С. 77–86.
11. Dvir N. Does physical disability affect the construction of professional identity? // Teaching and Teacher Education. 2015. Vol. 52. P. 56–65.
12. Мещерякова Н. Н., Роготнева Е. Н. Социальная и психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к системе профессионального образования // Векторы благополучия: экономика и социум. 2018. №4 (31). С. 25–43.
13. Sukhai M. A., Mohler C. E. Creating a Culture of Accessibility in the Sciences. London: Elsevier Inc, Academic Press, 2017. 348 p.
14. Frederickson N. L., Furnham A. F. The long-term stability of sociometric status classification // Journal of child psychology and psychiatry. 2001. Vol. 42 (5). P. 581–592.
15. Азбель А. А., Грецова А. Г. Методика изучения статусов профессиональной идентичности Диагностика профессионального самоопределения / сост. Я. С. Сунцова. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. 112 с.
16. Скрябина Д. Ю. Особенности профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Среднее профессиональное образование. 2021. №5 (309). С. 42–47.

17. Тимченко И. В. Профессиональное развитие студентов с ОВЗ в предметном поле современных педагогических исследований // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–4. С. 258–261.
18. Виноградова Н. И., Кохан С. Т. Становление социального интеллекта студентов-инвалидов как фактора развития психологического реабилитационного потенциала профессионализации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2020. №4. С. 59–66.
19. Krisher H., Zipora S. Factors in the Adjustment and Academic Achievement of College Students with Learning Disabilities in Israel // International Research in Higher Education. 2015. Vol. 1 (1). DOI: https://doi.org/10.5430/irhe.v1n1p125.
20. Shamionov R. M., Grigoryeva M. V., Grinina E. S.; Sozonnik A. V. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases // Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ. 2020. № 10. P. 816–831.
21. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б. Концептуальные подходы к дефиниции понятия «личностное самоопределение» в контексте инклюзивного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2020. №5 (33). С. 129–137. DOI: https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-5-129-137.
22. Пряжникова Е. Ю., Чистовский Д. И. Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, №4. С. 81–91.
23. Симатова О. Б. Особенности профессиональной направленности студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья // Baikal Research Journal. 2021. Т. 12, №4. С. 20–25.
24. Холл Д., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование // Журнал исследований социальной политики. 2004. №1. С. 115–126.
25. Бонкало Т. И., Плеханова Е. В., Бакулина Е. Д., Вакуленко А. Н. Механизмы профессионально-идентификационных деструкций у студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе их обучения в вузе // Фарматека. 2022. Т. 29, № 11–12. С. 136–140.
26. Владимиров Н. М., Доровских И. Г., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Нейрообразование и проблемы субъектности инклюзии // Специальное образование. 2022. №1 (65). С. 162–175.
27. Strnadová I., Hájková V., Kvetoňová L. Voices of university students with disabilities // International Journal of Inclusive Education. 2015. Vol. 19, № 10. P. 1080–1095. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868.
28. Кузьмичева Т. В., Морозова Д. А. Развитие человеческого потенциала студентов с инвалидностью в университете // Концепт. 2019. № 12. С. 48–58. DOI: https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019–11074.
29. Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, №1. С. 71–80.
30. Berggren U. J., Rowan D., Bergback E., Blomberg B. Disabled students' experiences of higher education // Disability & Society. 2016. Vol. 31, no. 3. P. 339–356. DOI: https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103.

REFERENCES

1. Tikhomandritskaya O. A., Rikel A. M. Socio-psychological factors of career success. *Psychological research*, 2010, no. 2 (10). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2-10/296-tikhomandritskaya10 (accessed 10.19.2023). (In Russ.).
2. Makhrina E. A., Nesterenko O. V. Career orientation and problems of adaptation of students of a pedagogical university. *Bulletin of the Taganrog Chekhov Institute*, 2013, no. 1, pp. 145–151. (In Russ.).
3. Belinskaya E. P. Modern identity research: from structural certainty to processability and incompleteness. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 6–15. (In Russ.).
4. Waterman A. S. The development of identity from adolescence to adulthood. Developmental *psychology*, 1982, vol. 18, no. 3, pp. 341–358.
5. Antonova V. K. Concepts of social inclusion and exclusion in global society. *Journal of Social Policy Research*, 2013, no. 2, pp. 151–170. (In Russ.).
6. *Identity: socio-psychological and socio-philosophical aspects*. Scientific ed. by K. V. Patyrbaev. Perm: Perm State National University issl. Univ., 2012, 250 p. (In Russ.).
7. Lubovsky V. I. Special educational needs. *Psychological science and education*, 2013, issue 5, p. 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml (accessed 10.19.2023). (In Russ.).
8. Arpentieva M. R. *Psychosocial support for persons with disabilities and their families*. St. Petersburg, Lan Publ., 2023, 252 p. (In Russ.).
9. Kalashnikova S. A. A person with disabilities: a psychosynergetic approach to the problem of personality development in special conditions. *Humanitarian vector*, 2013, no. 1 (33), pp. 172–179. (In Russ.).
10. Kolesnikov V. N., Romantseva A. V. Psychological education of students. *The World of Psychology*, 2016, no. 4, pp. 77–86. (In Russ.).

11. Dvir N. Does physical disability affect the formation of professional identity? *Teaching and teacher education*, 2015, vol. 52, pp. 56–65. (In Russ.).
12. Meshcheryakova N. N., Rogotneva E. N. Social and psychological adaptation of students with disabilities to the professional education system. *Vectors of well-being: economics and society*, 2018, no. 4 (31), pp. 25–43. (In Russ.).
13. Sukhai M. A., Moler K. E. *The formation of a culture of accessibility in natural sciences*. London, Elsevier Inc, Academic Press Publ., 2017, 348 p.
14. Frederikson N. L., Fernham A. F. Long-term stability of classification of sociometric statuses. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2001, vol. 42 (5), pp. 581–592.
15. Azbel A. A., Gretsova A. G. Methods of studying professional identity statuses and diagnostics of professional self-determination. Comp. Ya. S. Suntsova. Izhevsk: Publishing house «Udmurt University», 2009, 112 p. (In Russ.).
16. Scriabina D. Y. Features of professional self-determination of persons with disabilities and disabilities. *Secondary vocational education*, 2021, no. 5 (309), pp. 42–47. (In Russ.).
17. Timchenko I. V. Professional development of students with disabilities in the subject field of modern pedagogical research. *Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 72–4, pp. 258–261. (In Russ.).
18. Vinogradova N. I., Kohan S. T. The formation of social intelligence of students with disabilities as a factor in the development of psychological rehabilitation potential of professionalization. *Vector of Science Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, 2020, no. 4, pp. 59–66. (In Russ.).
19. Krisher H., Tziporah S. Factors of adaptation and academic achievement of college students with learning disabilities in Israel. *International studies in higher education*, 2015, vol. 1 (1). DOI: https://doi.org/10.5430/irhe.v1n1p125.
20. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. Features of academic adaptation and subjective well-being of university students with chronic diseases. *Eur. J. Investigat. Psychology of health. Education*, 2020, no. 10, pp. 816–831.
21. Selivanova Yu. V., Konovalova M. D., Shchetinina E. B. Conceptual approaches to the definition of the concept of «personal self-determination» in the context of inclusive education. *Scientific and pedagogical review*, 2020, no. 5 (33), pp. 129–137. DOI: https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-5-129-137 (In Russ.).
22. Pryazhnikova E. Yu., Chistovsky D. I. Self-awareness of students with disabilities at the stage of professional development. *Psychological science and education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 81–91. (In Russ.).
23. Simatova O. B. Confidence in the systemic orientation of university research with disabilities. *Baikal Research Journal*, 2021, vol. 12, no. 4, pp. 20–25.
24. Hall D., Tinklin T. Students with disabilities and higher education. *Journal of Social Policy Research*, 2004, no. 1, pp. 115–126. (In Russ.).
25. Bonkalo T. I., Plekhanova E. V., Bakulina E. D., Vakulenko A. N. Mechanisms of occupational identification destructions in students with disabilities during their studies at the university. *Pharmateka*, 2022, vol. 29, no. 11–12, pp. 136–140. (In Russ.).
26. Vladimirov N. M., Dorovskikh I. G., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Neuroeducation and problems of subjectivity of inclusion. *Special education*, 2022, no. 1 (65), pp. 162–175. (In Russ.).
27. Strnadova I., Gaikova V., Kvetenova L. Voices of university students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 2015, vol. 19, no. 10, pp. 1080–1095. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868
28. Kuzmicheva T. V., Morozova D. A. Development of the human potential of students with disabilities at the university. *Concept*, 2019, no. 12, pp. 48–58. DOI: https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019–11074 (In Russ.).
29. Aismontas B. B., Odinikova M. A. Socio-psychological support of research with foreign and foreign health opportunities. *Psychological science and education*, 2017, vol. 22, no. 1, pp. 71–80. (In Russ.).
30. Berggren W. J., Rowan D., Bergbeck E., Blomberg B. The experience of receiving higher education by students with disabilities. *Disability and society*, 2016, vol. 31, no. 3, pp. 339–356. DOI: https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103.

Информация об авторе

Коптяева Светлана Владимировна – магистр психолого-педагогического образования, специалист (социальный педагог и психолог), соискатель ученой степени кандидата психологических наук, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, г. Калуга, ул. Разина, 212/48, e-mail: assvet18@rambler.ru). https://orcid.org/0000-0003-4746-2969

Статья поступила в редакцию 02.11.2024
После доработки 05.05.2025
Принята к публикации 07.05.2025

Information about the author

Svetlana V. Koptyaeva – master of science (psychological and pedagogical education), specialist (social pedagogue and psychologist), applicant for a degree candidate of psychological sciences, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University (22/48 Razina Str., Kaluga, 248023, Russian Federation, e-mail: assvet18@rambler.ru). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4746-2969

The paper was submitted 02.11.2024
Received after reworking 05.05.2025
Accepted for publication 07.05.2025

Профессиональное образование в современном мире
ISSN 2224-1841 (print)
2025. Т. 15, №1. С. 183–204
© 2025 Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world
ISSN 2224-1841 (print)
2025, vol. 15, no. 1, pp. 183–204
© 2025 Novosibirsk State Agrarian University

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ
MATERIALS FOR DISCUSSION

В этом номере на дискуссионную площадку представляем вторую часть обзорной статьи наших коллег из журнала «Философия образования», статью доктора экономических наук, профессора из Новосибирского государственного аграрного университета И. Г. Кузнецовой и кандидата физико-математических наук, профессора Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета А. А. Соловьёва.

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-21
УДК 1:316+13

Обзорная статья

Социально-философский анализ пролегоменов образовательного пространства: обзор статей в научном журнале «Философия образования / Philosophy of education» (2016–2020 гг.). Часть 2

И. В. Яковлева
Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: uhova2005@mail.ru
ORCID: 0000-0001-9701-297X

Т. С. Косенко
Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: tany0879@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3039-2765

Ю. Чжан
Шаньдунский институт физического воспитания
Цзинань, Китайская Народная Республика
e-mail: zhang yunsheng 543018031@qq.com
ORCID: 0009-0007-6261-2466

С. Н. Цаплин
Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: tsaplin-x@mail.ru
ORCID: 0009-0009-5676-242X

Аннотация. Актуальность исследования состоит в интеграции философии, теории образовательной деятельности, науковедения и других смежных областей знания с целью создания науки об образовании с четко обозначенными границами своей предметности, понятийным аппаратом и отрефлексированной методологией в анализе образовательных проблем и противоречий. Социально-философская рефлексия пролегоменов образовательного пространства осуществлена в рамках критического анализа научных статей в научном журнале «Философия образования / Philosophy of education» в период с 2016 по 2020 г. и представлена в виде краткого изложения ряда основных идей, содержащих аналитический фрейм авторских дискурсов в аспекте формулировки философских определений ключевых положений онтологии образовательного пространства. Исследование позволило зафиксировать в авторском дискурсе сущность и содержание образования и науки в контексте социального бытия, обозначить специфику теории отражения образовательного пространства и аксиологическую артикуляцию главных общественно-образовательных ценностей их специфику и трансформацию с предложениями путей решения.

Ключевые слова: рубрики журнала «Философия образования / Philosophy of education», философия образования, образовательное пространство, пролегомены, социально-философский анализ

Для цитирования: *Яковлева И.В., Косенко Т.С., Чжан Ю., Цаплин С.Н.* Социально-философский анализ пролегоменов образовательного пространства: обзор статей в научном журнале «Философия образования / Philosophy of education» (2016–2020 гг.) Часть 2 // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 183–193. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-21

DOI: 10. 20913/2618-7515-2025-1-21

Full Article

Socio-philosophical analysis of the prolegomena of the educational space: a review of articles in the scientific journal Philosophy of Education (2016–2020). Part 2

Yakovleva, I. V.
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: uhova2005@mail.ru
ORCID: 0000-0001-9701-297X

Kosenko, T. S.
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: tany0879@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3039-2765

Yu Zhang
Shandong Institute of Physical Education
Jinan, People's Republic of China
e-mail: zhang yunsheng 543018031@qq.com
ORCID: 0009-0007-6261-2466

Tsaplin, S. N.
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: tsaplin-x@mail.ru
ORCID: 0009-0009-5676-242X

Abstract. The relevance of the research lies in the integration of philosophy, theory of educational activities, science studies and other related fields of knowledge in order to create a science of education with clearly defined boundaries of its subject matter, conceptual framework and reflected methodology in the analysis of educational problems and contradictions. The socio-philosophical reflection of the prolegomena of the educational space was carried out as part of a critical analysis of scientific articles in the scientific journal *Philosophy of Education* in the period from 2016 to 2020. It is presented as a summary of a number of basic ideas containing an analytical frame of the author's discourses in the aspect of the formulation of philosophical definitions of key provisions of the ontology of the educational space. The research made it possible to fix in the author's discourse the essence and content of education and science in the context of social existence, to identify the specifics of the theory of reflection of educational space and axiological articulation of the main social and educational values, their specifics and transformation with suggestions of solution.

Keywords: rubrics of the journal *Philosophy of Education*, philosophy of education, educational space, prolegomena, socio-philosophical analysis

Citation: Yakovleva, I. V., Kosenko, T. S., Zhang, Yu., Tsaplin, S. N. [Socio-philosophical analysis of the prolegomena of the educational space: a Review of articles in the scientific journal «Philosophy of Education» (2016–2020). Part 2]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 183–193. DOI: https://doi. org/10.20913/2618-75 15-2025-1-21

Введение. Для планирования стратегии развития философии образования в обзорной статье осуществлена методологическая фиксация ключевых положений онтологии образования, таких как «образовательное пространство» и «пространство социальных отношений», «национальная образовательная доктрина», «миросистемный анализ образовательной политики», «образование как ценность» и «ценность образования», «миссия просветительства», «человеческий капитал», «индивидуализация и капитализация знаний», «субъектность образования» и «субъектность в образовании» и др. Всеобщий авторский консенсус в вопросах онтологии изменений российского образовательного пространства определяется ведущей ролью социально-философской рефлексии, обусловливающей общественные и образовательные ценностные приоритеты. Сегодня – это самые необходимые преимущества, поскольку кто определяет мысль, идеологию, интеллектуальную жизнь общества, тот определяет будущее общественного развития.

Обзор публикаций в научном журнале «Философия образования / Philosophy of education» (далее Журнал) включает все регионы Российской Федерации, а также многочисленный авторский дискурс ближнего и дальнего зарубежья. В период с 2016 по 2020 г. в Журнале опубликовано 416 научных и обзорных статей по направлению «Философские науки и педагогические науки». Дискурс по проблемам развития теории и практики образовательной деятельности обнаружил круг заинтересованных субъектов – это философы и политологи, социологи и педагоги, руководители образовательных организаций, экономисты и юристы, учителя и воспитатели, архитекторы и художники.

Методология обзорного материала статьи формируется в рамках теоретических основ философии образования как рефлексии образовательного пространства, включающего методологические основы теории и практики образовательной деятельности. Это онтология, эпистемология, аксиология, праксиология, этика, эстетика и логика образования. Исследование является продолжением темы «Онтология изменений образовательного пространства: обзор статей в научном журнале "Философия образования / Philosophy of education" (2016–2020 гг.). Часть 1» [1], опубликованной в журнале «Профессиональное образование в современном мире» и акцентирует внимание на рубриках: «Философия образования для человека», «Философия воспитания и вопросы формирования духовности». Этот методологический подход применялся к обзорным статьям Журнала: «Становление и определение исходных оснований науки об образовании в журнале "Философия образования" (2001–2005 гг.)» [2], «Сущность, проблемы и перспективы отечественного образования в журнале "Философия образования" (2006–2011 гг.)» [3], «Концептуальный плюрализм теории и практики развития образования в журнале "Философия образования" (2011–2015 гг.)» [4]. Научная новизна обзорной статьи определяется формированием современных интерпретаций пролегоменов образовательного пространства, имеющих мировоззренческую сущность в начальном, специальном и высшем образовании.

Обсуждение. Поиск смысла в теории и практике современного образования представляется возможным через дискурсивную логику общего ряда определений, в каждой из областей философского обоснования мира образования. Для удовлетворения абстрактного и конкретного обозначения исходных пролегоменов как результат логической работы сознания по созданию понятийного образа авторами подвергаются рефлексии философско-образовательные положения к исследованию проблем человека: по общественной значимости; материальной принадлежности и идеальному осознанию своей жизненной стратегии; отношение к вере, праву и справедливости, искусству, эстетическим чувствам и этическим нормам. В вопросах философии воспитания и формирования духовности отображается феноменологический образ сознания, структурированный понятийной определенностью мировоззрения.

Область рефлексии вопросов гуманизма содержится в рубрике Журнала *«Философия образования для человека»* и предполагает исследование постоянного устремления человека к высшим началам бытия, теории и практики образовательной деятельности, которое позволяет каждому ощущать себя частью человечества или той диссипативной структурой, которая во многом влияет на ход мировых процессов как в пределах непосредственного социума, так и в рамках государственной деятельности. Но только информация онтологического характера, которая в целом работает на гармоничное развитие человека, может играть определяющую роль в отношениях человека с миром.

В рамках данного раздела онтология пролегоменов образовательного пространства в публикациях Журнала представлена существенными характеристиками ее динамического развития:

– введение в проблемное поле современности конститутивных механизмов формирования бытия человека с помощью выявления его значимости во времени и пространстве [5]; понимание, что философия образования как философия для человека, опираясь на общие законы бытия человека имеет целью совершенствование непосредственно человека [6];

– проблемой исследования образовательной онтологии как овладение процессом развития целостной природы человека, единством аффекта и интеллекта посредством универсальных категорий и как результата опыта коэволюции человечества и образования [7];

– признанием, что рациональное познание и внерациональное познание равноценно функционируют в духовно-практической деятельности человека, одновременно отражая способы взаимодействия человека с миром, акцентируя способности человека улавливать, отражать и использовать эти способы познания [8];

– спорные вопросы взаимонепонимания и самонепонимания как проблемы при формировании и трансляции мировоззренческих структур, требуют обязательного включения в сценарий актора с его картиной мира, его ценности, цели и действия [9];

– обсуждение оснований развития совокупного человеческого капитала в рамках одаренности (таланта или способности) как комплексной реализации выдающихся качеств человека. В этой связи М.С. Аверков, П.П. Глухов, А.А. Попов считают, что одаренность требует автономных субъектных ответственных действий отдельных членов социума за счет специального конструирования способов и технологий необходимой деятельности и может быть выделена в режиме сопоставления и различения с другими типами комплексов выдающихся качеств социально зрелого индивида [10]. Другие проблемы педагогического персонализма связаны с раскрытием «внутреннего мира индивида» и разработкой современных педагогических технологий, адекватных «ситуации человека» [11]. В этой связи разработанные в XX в. концепции экзистенциализма и персонализма могут быть применены для решения современных задач в рамках педагогической антропологии.

Изучение условий подготовки современных кадров для новой экономики также выявляет определенное онтологическое измерение, выраженное в использовании вузовских проектов, внедрение их в производство, стимулирование отечественного бизнеса в софинансировании расходов на образование. Заинтересованность современного российского общества в серьезных структурных изменениях в экономическом образовании в соответствии с индивидуальными и социокультурными запросами обсуждается в пролегоменах «инжиниринговые сферы», «научно-технологические кластеры», «экономические центры при университетах» и др. [12]. Дефицит или отсутствие профессиональных отношений как осознанного взаимодействия ролевых (производственных) и человеческих (индивидуальных) качеств в какой-либо производительной сфере влечет инфляцию квалификаций. Последнее обусловлено обесцениванием дипломов и ученых степеней, связано с завышением оценок и отсутствием тенденции объективного оценивания профессиональной пригодности и уровня академической подготовки, которые в прошлом получали более низкие оценки, а также конвейерное производство выпускников (всех уровней образовательных учреждений) путем упрощения требований [13].

Повышение профессионального мастерства преподавателей исследуется в виде разнообразных динамических моделей развития профессиональной успешности, в которой выделяют морфологические, функциональные, психофизиологические и индивидуальные факторы профессиональной успешности, имеющие неодинаковую значимость на разных этапах профессионального становления. Обсуждается формирование индивидуального стиля деятельности в модели профессиональной переподготовки педагогов дошкольных образовательных организаций [14]; новые подходы к сути профессиональной успешности и ее описания не как статического, заданного субъективными или объективными факторами состояния, а как динамического процесса, сопряженного с этапами профессионального развития [15]; мировоззренческая компетентность педагога в вопросах целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, способности к жизненному поиску, выработке собственной жизненной стратегии [16]. Отдельной проблемой рассмотрения становится «социальная апатия» как причина распространения среди современных российских учителей безынициативности, безразличия, отсутствие заинтересованности в результатах труда [17]. Подобные тенденции связываются с трансформацией смысложизненных ценностей в новых социокультурных условиях осуществления педагогической деятельности, что сопровождается обостренным восприятием недостатков своей профессии и современных требований, предъявляемых к учителям.

Многочисленными авторами в Журнале образование обсуждается личностное становление и его способность разрешить кризис идентичности. Это обстоятельство требует осмысления отечественной образовательной традиции как онтологического феномена, определяемой самой жизнью. О необходимости национально ориентированного учителя, обращенного в своей творческой деятельности как свидетельстве онтологичности традиции и ее укорененности в самой жизни. Проблема личностного становления в современном образовательном пространстве выводит на постоянную взаимосвязь учителя и ученика; становление целостного человека как цель и смысл

образования; приобретение свойств предприимчивости и предпринимательства, что означает потерю образованием его классической роли: «быть опережающим социальным институтом, прорабатывать культурные пути развития каждой конкретной личности». Отмечается, что современное образование адаптируется к мейнстримным социокультурным направлениям (коммодификации, экономизации, товаризации и др.) [18]. У авторов вызывает беспокойство возможность принятия образованием крайне коммодификационной стратегии по формированию одномерного «человека экономического».

Речь об образовании как источнике педагогической рефлексии и поиска разумных форм деятельности идет в книге Геннадия Лобастова «Диалектика разумной формы и феноменология безумия», где образование рассматривается в качестве социального института, конструируемого социокультурным фоном эпохи и тем стилем мышления, который транслирует конкретное историческое время. С точки зрения Т. Н. Ищенко, ценность представляют идеи автора, «отражающие диалектику разумной формы жизни, способные повлиять на познающего в поиске разумных форм сознания» [19, с. 131]. По сути, это онтологические проблемы образования, определяющие индивидуальные способы бытия, которые формируют не только мыслящие способности человека, но и модифицируют новое представление об образовательном идеале.

Культурная модель современного человека в ее теоретико-педагогическом и социально-философском ключе рассматривается в публикациях Е. Б. Бабошиной [20], Е. А. Крутько, З. И. Аксяновой, Ю. С. Островой [21]. Основной социально-философской доминантой выступает признание роли единого ценностно-смыслового подхода в становлении субъекта культуры, готового к диалогу в условиях смены когнитивной перспективы и участию в культурном процессе. В этой связи обсуждаются «смысловой выбор в логике бытия» М. М. Бахтина; «важность присутствия в становлении сущего» М. Хайдеггера; оценка «новой экзистенции современности» Ж. Делеза и др. Через онтологическую картину посредством исследования феномена отчуждения философами рассматриваются проблемные разновидности взаимодействия социальных связей (мотивационные, смысловые, эмоциональные, коммуникативные, интеллектуальные). Для их преодоления предлагается субъектно-деятельностный подход к построению и организации образовательного пространства.

Обмен опытом по проблеме самосохранительного поведения в комплексе с культурой существования и сосуществования (ассертивность или синтез «мягких навыков») в авторских рассуждениях позволяет заключить, что социально активный индивид обречен на репродуктивность или деструкцию, если его творчество реализуется вне духовного и культурного развития [22]. В основу изучения самосохранительного поведения положено исследование ценностно-мотивационной структуры человека. В рамках данного подхода рассматривается ряд рефлексивных технологий, например, саморазрушающие аспекты интернета, определяющие показатели уровня самочувствия, активности и настроения [23]. Результаты многочисленных исследований в аспекте формирования ассертивной личности акцентируют внимание на сформированной этнической толерантности, связанной с противоречиями конфликтного характера, обусловленного ущемлением чувства собственного достоинства [24]. Обсуждение данной этической категории связано с обозначением эффективных стратегий взаимодействия на межэтническом уровне.

Дискурс о формировании социального здоровья и профессиональной ориентации молодежи обусловлен проблемами культуры потребления как формы бытия, в которой феномен молодежной культуры является структурно-сложным и направлен в сторону массовизации [25]. А. А. Киселев дает собственную интерпретацию понятий «социальное» и «социальные отношения» [26], в свою очередь, Г. Н. Глиос связывает социальные отношения с правовой культурой как ресурсом социального здоровья и творческим применением профессиональных знаний [27]. Исследования профессиональной ориентации молодежи в типологии «человек – техника», «человек – знаковая система» указали на отсутствие связи между общим интеллектом и волевыми характеристиками выпускников школ [28] несмотря на то, что высокий уровень ЕГЭ напрямую зависит от интеллектуальных и волевых показателей, которые указывают на значимость актов самодидактики и самоопределения в профессиональной ориентации.

Спорные вопросы киберсоциализации человека или социализации индивида в киберпространстве обнаруживают рискогенные тенденции, связанные с ослаблением социальных навыков, когнитивных способностей и угрозой информационной безопасности. Авторами Журнала обсуждается необходимость концептуальной разработки и последующего внедрения системы безопасной электронно-цифровой образовательной среды. Исследование характера влияния цифрового образования с позиции комплексной (физиологической, психологической, этической, когнитивной) безопасности у Л. В. Баевой имеет ценностно-организационное онтологическое измерение [29], у Н. В. Наливайко – это диверсифи-

цированность, компетентность, способность опираться на воспроизводство коллективной памяти и «возможность связать в образовании базовые социальные ценности (коллектив, жизнь, здоровье, польза и др.» [30, с. 143]. Осуществленный в этом направлении когнитивный методологический анализ может быть эффективно применен в онтологии образования с акцентом на формирование понимания современного человека. Каждую определенную авторскую позицию нельзя опровергнуть или изменить правильным образом. Это указывает на возможное движение мировоззрений по кругу, то есть на закономерность изменений мировоззренческой позиции по форме, включающих ряд противоречий. Мир возможностей соткан из противоречий, из борьбы одних возможностей за обладание другими. Процесс обретения и сохранения возможностей – это процесс поиска и установления соответствий. Новые глобальные события и новое миропонимание требуют изучения принципиально актуальных онтологических сфер, в которых необходим прогресс ценностно-образовательного характера [31].

Проблемы воспитания и формирования духовности всегда волновали представителей мировой и отечественной философии, поэтому рубрика «*Философия воспитания и формирования духовности»* имеет целью вскрыть стимулирующие факторы для укрепления морально-этических доминант в образовательном пространстве. Обсуждению нравственного состояния современного российского общества посвящены статьи А.В. Наливайко, Н.В. Наливайко и П.Е. Таркина, заявившие, что «все правильные заявления и планы, вызывая позитивные чувства и мысли, пока не систематизированы и не воплощены в четкий модернизационный проект и тем более в социально-экономическую политику, в новую модель экономического роста» [32, с. 107]. Разговор о том, что у России есть богатейшая история с трудовыми и боевыми традициями, героическими образами, восстановлением исторической справедливости, сегодня имеет аксиологически маркированный проект. А.Ю. Закировой делается вывод, что воспитательная политика должна проводиться прежде всего со взрослыми как носителями и образцами ценностных ориентиров [33], тесно связанных с гражданской социализацией и этикой достоинства, требующих исследований праксиологического содержания. Таким образом, российское образование сегодня берет на себя миссию создания нового образовательного пространства, включающего великую русскую культуру, духовные традиции Востока и Запада, интериоризация которых требует особой социальной зрелости индивида [34].

Отвечая на вопрос «Каков способ бытия нравственных ценностей в науке?», можно сказать, что ценности существуют в трудноразличимой явной и неявной формах [35]. Рефлексия ценностей национал-социалистического мировоззрения [36]; моральных норм и нравственного поведения в области отношений «человек – общество – природа» [37]; идеалы воспитания 1920–1930-х гг. – все это имеет гибридный характер, сочетающий элементы социоцентризма и антропоцентризма [38]. В то же время нравственный опыт межкультурного взаимодействия с иностранными студентами [39] с необходимостью указывает на наличие этического диссонанса в аспекте несоответствия общественно-индивидуальных запросов особенностям социальной жизни. Поэтому необходимо учитывать позитивный исторический опыт, элементы которого следует внедрять в современное законодательство практику адаптации подрастающего поколения к современным условиям [40]; воспитание непротиворечивой гражданской позиции [41]; а в философии образования разработать методологию способности «мыслить глобально, действовать локально» [42, с. 79].

Проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения как особого внутреннего измерения человека в выборе поступка подвергаются научному рассмотрению в соотношении с понятиями «мораль» и «аморальность», «неконтролируемые потоки информации» и «информационное зомбирование», «пассивное отношение к жизни», «потребительское отношение к окружающему миру» и «развитие устойчивой моральной позиции и ценностных предпочтений». И.Б. Габедавой, А.И. Евдокимовой [43], Т.С. Косенко, Н.В. Власюк [44] приводятся собственные педагогические наработки, имеющие целью профилактику аморального поведения обучающихся. Как методологически значимый вектор социального совершенства определяются границы индивидуального внутреннего измерения и социального миров, обусловленные нормативно-смысловым консенсусом индивида и общества [45] На примере раскрытия методологии формирования ценностного отношения к труду в организации профессионального воспитания, в формировании мировоззрения у будущих специалистов [46] вскрываются диалектические противоречия между закономерностями отношения к труду и индивидуальным развитием [47].

Предметом для рассмотрения аномалий ценностного дуализма современной культуры стали публикации на тему эстетического воспитания учащихся. О.И. Баркова, В.А. Власов, А.А. Тамаровская убеждают нас в том, что «такого типа аномалии характерны для обществ "культурных аутсайдеров", чем для российского общества как носителя традиционно высокого эстетического наследия» [48, с. 174]. Л.Г. Медведев использует

общую идейную установку концепции образного мышления для развития эстетических познавательных моделей [49], что в комплексе с ценностно-символическими ресурсами общества, способствует консолидации массового сознания [50].

Заключение. В целом социально-философский анализ пятилетней публикационной активности журнала «Философия образования» выделяет центральную тему эффективности и качества образования. Попытки разобраться в этой проблеме привели к смещению постановки самого вопроса о качестве. На общественном уровне судят о ценности образования настолько, насколько оно увеличивает шансы на получение высоко оплачиваемой работы. На индивидуальном уровне смысл получения образования сузился от общественного блага (пользы для нации) до рассуждений, сколько выгод оно приносит индивиду и организации в которой он работает.

Преимущественно образовательное пространство и его пролегомены рассматриваются философией образования на концептуальном уровне. Настоящим исследованием показано, что обзор ключевых положений образовательного пространства в публикациях журнала «Философия образования / Philosophy of education» (2016–2020 гг.) обусловлен науковедением, общие положения которой необходимы для анализа различных сторон образования как системы, процесса, деятельности, ценности и социального института в целом. Методологической основой рассмотрения путей научного обеспечения современного образования становится синтез подходов: онтологического (исследование пролегоменов образовательного пространства в контексте социального бытия), эпистемологического (ориентирован на изучение закономерностей познания мира и самопознания человека), аксиологического (артикуляция главных ценностей и специфика их трансформации).

Исследование имеет существенное значение в качестве обзорного материала четвертой пятилетки работы журнала «Философия образования», публичной активности, которому в 2025 г. исполнится 25 лет. Журнал издается Новосибирским государственным педагогическим университетом в соучредительстве с Институтом философии и права Сибирского отделения Российской академии наук в рамках деятельности Научно-исследовательского института философии образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яковлева И. В., Косенко Т. С., Чжан Ю. Онтология изменений образовательного пространства: обзор статей в научном журнале «Философия образования / Philosophy of education» (2016–2020 гг.). Часть 1 // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №4. С. 711–731.
2. Яковлева И. В. Становление и определение исходных оснований науки об образовании в журнале «Философия образования» (2001–2005 гг.) // Философия образования. 2021. Т. 21, №3. С. 18–45.
3. Яковлева И. В., Косенко Т. С. Сущность, проблемы и перспективы отечественного образования в журнале «Философия образования» (2006–2011 гг.) // Философия образования. 2021. Т. 21, №4. С. 39–114.
4. Яковлева И. В., Косенко Т. С., Ушакова Е. В. Концептуальный плюрализм теории и практики развития образования в журнале «Философия образования» (2011–2015 гг.) // Философия образования. 2022. Т. 22, №3. С. 136–209.
5. Очеретяный К. А. Сотворение субъекта // Философия образования. 2017. №4 (73). С. 224–231.
6. Наливайко Н. В. Ушаков П. В. Ушакова Е. В. Антропологический поворот в социокультурном знании и философии образования // Философия образования. 2017. №3 (72). С. 28–37.
7. Крупина Л. И., Баронская Е. И. Развитие целостной природы человека посредством категориально-диалектической методологии // Философия образования. 2020. Т. 20, №3. С. 21–46.
8. Ушаков П. В. Комплексная гносеология и методология познания и преобразования человека в философии и образовании // Философия образования. 2017. №3 (72). С. 114–124.
9. Шимельфениг О. В. Проблема взаимонепонимания и самонепонимания при формировании и трансляции мировоззренческих структур // Философия образования. 2020. Т. 20, №3. С. 83–101.
10. Аверков М. С. Глухов П. П. Попов А. А. Мотивационная одаренность: обоснование и характеристика понятия // Философия образования. 2018. №2 (75). С. 204–212.
11. Порошенко О. Ю. Экзистенциальный подход в педагогическом персонализме // Философия образования. 2019. Т. 19, №4. С. 138–152.
12. Герасев А. Д. Профессиональные кадры для новой экономики // Философия образования. 2016. №5 (68). С. 3–7.
13. Малик Л. С., Мелкая Л. А. Философия профессионализма в развитии образования специалистов социальной работы // Философия образования. 2018. №4 (77). С. 23–33.
14. Истомина О. В., Федосеева Е. А. Профессиональная переподготовка педагогов с использованием дистанционных образовательных технологий: опыт и проблемы организации // Философия образования. 2020. Т. 20, №3. С. 68–82.
15. Гилева К. В., Айзман Н. И., Чокотов Е. Н., Айзман Р. И. Динамическая модель формирования профессиональной успешности (на примере военнослужащих) // Философия образования. 2020. Т. 20, №3. С. 47–67.

16. Афонина Р. Н. Мировоззренческая компетентность в структуре общекультурной компетентности педагога // Философия образования. 2018. №3 (76). С. 84–90.
17. Быкова Е. Ю. Социальная апатия российских учителей к проблеме определения условий и причин возникновения // Философия образования. 2016. №5 (68). С. 92–105.
18. Петрова Г. И. Решает ли современное образование проблему кризиса личностной идентичности? // Философия образования. 2020. Т. 20, №2. С. 117–130.
19. Ищенко Т. Н. Книга Геннадия Лобастова «Диалектика разумной формы и феноменология безумия» как источник педагогической рефлексии и поиска разумных форм деятельности в образовательном процессе // Философия образования. 2016. №3 (66). С. 131–145.
20. Бабошина Е. Б. Ценность и смысл как участь и у-частность в становлении личности // Философия образования. 2019. Т. 19, №1. С. 12–22.
21. Крутько Е. А., Аксянова З. И., Островая Ю. С. Субъектогенез как основа преодоления личностных форм отчуждения в процессе изучения иностранных языков // Философия образования. 2017. №4 (73). С. 170–179.
22. Шиловцев А. В. Проблема социальной безопасности личности в системе современного образования // Философия образования. 2016. №1 (64). С. 82–92.
23. Латыпов Р. А. Гуляевская Н. В., Кондратьева Т. Н. Самосохранительное поведение как фактор повышения социальной адаптации студентов высшего учебного заведения к условиям современного российского общества // Философия образования. 2016. №3 (66). С. 87–99.
24. Андриенко Е. В., Кондратьева Т. Н. К вопросу о терминах в этнопедагогике и этнопсихологии современного образования в контексте формирования этнокультурной ассертивности личности // Философия образования. 2016. №3 (66). С. 36–44.
25. Арташкина Т. А. Сокуренко В. В. Молодежь в эпоху пятого технологического уклада как субъект социального воздействия // Философия образования. 2019. Т. 19, №2. С. 161–174.
26. Киселев А. А. Социальные отношения и молодежный социальный лидер // Философия образования. 2016. №6 (69). С. 104–110.
27. Глиос Г. Н. К вопросу о роли правовой культуры и правового сознания в формировании социального здоровья молодежи // Философия образования. 2018. №4 (77). С. 69–80.
28. Молотков Ю. И. Рябчун И. П. Исследование профессиональной ориентации молодежи и возможности гармонизации жизненного цикла личности // Философия образования. 2019. Т. 19, №3. С. 71–84.
29. Баева Л. В. Влияние цифровизации образования на человека в контексте проблемы безопасности // Философия образования. 2020. Т. 20, №2. С. 131–144.
30. Наливайко Н. В., Косенко Т. С., Яковлева И. В. Современная личность в информационном пространстве: возможности образования // Философия образования. 2017. №4 (73). С. 143–152.
31. Яковлева И. В., Истюфеева Ж. Н. Ценностно-целевые ориентиры как основа модернизации содержания образования // Философия образования. 2018. №2 (75). С. 57–65.
32. Наливайко А. В., Наливайко Н. В., Таркин П. Е. Проблемы формирования патриотизма в современной России. Часть I. Социально-экономический аспект // Философия образования. 2016. №3 (66). С. 99–109.
33. Закирова А. Ю. К вопросу об аксиологических основах патриотизма взрослых // Философия образования. 2017. №2 (71). С. 75–84.
34. Заставенко В. А. Методологическое обоснование системы методов патриотического воспитания подростков // Философия образования. 2020. Т. 20, №4. С. 83–97.
35. Суханова Н. П., Сапрыгин Б. В. Проблема способа бытия ценностей в науке и важность личностного общения между педагогом и студентом в ходе образовательного процесса // Философия образования. 2016. №5 (68). С. 69–80.
36. Филенко К. В. Реализация идей авторитарной воспитательной системы на примере кинематографа III Рейха // Философия образования. 2016. №3 (66). С. 120–131.
37. Олейникова О. Д., Сапрыгин Б. В. Формирование экологической этики // Философия образования. 2016. №2 (65). С. 140–153.
38. Новиков С. Г. Природа отечественного проекта воспитания периода форсированной модернизации общества // Философия образования. 2017. №2 (71). С. 15–24.
39. Селькова А. В. Межкультурное взаимодействие как категория воспитания // Философия образования. 2019. Т. 19, №2. С. 175–185.
40. Бородулина Т. П., Обрывко Е. И. Воспитательная составляющая в историческом опыте российского законодательства по профилактике правонарушений несовершеннолетних // Философия образования. 2020. Т. 20, №1. С. 185–197.
41. Новиков Н. С. Ценностные истоки воспитания военнослужащего: от античности к современности // Философия образования. 2019. Т. 19, №1. С. 58–70.

42. Власюк Н. Н. Концептуальные идеи устойчивого развития для современной системы воспитания // Философия образования. 2019. Т. 19, №2. С. 69–80.
43. Габедава И. Б., Евдокимова А. И. Аксиологические аспекты профилактики аморального поведения обучающихся // Философия образования. 2017. №1 (70). С. 78–83.
44. Косенко Т. С., Власюк Н. Н. Проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения в условиях информационного общества // Философия образования. 2017. №1 (70). С. 84–90.
45. Бабошина Е. Б. Культуросообразность как мыслимость нормы поступка // Философия образования. 2018. №3 (76). С. 32–41.
46. Гордиенко И. В., Шевченко С. Н., Любимова Н. И. Аксиологические проблемы в воспитательной работе профессиональных образовательных организаций по формированию мировоззрения у будущих специалистов // Философия образования. 2017. №2 (71). С. 52–57.
47. Чебатарев В. А. Исследование процессов формирования профессионализма курсантов в профессиональном воспитании // Философия образования. 2017. №4 (73). С. 164–169.
48. Баркова О. И., Власов В. А., Тамаровская А. А. Ценностный дуализм элитарности и массовости в воспитании художественной культуры // Философия образования. 2020. Т. 20, №1. С. 173–184.
49. Медведев Л. Г. Современные проблемы эстетического воспитания учащихся // Философия образования. 2016. №6 (69). С. 134–140.
50. Баркова О. И., Власов В. А., Тамаровская А. А. Постановка проблемы воспитания визуальной культуры в России // Философия образования. 2019. Т. 19, №4. С. 53–66.

REFERENCES

1. Yakovleva I. V., Kosenko T. S., Zhang Yu. The ontology of changes in the educational space: a review of articles in the scientific journal Philosophy of Education (2016–2020). Part 1. *Professional education in the modern world,* 2024, vol. 14, no. 4, p. 711–731. (In Russ.).
2. Yakovleva I. V. Formation and determination of the initial foundations of the science of education in the journal «Philosophy of Education» (2001–2005). *Philosophy of education,* 2021, vol. 21, no. 3, pp. 18–45. (In Russ.).
3. Yakovleva I. V., Kosenko T. S. The essence, problems and prospects of domestic education in the journal «Philosophy of Education» (2006–2011). *Philosophy of education,* 2021 vol. 21, no. 4, pp. 39–114. (In Russ.).
4. Yakovleva I. V., Kosenko T. S., Ushakova E. V. Conceptual pluralism of theory and practice of education development in the journal «Philosophy of Education» (2011–2015). *Philosophy of education*, 2022, vol. 22, no. 3, pp. 136–209. (In Russ.).
5. Ocheretyaniy K. A. Creation of the subject. Philosophy of education, 2017, no. 4 (73), pp. 224–231.
6. Nalivaiko N. V. Ushakov P. V. Ushakova E. V. Anthropological turn in sociocultural knowledge and philosophy of education. *Philosophy of education,* 2017, no. 3 (72), pp. 28–37. (In Russ.).
7. Krupina L. I., Baronskaya E. I. Development of the integral human nature through categorical-dialectical methodology. *Philosophy of education,* 2020, vol. 20, no. 3, pp. 21–46. (In Russ.).
8. Ushakov P. V. Complex epistemology and methodology of human cognition and transformation in philosophy and education. *Philosophy of education,* 2017, no. 3 (72), pp. 114–124. (In Russ.).
9. Shimelfenig O. V. The problem of mutual understanding and self-understanding in the formation and translation of worldview structures. *Philosophy of education*, 2020, vol. 20, no. 3, pp. 83–101. (In Russ.).
10. Averkov M. S. Glukhov P. P. Popov A. A. Motivational giftedness: substantiation and characterization of the concept. *Philosophy of education*, 2018, no. 2 (75), pp. 204–212. (In Russ.).
11. Poroshenko O. Y. Existential approach in pedagogical personalism. *Philosophy of education,* 2019, vol. 19, no. 4, pp. 138–152. (In Russ.).
12. Gerasev A. D. Professional personnel for the new economy. *Philosophy of education,* 2016, no. 5 (68), pp. 3–7. (In Russ.).
13. Malik L. S., Melkaya L. A. Philosophy of professionalism in the development of education of social work specialists. *Philosophy of education,* 2018, no. 4 (77), pp. 23–33. (In Russ.).
14. Istomina O. V., Fedoseeva E. A. Professional retraining of teachers using distance learning technologies: experience and problems of organization. *Philosophy of education*, 2020, vol. 20, no. 3, pp. 68–82. (In Russ.).
15. Gileva K. V., Aizman N. I., Chokotov E. N., Aizman R. I. Dynamic model of professional success formation (on the example of military personnel). *Philosophy of education,* 2020, vol. 20, no. 3, pp. 47–67. (In Russ.).
16. Afonina R. N. Worldview competence in the structure of general cultural competence of a teacher. *Philosophy of education,* 2018, no. 3 (76), pp. 84–90. (In Russ.).
17. Bykova E. Y. Social apathy of Russian teachers to the problem of determining the conditions and causes of their occurrence. *Philosophy of education*, 2016, no. 5 (68), pp. 92–105. (In Russ.).
18. Petrova G. I. Does modern education solve the problem of the crisis of personal identity? *Philosophy of education,* 2020, vol. 20, no. 2, pp. 117–130. (In Russ.).

19. Ishchenko T.N. Gennady Lobastov's book «Dialectics of reasonable form and phenomenology of insanity» as a source of pedagogical reflection and search for reasonable forms of activity in the educational process. *Philosophy of education,* 2016, no. 3 (66), pp. 131–145. (In Russ.).
20. Baboshina E.B. Value and meaning as fate and particularity in the formation of personality. *Philosophy of education,* 2019, vol. 19, no. 1, pp. 12–22. (In Russ.).
21. Krutko E.A., Aksyanova Z.I., Ostrovaya Y.S. Subjectogenesis as a basis for overcoming personal forms of alienation in the process of learning foreign languages. *Philosophy of education,* 2017, no. 4 (73), pp. 170–179. (In Russ.).
22. Shilovtsev A.V. The problem of social security of the individual in the system of modern education. *Philosophy of education*, 2016, no. 1 (64), pp. 82–92. (In Russ.).
23. Latypov R.A. Gulyaevskaya N.V., Kondratieva T.N. Self-preservation behavior as a factor in increasing the social adaptation of students of higher education institutions to the conditions of modern Russian society. *Philosophy of education,* 2016, no. 3 (66), pp. 87–99. (In Russ.).
24. Andrienko E.V., Kondratieva T.N. On the question of terms in ethnopedagogy and ethnopsychology of modern education in the context of the formation of ethnocultural assertiveness of personality. *Philosophy of Education,* 2016, no. 3 (66), pp. 36–44. (In Russ.).
25. Artashkina T.A. Sokurenko V.V. Youth in the era of the fifth technological order as a subject of social impact. *Philosophy of education,* 2019, vol. 19, no. 2, pp. 161–174. (In Russ.).
26. Kiselev A.A. Social relations and youth social leader. *Philosophy of education,* 2016, no. 6 (69), pp. 104–110. (In Russ.).
27. Glios G.N. On the question of the role of legal culture and legal consciousness in the formation of social health of youth. *Philosophy of education,* 2018, no. 4 (77), pp. 69–80. (In Russ.).
28. Molotkov Yu.I. Ryabchun I.P. The study of professional orientation of youth and the possibility of harmonization of the life cycle of personality. *Philosophy of education,* 2019, vol. 19, no. 3, pp. 71–84. (In Russ.).
29. Baeva L.V. The impact of digitalization of education on a person in the context of the security problem. *Philosophy of education,* 2020, vol. 20, no. 2, pp. 131–144. (In Russ.).
30. Nalivaiko N.V., Kosenko T.S., Yakovleva I.V. Modern personality in the information space: educational opportunities. *Philosophy of Education*, 2017, no. 4 (73), pp. 143–152. (In Russ.).
31. Yakovleva I.V., Istyufeeva Zh.N. Value-oriented guidelines as the basis for the modernization of the content of education. *Philosophy of education,* 2018, no. 2 (75), pp. 57–65. (In Russ.).
32. Nalivaiko A.V., Nalivaiko N.V., Tarkin P.E. Problems of patriotism formation in modern Russia. Part I. Socio-economic aspect. *Philosophy of education,* 2016, no. 3 (66), pp. 99–109. (In Russ.).
33. Zakirova A.Yu. On the question of the axiological foundations of adult patriotism. *Philosophy of Education*, 2017, no. 2 (71), pp. 75–84. (In Russ.).
34. Zastavenko V.A. Methodological substantiation of the system of methods of patriotic education of adolescents. *Philosophy of education,* 2020, vol. 20, no. 4, pp. 83–97. (In Russ.).
35. Sukhanova N.P., Saprygin B.V. The problem of the way values exist in science and the importance of personal communication between a teacher and a student during the educational process. *Philosophy of Education,* 2016, no. 5 (68), pp. 69–80. (In Russ.).
36. Filenko K.V. Realization of the ideas of an authoritarian educational system on the example of cinema of the III Reich. *Philosophy of education*, 2016, no. 3 (66), pp. 120–131. (In Russ.).
37. Oleinikova O.D., Saprygin B.V. Formation of environmental ethics. *Philosophy of education,* 2016, no. 2 (65), pp. 140–153. (In Russ.).
38. Novikov S.G. The nature of the domestic education project of the period of forced modernization of society. *Philosophy of education,* 2017, no. 2 (71), pp. 15–24. (In Russ.).
39. Selkova A.V. Intercultural interaction as a category of education. *Philosophy of education,* 2019, vol. 19, no. 2, pp. 175–185. (In Russ.).
40. Borodulina T.P., Obryvko E.I. The educational component in the historical experience of Russian legislation on the prevention of juvenile delinquency. *Philosophy of education,* 2020, vol. 20, no. 1, pp. 185–197. (In Russ.).
41. Novikov N.S. The value origins of military education: from antiquity to modernity. *Philosophy of education,* 2019, vol. 19, no. 1, pp. 58–70. (In Russ.).
42. Vlasyuk N.N. Conceptual ideas of sustainable development for the modern education system. *Philosophy of education,* 2019, vol. 19, no. 2, pp. 69–80. (In Russ.).
43. Gabedava I.B., Evdokimova A.I. Axiological aspects of prevention of immoral behavior of students. *Philosophy of education,* 2017, no. 1 (70), pp. 78–83. (In Russ.).
44. Kosenko T.S., Vlasyuk N.N. Problems of moral education of the younger generation in the information society. *Philosophy of education,* 2017, no. 1 (70), pp. 84–90. (In Russ.).
45. Baboshina E.B. Cultural conformity as the conceivability of the norm of action. *Philosophy of education,* 2018, no. 3 (76), pp. 32–41. (In Russ.).

46. Gordienko I. V., Shevchenko S. N., Lyubimova N. I. Axiological problems in the educational work of professional educational organizations on the formation of a worldview among future specialists. *Philosophy of education,* 2017, no. 2 (71), pp. 52–57. (In Russ.).
47. Chebatarev V. A. Investigation of the processes of formation of professionalism of cadets in professional education. *Philosophy of education,* 2017, no. 4 (73). pp. 164–169. (In Russ.).
48. Barkova O. I., Vlasov V. A., Tamarovskaya A. A. Value dualism of elitism and mass character in the education of artistic culture. *Philosophy of education,* 2020, vol. 20, no. 1, pp. 173–184. (In Russ.).
49. Medvedev L. G. Modern problems of aesthetic education of students. *Philosophy of education,* 2016, No. 6 (69), pp. 134–140. (In Russ.).
50. Barkova O. I., Vlasov V. A., Tamarovskaya A. A. Statement of the problem of education of visual culture in Russia. *Philosophy of education,* 2019, vol. 19, no. 4, pp. 53–66. (In Russ.).

Информация об авторах

Яковлева Ирина Владимировна – доктор философских наук, доцент, научный сотрудник Научно-исследовательского института философии образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: uhova2005@mail.ru).

Косенко Татьяна Сергеевна – кандидат философских наук, доцент, заместитель директора Научно-исследовательского института философии образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: tany0879@mail.ru).

Чжан Юньшэн – преподаватель-исследователь, научный сотрудник Шаньдунской академии социальных наук физической культуры, Шаньдунский институт физической культуры (Китайская Народная Республика, 10600, г. Цзинань, пр-т Сенчури, e-mail: 543018031@qq.com).

Цаплин Сергей Николаевич – аспирант кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: tsaplin-x@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 10.03.2025
После доработки 12.05.2025
Принята к публикации 17.05.2025

Information about the authors

Irina V. Yakovleva – doctor of philosophical sciences, associate professor, researcher at the scientific research institute of philosophy of education, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: uhova2005@mail.ru).

Tatyana S. Kosenko – candidate of philosophical sciences, associate professor, deputy director of the scientific research institute of philosophy of education, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: tany0879@mail.ru).

Yunsheng Zhang – teacher-researcher lecturer, researcher at shandong academy of social sciences of physical culture, Shandong Institute of Physical Education (Century Ave., Jinan, 10600, People's Republic of China, e-mail: 543018031@qq.com).

Sergey N. Tsaplin – postgraduate student of the department of law and philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: tsaplin-x@mail.ru).

The paper was submitted 10.03.2025
Received after reworking 12.05.2025
Accepted for publication 17.05.2025

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-22
УДК 331.101.6

Оригинальная статья

Ключевые индикаторы успешного управления человеческим капиталом в рыночных условиях

И. Г. Кузнецова
Новосибирский государственный аграрный университет
Сибирский государственный университет путей сообщения
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: Finka31081988@list.ru

Аннотация. Человеческий капитал является важным фактором развития организаций, и его эффективное использование имеет прямое отношение к достижению целей. Понимание основных его аспектов и принципов позволяет разрабатывать эффективные стратегии и методы его развития и оценки. Развитие человеческого капитала требует системного подхода и глубокого понимания его основных аспектов и принципов. Знание этих аспектов позволяет руководителям разрабатывать стратегии, направленные на максимизацию потенциала своих сотрудников, создание среды, способствующей обучению и росту, а также внедрение систем оценки, которые помогут учитывать вклад каждого работника в общие результаты. Введение этих стратегий не только оптимизирует использование имеющихся ресурсов, но и способствует созданию более устойчивой и адаптивной организации, способной преодолевать вызовы времени и активно реагировать на изменения в внешней среде. *Методика и методы исследования.* Объектом исследования являются организационно-экономические отношения, возникающие в процессе формирования и развития человеческого капитала аграрной сферы на трансграничных территориях. Предметом исследования выступают условия, факторы, принципы и механизмы, возникающие в процессе формирования и человеческого капитала. Объектом наблюдения послужили аграрные хозяйствующие субъекты и их работники, государственные органы управления сельским хозяйством, образовательные учреждения аграрного профиля, различные представители сельского населения, включая сельскую молодежь. В зависимости от решаемых задач применялись следующие методы исследования: монографический, абстрактно-логический, библиографический и т. д. *Результаты.* Показатели оценки эффективности человеческого капитала представляют собой инструменты, используемые для измерения и оценки результативности использования человеческих ресурсов в организации. Эти показатели позволяют оценить вклад человеческого капитала в общую эффективность организации и принять обоснованные решения по его оптимизации. Они включают в себя финансовые и производственные показатели, которые позволяют оценить влияние человеческого капитала на финансовые результаты и производственные процессы организации. Взаимосвязь между показателями эффективности человеческого капитала и общими показателями эффективности организации является ключевым аспектом в процессе управления человеческими ресурсами. В статье уточняется принципы, лежащие в основе концепции человеческого капитала, к которым относятся: принцип непрерывного обучения, принцип сохранения здоровья, принцип стимулирования мотивации к обучению, принцип необходимости интеграции человеческого капитала в стратегическое управление организацией, принцип социальной ответственности. *Выводы.* Системный подход к управлению персоналом позволяет рассматривать человеческие ресурсы как ценный актив, способствующий достижению стратегических целей компании. Разнообразные инструменты и методы оценки уровня человеческого капитала, такие как анализ компетенций, управление производительностью, обучение и развитие персонала, позволяют оптимизировать работу с сотрудниками и повысить эффективность производственной деятельности. Дальнейшие исследования в области управления человеческим капиталом будут способствовать появлению новых подходов и методик, которые помогут компаниям лучше использовать потенциал своих сотрудников.

Ключевые слова: человеческий капитал, навыки, образование, компетенции, благосостояние, здоровье, мотивация, производительность труда, повышение квалификации, профессиональная подготовка

Для цитирования: *Кузнецова И. Г.* Ключевые индикаторы успешного управления человеческим капиталом в рыночных условиях // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №1. С. 194–200. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-22

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-22

Full Article

Key factors for successful human capital management in market conditions

Kuznetsova, I. G.
Novosibirsk State Agrarian University
Siberian State University of Railway Engineering
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: Finka31081988@list.ru

Abstract. Human capital is an important factor in the development of organizations, and its effective use is directly related to the achievement of goals. Understanding its main aspects and principles allows you to develop effective strategies and methods for its development and assessment. Developing human capital requires a systematic approach and a deep understanding of its main aspects and principles. Knowing these aspects allows managers to develop strategies aimed at maximizing the potential of their employees, creating an environment conducive to learning and growth, and implementing assessment systems that will help take into account the contribution of each employee to overall results. The introduction of these strategies not only optimizes the use of available resources, but also helps create a more sustainable and adaptive organization capable of overcoming the challenges of the time and actively responding to changes in the external environment. The article specifies the principles underlying the concept of human capital, which include: the principle of continuous learning, the principle of maintaining health, the principle of stimulating motivation for learning, the principle of the need to integrate human capital into the strategic management of the organization, the principle of social responsibility. *Methodology and methods of the study.* The object of the study is the organizational and economic relations arising in the process of formation and development of human capital in the agricultural sector in transboundary territories. The subject of the study is the conditions, factors, principles and mechanisms arising in the process of formation and human capital. The object of observation was agricultural business entities and their employees, state agricultural management bodies, educational institutions of the agricultural profile, various representatives of the rural population, including rural youth. Depending on the tasks to be solved, the following research methods were used: monographic, abstract-logical, bibliographic, etc. *Results.* Human capital performance indicators are tools used to measure and evaluate the effectiveness of human resources in an organization. These indicators allow you to assess the contribution of human capital to the overall effectiveness of the organization and make informed decisions on its optimization. They include financial and production indicators that allow you to assess the impact of human capital on the financial results and production processes of the organization. The relationship between human capital performance indicators and overall organizational performance indicators is a key aspect in the human resource management process. The article specifies the principles underlying the concept of human capital, which include: the principle of continuous learning, the principle of maintaining health, the principle of stimulating motivation for learning, the principle of the need to integrate human capital into the strategic management of the organization, the principle of social responsibility. *Conclusion.* A systematic approach to personnel management allows us to consider human resources as a valuable asset that helps achieve the company's strategic goals. Various tools and methods for assessing the level of human capital, such as competency analysis, performance management, personnel training and development, allow us to optimize work with employees and improve the efficiency of production activities. Further research in the field of human capital management will contribute to the emergence of new approaches and techniques that will help companies better use the potential of their employees.

Keywords: human capital, skills, education, competencies, well-being, health, motivation, productivity, advanced training, professional development

Citation: Kuznetsova, I. G. [Key factors for successful human capital management in market conditions]. *Professional education in the modern world,* 2025, vol. 15, no. 1, pp. 194–200. DOI: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-22

Введение. На экономическое развитие любой страны влияют различные факторы, которым уделяется значительное внимание со стороны государственных органов, бизнес-комьюнити и научного сообщества. Это в первую очередь факторы производства (труд, земля, капитал) и те, факторы, которые непосредственно влияют на рост страны – природные, финансовые, человеческие, инновационные, институциональные, организационные и т. д. Среди этих факторов, человеческий капитал привлекает все большее внимание исследователей.

Методика и методы исследования. Объектом исследования являются организационно-экономи-

ческие отношения, возникающие в процессе формирования и развития человеческого капитала в аграрном секторе на трансграничных территориях.

Предметом исследования выступают условия, факторы, принципы и механизмы, сопутствующие процессу формирования человеческого капитала.

В качестве объектов наблюдения были выбраны аграрные хозяйствующие субъекты и их работники, государственные органы управления сельским хозяйством, образовательные учреждения аграрного профиля, а также различные представители сельского населения, включая молодёжь, проживающую в сельской местности.

В зависимости от поставленных исследовательских задач, были использованы различные методы, такие как монографический, абстрактно-логический, библиографический.

Результаты. Концепция человеческого капитала, широко признанная и внедренная в экономическую теорию и практику, представляет собой неотъемлемый элемент современного подхода к управлению ресурсами и развитию общества. Вопрос эффективности рабочей силы и его качественных характеристик являются предметом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых.

Относительно однозначной трактовки понятия «человеческий капитал» окончательного согласия в научном сообществе ещё не достигнуто, поскольку учёные по-разному связывают понятие человеческого капитала с человеческой личностью. Первые исследования человеческого капитала обобщил Л. Туроу. Он даёт следующее определение: «Человеческий капитал людей представляет собой их способность производить предметы и услуги». Таким образом, он выделял в качестве основной характеристики человеческого капитала способность индивида к труду.

Концепция человеческого капитала представляет собой совокупность идей, описывающих человеческие знания, навыки, опыт и квалификации как форму активов, способствующих экономическому развитию и росту производительности. Основные принципы этой концепции обеспечивают понимание того, как эффективное управление человеческим капиталом может оказать положительное воздействие на общественное и экономическое благосостояние.

Рассмотрим обзор основных принципов концепции человеческого капитала в таблице.

Таблица. Основные принципы концепции человеческого капитала в аграрной сфере
Table. Basic principles of the concept of human capital in the agricultural sector

Принцип	Характеристика
Принцип непрерывного обучения	С учетом быстро меняющегося окружения и технологических инноваций, постоянное обновление навыков и адаптация к новым требованиям рынка труда становятся ключевыми аспектами эффективного человеческого капитала
Принцип сохранения здоровья	Физическое и психическое здоровье влияют на общую производительность и способность к трудовой деятельности. Программы по заботе о здоровье и благоприятные условия труда содействуют повышению эффективности
Принцип стимулирования мотивации к обучению	Принцип предполагает, что стимулирование мотивации и создание условий для удовлетворенности работников приводит к более высокой производительности. Справедливая заработная плата, системы поощрений и возможности карьерного роста способствуют привлечению и удержанию квалифицированных кадров
Принцип необходимости интеграции человеческого капитала в стратегическое управление организацией	Принцип подчеркивает важность включения человеческого капитала в стратегическое управление организацией. Это включает в себя выстраивание стратегий развития персонала, управление талантами и создание условий для творчества и инноваций
Принцип социальной ответственности	Принцип обращает внимание на социальную ответственность организаций в отношении своих сотрудников. Создание условий для баланса между работой и личной жизнью, а также устойчивость в отношении окружающей среды, влияют на общую устойчивость и успешность бизнеса

Общей чертой этих принципов является понимание человеческого капитала как ключевого фактора успешного развития организаций и общества в целом.

В современном мире, где человеческий капитал становится ключевым фактором развития экономики и общества, важно иметь эффективные инструменты для оценки его уровня и повышения эффективности использования. Но для того, чтобы рассмотреть показатели, необходимо представить схему влияния факторов на повышение эффективности использования человеческого капитала.

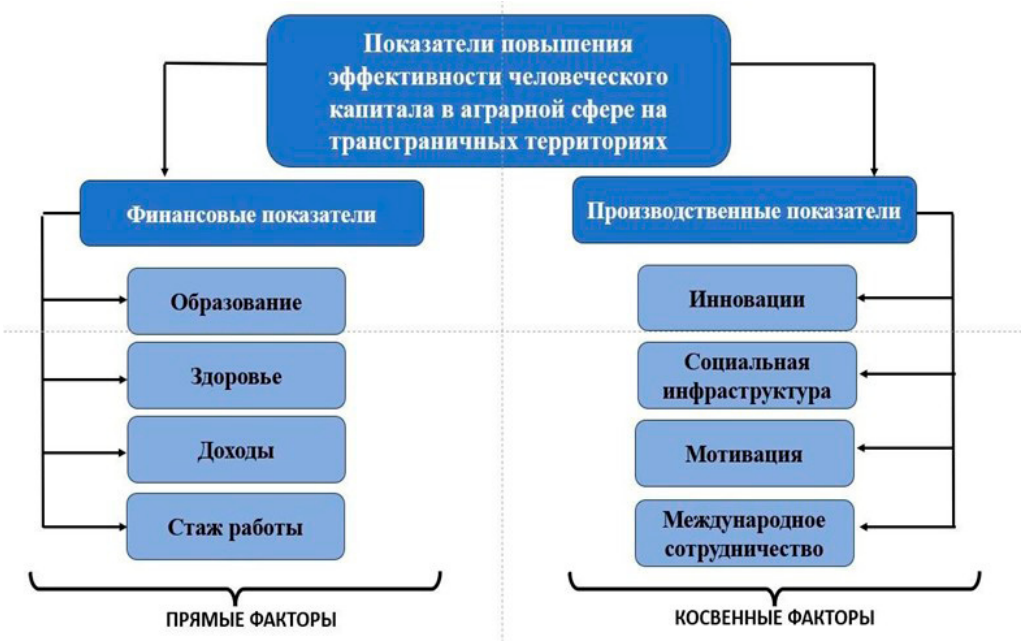


Рис. Показатели повышения эффективности человеческого капитала в аграрной сфере
Fig. Indicators of increasing the efficiency of human capital in the agricultural sector

Ниже представлены показатели, которые непосредственно влияют на повышение эффективности человеческого капитала.

Финансовые показатели являются одним из способов оценки эффективности человеческого капитала и позволяют измерить его вклад в финансовые результаты организации. Эти показатели включают в себя такие показатели, как прибыль от каждого сотрудника, затраты на персонал, рентабельность затрат на обучение и развитие, инновационность проектов, рост продуктивности труда и другие. Анализ финансовых показателей позволяет определить эффективность использования человеческого капитала, выявить проблемные области и разработать стратегию повышения эффективности персонала в организации.

1. Одним из основных показателей эффективности человеческого капитала является уровень образования и профессиональной подготовки сотрудников, который рассчитывается по формуле 1.

$$EQ = \frac{NE}{NT} \times 100, \quad (1)$$

где EQ – эффективность образования и квалификации;

NE – количество работников с необходимым образованием и квалификацией;

NT – общее количество работников.

Эта формула позволяет оценить процент работников, которые обладают необходимыми знаниями и навыками для выполнения своих рабочих обязанностей.

2. Важным показателем эффективности человеческого капитала является опыт работы и стаж работы сотрудников (формула 2).

$$EE = \frac{WE}{WT} \times 100, \quad (2)$$

где EE – эффективность опыта работы;

WE – суммарный опыт работы всех сотрудников;

WT – общее количество сотрудников.

Эта формула позволяет наглядно увидеть удельный вес работников, обладающих значительным опытом работы, что может быть важным фактором для повышения производительности и качества работы.

3. Не менее важным показателем является здоровье и благополучие сотрудников, которые напрямую влияют на их производительность и качество работы:

$$HB = \frac{NH}{NT} \times 100, \quad (3)$$

где HB – уровень здоровья и благополучия сотрудников;

NH – количество здоровых сотрудников;

NT – общее количество сотрудников.

Эта формула обуславливает удельный вес работников, проходящих ежегодную диспансеризацию, что является важным фактором повышения производительности.

4. Рентабельность инвестиций в обучение и развитие персонала также является ключевым показателем эффективности инвестиций в человеческий капитал. Рентабельность инвестиций в обучение и развитие персонала рассчитывается как отношение прибыли, полученной от реализации обученных сотрудников, к затратам на их обучение.

$$ROI = \frac{Пр}{З} \times 100, \quad (4)$$

где ROI – рентабельность инвестиций в обучение и развитие персонала;

Пр – прибыль, полученная от деятельности обученных сотрудников;

З – затраты на обучение и развитие персонала.

Роль оценки рентабельности инвестиций в обучение и развитие персонала заключается в том, чтобы помочь организациям принимать обоснованные решения о распределении ресурсов между различными обучающими программами и проектами. Это позволяет выявить наиболее эффективные и перспективные направления развития работников и сосредоточить усилия на них для достижения наилучших результатов.

Себестоимость обучения на одного человека является важным показателем для оценки эффективности управления человеческим капиталом в организации. Эта формула позволяет определить, сколько ресурсов требуется для обучения и развития каждого сотрудника компании. Себестоимость обучения на одного работника определяется как отношение общих затрат на обучение и развитие персонала к количеству обученных сотрудников.

$$СО = \frac{З}{Оп}, \quad (5)$$

где СО – себестоимость обучения на одного работника;

З – общие затраты на обучение и развитие работников;

О*п* – количество обученных работников.

Роль оценки себестоимости обучения на одного работника заключается в том, чтобы помочь организации эффективно управлять своими обучающими программами, выявлять и устранять излишние затраты, оптимизировать расходы и обеспечивать максимальную отдачу от инвестиций в обучение персонала.

Второй группой факторов выступают производственные показатели, являющиеся ключевыми индикаторами эффективности человеческого капитала в производственных процессах организации. Они оценивают вклад персонала в производственную деятельность и результативность работы. Эти показатели включают в себя такие индикаторы, как объем производства, качество продукции, сроки выполнения проектов, эффективность использования ресурсов, уровень аварийности, выход на рынок новых товаров и услуг и другие. Их анализ позволяет определить эффективность использования человеческого капитала в производственной сфере, выявить узкие места и разработать меры по их оптимизации для достижения высоких результатов и конкурентных преимуществ.

1. Производительность труда является одним из ключевых показателей эффективности в аграрной сфере. Она определяется как объем производства или услуг, созданных на единицу трудовых ресурсов.

$$PT = \frac{O}{L}, \quad (6)$$

где PT – производительность труда;

O – объем производства или услуг;

L – количество затраченного труда.

Производительность труда по сотрудникам определяется по формуле 7

$$PTE = \frac{O}{NL}, \quad (7)$$

где PTE – производительность труда по сотрудникам;

O – объем производства или услуг;

NL – количество сотрудников.

Эти формулы позволяют оценить эффективность использования трудовых ресурсов в аграрной сфере и выявить потенциальные возможности для повышения производительности.

Кроме перечисленных факторов, значительно значение на формирование человеческого капитала оказывает мотивация и удовлетворенность работой, а также творческий потенциал, способствующий развитию новых идей, технологий и методов работы. Для оценки этого показателя можно использовать различные методы, включая анализ результатов исследовательских проектов, участие

в инновационных программах и конкурсах, а также оценку степени вовлеченности сотрудников в процесс развития и внедрения новых идей.

Выводы. Таким образом, эффективность человеческого капитала можно оценивать через различные аспекты, включая образование и профессиональную квалификацию, опыт работы, творческий потенциал, мотивацию сотрудников, а также их здоровье и благополучие. Каждый из этих показателей имеет свою значимость в контексте конкретной организации и ее стратегии развития.

Кроме того, важно отметить, что оценка эффективности человеческого капитала должна быть комплексной и учитывать разнообразные факторы, влияющие на его формирование и развитие. Это включает в себя как внутренние факторы, такие как качество обучения и развития персонала, так и внешние факторы, такие как социально-экономическая среда, технологические изменения и конкурентное окружение.

Важным аспектом оценки эффективности человеческого капитала является также использование современных методов и инструментов, таких как аналитика данных, системы управления человеческими ресурсами (HRM- системы), а также методы оценки эффективности работы персонала (KPI, OKR и др.), которые позволяют более точно измерить и анализировать его вклад в общий успех организации.

В целом эффективное управление человеческим капиталом требует системного подхода и использования разнообразных инструментов и методов для оценки его уровня и повышения его эффективности. Дальнейшие исследования и разработки в этой области могут способствовать созданию более эффективных и инновационных практик управления персоналом, что в конечном итоге повысит конкурентоспособность и успех организаций.

Учет особых условий работы в этой области и использование соответствующих показателей и методов оценки позволяют компаниям и организациям эффективно управлять своими человеческими ресурсами и достигать поставленных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авилкина, С. В. Оценка эффективности затрат на дополнительное профессиональное образование персонала компании // КЭ. 2016. №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-zatrat-na-dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie-personala-kompanii.
2. Будзинская, О. В., Демидова, А. В. Человеческий капитал и инвестиции в образование // РППЭ. – 2016. – №9-С.71. URL https://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy- kapital-i-investitsii-v-obrazovanie.
3. Иванов, М. И. Исследование генезиса и развития концепции человеческого капитала // Проблемы экономики и юридической практики. – 2019. – №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-genezisa-i-razvitiya-kontseptsii-chelovecheskogo-kapitala.
4. Кузнецова, И. Г. Эмоциональный интеллект работников сельского хозяйства // Кузнецова И. Г., А. В. Глотко, А. А. Алетдинова // Экономика, труд, управление в сельском хозяйстве. – 2023. – № 12 (106). – С. 190–197.
5. Кузнецова, И. Г. Повышение эффективности человеческого капитала аграрной сферы на трансграничной территории: развитие, вызовы и перспективы / И. Г. Кузнецова, Р. Р. Хисматулин // Профессиональное образование в современном мире. – 2024. – Т. 14, №1. – С. 26–34.
6. Кузнецова, И. Г. Проблемы управления человеческим капиталом в условиях пенсионного реформирования / И. Г. Кузнецова, А. В. Глотко, А. А. Алетдинова / Экономика, труд, управление в сельском хозяйстве. – №2. – 2023. С. 61–69.
7. Лавник, Р. В., Пьянова М. В. Дискуссионные вопросы теории человеческого капитала // Символ науки. – 2016. – №5–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diskussionnye- voprosy-teorii-chelovecheskogo-kapitala.
8. Лисовская, А. Ю., Кошелева, С. В., Соколов, Д. Н., Денисов, А. Ф. Основные подходы к пониманию благополучия сотрудника: от теории к практике // Организационная психология. – 2021. – №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ osnovnye-podhody-k-ponimaniyu- blagopoluchiya-sotrudnika-ot-teorii-k-praktike (дата обращения: 02.05.2024).
9. Человеческий капитал сельских территорий: потенциал, проблемы, перспективы: монография / Подгорская С. В., Бахматова Г. А. – Ростов н/Д ФГБНУ ФРАНЦ: Изд-во ООО «АзовПринт», 2020–88 с.
10. Tnurow L. Investment in human capital. Belmont, Wadswotth Publ., 1970. 96 p.
11. Hanushek E.A., Woessmann L.. The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth. Cambridge, MA: MIT Press. 262 pages. https://hanushek.stanford.edu/publications/knowledge-capital-nations-education-and-economics-growth.

REFERENCES

1. Avilkina, S. V. Evaluation of the effectiveness of expenses on additional professional education of the company's personnel // KE. – 2016. – No. 12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-zatrat-na-dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie-personala-kompanii.

2. Budzinskaya, O. V., Demidova, A. V. Human capital and investments in education // RPPE. – 2016. – No. 9-P. 71. URL https://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy- kapital-i-investitsii-v-obrazovanie.
3. Ivanov, M. I. Study of the genesis and development of the concept of human capital // Problems of Economics and Legal Practice. – 2019. – No. 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-genezisa-i-razvitiya-kontseptsii-chelovecheskogo-kapitala.
4. Kuznetsova, I. G. Emotional intelligence of agricultural workers // Kuznetsova I. G., A. V. Glotko, A. A. Aletdinova // Economy, labor, management in agriculture. – 2023. – No. 12 (106). – P. 190–197.
5. Kuznetsova, I. G. Increasing the efficiency of human capital in the agricultural sector in the cross-border territory: development, challenges and prospects / I. G. Kuznetsova, R. R. Khismatulin // Professional education in the modern world. – 2024. – Vol. 14, No. 1. – P. 26–34.
6. Kuznetsova, I. G. Problems of human capital management in the context of pension reform / I. G. Kuznetsova, A. V. Glotko, A. A. Aletdinova / Economy, labor, management in agriculture. – No. 2. – 2023. P. 61–69.
7. Lavnik, R. V., P'yanova M. V. Controversial issues of human capital theory // Symbol of science. – 2016. – No. 5–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diskussionnye- voprosy-teorii-chelovecheskogo-kapitala.
8. Lisovskaya, A. Yu., Kosheleva, S. V., Sokolov, D. N., Denisov, A. F. Basic approaches to understanding employee well-being: from theory to practice // Organizational psychology. – 2021. – No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ osnovnye-podhody-k-ponimaniyu- blagopoluchiya-sotrudnika-ot-teorii-k-praktike (date of access: 02.05.2024).
9. Human capital of rural areas: potential, problems, prospects: monograph / Podgorskaya S. V., Bakhmatova G. A. – Rostov n / D FGBNU FRANZ: Publishing house of OOO «AzovPrint», 2020–88 p.
10. Tnurow L. Investment in human capital. Belmont, Wadswotth Publ., 1970. 96 p.
11. Hanushek E. A., Woessmann L.. The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth. Cambridge, MA: MIT Press. 262 pages. https://hanushek.stanford.edu/publications/knowledge-capital-nations-education-and-economics-growth.

Информация об авторе

Кузнецова Инна Геннадьевна – доктор экономических наук, профессор кафедры управления и отраслевой экономики, ФГБОУ ВО Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 155, e-mail: finka31081988@list.ru); профессор кафедры финансы и кредит ФГБОУ ВО Сибирский государственный университет путей сообщения (Российская Федерация, 630049, г. Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191).

Статья поступила в редакцию 07.03.2025
После доработки 05.05.2025
Принята к публикации 07.05.2025

Information about the author

Inna G. Kuznetsova – doctor of economics, professor of the department of management and industrial economics, Novosibirsk State Agrarian University (155 Nikitina str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: finka31081988@list.ru); Novosibirsk; professor of the department of finance and credit, Siberian State University of Railway Engineering (191, Dusi Kovalchuk St., Novosibirsk, 630039, Russian Federation).

The paper was submitted 07.03.2025
Received after reworking 05.05.2025
Accepted for publication 07.05.2025

DOI: 10.20913/2618-7515-2025-1-23
УДК 575.85

Эволюционные процессы современности

А. А. Соловьев
Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет
Омск, Российская Федерация
e-mail: solo47aa@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается идея, что Россия может сыграть ключевую роль в поиске компромиссов на международном уровне, так как мир XXI века должен стать миром компромиссов для обеспечения выживания человечества. Авторы призывают к переосмыслению устойчивого развития, подчеркивая необходимость нового подхода к стратегии человечества, которая укрепит кооперацию, уменьшит конфронтацию и обеспечит коэволюцию человека с окружающей средой. Это требует разработки новых тактических и стратегических инструментов для формирования новых общественных отношений и связности, характерной для следующей фазы развития.

Ключевые слова: устойчивое развитие, кооперация, конфронтация, коэволюция, связность, фазы развития

Evolutionary processes of modern time

Solovyov, A. A.
Siberian State Automobile and Highway University
Omsk, Russian Federation
e-mail: solo47aa@mail.ru

Abstract. This article examines the problem of climate change, which is becoming increasingly noticeable in Russia, where issues of internal and cross-border climate migration are becoming relevant. The idea is proposed that Russia can play a key role in finding compromises at the international level, since the world of the 21st century must become a world of compromises to ensure the survival of humanity. The authors call for a rethinking of sustainable development, emphasizing the need for a new approach to human strategy that will strengthen cooperation, reduce confrontation and ensure co-evolution of humans with the environment. This requires the development of new tactical and strategic tools to shape the new social relations and coherence that characterize the next phase of development.

Keywords: sustainable development, cooperation, confrontation, co-evolution, cohesion, phases of development

Идея о том, что человечество вступило в новую эпоху и что ее следует называть антропоценом, была впервые предложена П. Крутценом и Ю. Стормером в 2000 г. [2]. П. Й. Крутцен и его коллеги выделили девять условных систем (областей) окружающей среды, в которых следует задать безопасные пределы для человеческой деятельности: 1) загрязнение атмосферы аэрозолями; 2) изменение климата; 3) водные ресурсы; 4) природопользование; 5) окисление океана; 6) истончение озонового слоя; 7) биогеохимические циклы; 8) потеря биоразнообразия; 9) химическое загрязнение. Пересечение этих границ, по их мнению, приводит к катастрофическим последствиям для планеты. В настоящее время через экологию, идеи естествознания и прежде всего теории самоорганизации (универсального эволюционизма) начинают проникать в науки об обществе, освещая сложнейшие вопросы его взаимоотношения с природой и ее влияния на социальные процессы. Постепенно специалисты начинают осознавать глубокую связь этих взаимоотношений с тем, что происходит внутри общества и понимать, что они являются частью единого эволюционного процесса развития планетарного сообщества и что требуются исследования процесса самоорганизации природы и общества, их взаимной адаптации.

Необходима политика по сокращению неравенства и бедности, которая должна основываться на совершенно ином экономическом императиве. Ясно, что невозможно использовать необходимую политику перераспределения и расширения социального обеспечения в контексте системы, которая сама воспроизводит рост, неравенство и экономическую незащищенность быстрее, чем мы можем разработать меры для управления ими. Однако ухудшение качества жизни в результате прямого воздействия является единственным фактором, создающим дополнительную турбулентность для любой общественно-политической системы. Как показывает мировой опыт, ухудшение клима-

тических условий может привести к дополнительной миграции и обострению социальных конфликтов в результате слишком быстрого с точки зрения исторического времени смешения различных субкультур, этносов в результате вынужденной миграции. Адаптация человечества к изменяющимся условиям существования, которые происходят благодаря жизнедеятельности самого человека, требует создания нового нравственного императива, то есть нового характера взаимоотношения людей между людьми и природой, который уже не может быть обеспечен в рамках традиционной схемы.

Современные общие рекомендации наук об обществе и природе говорят о том, что посткризисное общество должно быть организовано на экологических и духовно-нравственных началах. Общепризнано, что в настоящее время глобально связанные системы человечества испытывают множество взаимодействующих кризисов; они охватывают все его сферы деятельности: экологическую, социальную, экономическую и технологическую сферы [2].

Действия современного человека (в том числе – неосознанные) приводят как к достижениям цивилизации, так и к взаимосвязанным и расширяющимся проблемам, неожиданностям и неопределенностям, глобальной нарастающей турбулентности, техногенным катастрофам, растущему социальному расслоению, поэтому нынешняя траектория антропоцена может стать общесистемной ловушкой, в которой оказалось заперто современное индустриальное общество, с наслаивающимися друг на друга кризисами (поликризисом), растущими негативными последствиями и разрушением базовых основ развития человечества. Преодоление конфликтов является ключевой способностью человека к эволюции, поскольку глобальное разделение усиливает другие ловушки, поэтому преодоление конфликтов требуется между всеми уровнями и областями социальной организации: от глобального до индивидуального. Здесь требуется способность людей работать друг с другом дипломатично, умение объединять различные точки зрения и разные потребности. Хотя эти способности достаточно хорошо работают на местном уровне, их сложнее поддерживать в более крупных масштабах.

Яркой иллюстрацией противоречий между странами с высоким, низким и средним уровнем дохода являются переговоры по климату и миграции. Однако требуются показатели, которые действительно показывают зависимость благополучия человека от биосферы, позволяют разработать новые методы активного управления действиями человека, поддерживающими жизнестойкость биосферы: новые технологии, социальные инновации, сдвиги в культурной сфере [3].

Озабоченность проблемой изменения климата от научного сообщества постепенно передается политикам, инвесторам, общественным деятелям и обычным гражданам по всему миру. Эти глобальные тренды уже в полной мере затрагивают и Россию. Для России в настоящее время наиболее актуальны два вида климатических миграций: внутренние миграционные потоки из областей с неблагоприятным климатом и иммиграция из соседних государств, наиболее уязвимых в контексте глобального потепления. Очень важно, что эффективной может оказаться роль России как «учредителя компромиссов». Н. Н. Моисеев подчеркивает [5], что ведущую роль играет политика компромиссов, потому что «мир XXI века либо перестанет существовать, либо сделается миром компромиссов. И есть все объективные предпосылки для устойчивых компромиссов: эра антагонистических конфликтов ушла в прошлое, теперь у всех цивилизаций наряду с их собственными целями возникла и общая цель – обеспечить сохранение на Земле человечества».

Однако показатели и институты управления остаются традиционными, неспособными к предвидению. Отказ от фундаментальных стратегических решений возникает по четырем причинам, с которыми необходимо бороться: 1) непонимание экологических механизмов; 2) неспособность признать серьезность проблемы; 3) корыстные интересы; 4) отсутствие институтов для эффективного решения общественных проблем и «выбора между поколениями» [5]. При растущей роли технологий в антропоцене в качестве метода изменения окружающей среды люди отдают предпочтение инновациям в области материальных технологий. Технологические инновации приводят к неожиданным негативным последствиям, таким как новые экологические или социальные проблемы миграции, которые часто решаются с помощью новых технологических инноваций. Люди обладают замечательной способностью к созданию культурной ниши, в которой элементы культуры вызывают изменения окружающей среды, оказывающие, в свою очередь, избирательное воздействие на те или иные культурные черты [4].

В природно-культурной системе происходит взаимодействие между инновациями, численностью населения и окружающей средой. В процессе конструирования ниши все организмы изменяют свое окружение и при этом изменяют селективное давление, которому они сами подвергаются. Это влияет также на избирательное воздействие других биологических или культурных факторов, что является особенно важным в эволюции человека.

Взаимосвязь между численностью населения и накоплением культуры является предметом обширных дебатов отчасти благодаря сложности ис-

пользуемого инструментария, а также – ограничений и особенностей изучаемых культур.

Очевидно, что, рассматривая роль инноваций в создании эволюционных ниш человека, необходимо изучать накопление культурных черт человека, которое также включает в себя эффекты создания культурной ниши. За последние десятилетия растут все более спекулятивные формы глобального экономического роста в сочетании с глобальными экономическими кризисами и растущим неравенством. Наблюдается обострение глобальных экологических кризисов в форме изменения климата, миграции и утраты биоразнообразия.

Многоуровневый отбор человеческих культурных групп широко известен как основная движущая сила перехода на более высокие уровни социальной организации, сотрудничества и глобальной связанности человечества, а также растущего влияния на окружающую среду, зависящего от этого процесса. При этом стратегия человечества должна иметь две очень разные компоненты: первую – научно-технологическую и вторую – нравственную и социальную. Современная проблема загрязнений и исчерпания минеральных ресурсов таит в себе большие опасности, которые чреваты экологическими и миграционными последствиями. Технологические стратегические программы должны сопрягаться с программами социальными, программами развития культуры и нравственности, для чего требуется более глубокая моральная перестройка самого духа и смысла человеческой культуры, учитывающие гуманитарные и социальные проблемы [4].

Современное мировоззрение требует, в первую очередь, вложить в понятие «устойчивое развитие» иной смысл, отличный от того, который предлагают западные политики и экономисты. На самом деле мы должны говорить не об устойчивом развитии, а о перспективной стратегии человечества, его совокупных действиях, способных усилить кооперационные начала, ослабить конфронтацию внутри цивилизации, противостояние блоков, уменьшить социальное расслоение и обеспечить коэволюцию человека и окружающей среды.

Такой подход требует выявления закономерностей, разработки тактических и стратегических инструментов и методов формирования новых общественных отношений, экономики, политики, а значит, и новой связности, характерной для следующей фазы развития.

Поскольку мир стремительно меняется, преобразуются общественные отношения и связи, экономика, политика, эти изменения у общества вызывают обеспокоенность за будущее, воспринимаются как тупик. Но это не тупик, а фазовый барьер.

В настоящее время происходит именно такой, болезненный этап смены эпох: процесс быстрого перехода от индустриального мира к новому, в котором развитие общества будет определяться всеобщим внедрением новых цифровых технологий, искусственного интеллекта и другими общественными отношениями и связями, экономикой, политикой и пр.

Общепризнано, что в настоящее время глобально связанные системы человечества испытывают множество взаимодействующих кризисов; они охватывают все его сферы деятельности: экологическую, социальную, экономическую и технологическую сферы.

Современные действия человека (в том числе – неосознанные) приводят как к достижениям цивилизации, так и к взаимосвязанным и расширяющимся проблемам, неожиданностям и неопределенностям, глобальной нарастающей турбулентности, техногенным катастрофам, растущему социальному расслоению, поэтому нынешняя траектория антропоцена может стать общесистемной ловушкой, в которой оказалось заперто современное индустриальное общество, с наслаивающимися друг на друга кризисами (поликризисом), растущими негативными последствиями и разрушением базовых основ развития человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соловьев А. А., Лизунов В. В. Эволюционные ловушки антропоцена и судьба цивилизации. Омск: ОРО ВООП, 2024. 32 с.
2. Крутцен П. Дж. Геология человечества (Geology of mankind) // Nature. 2002. Т. 23. P. 413. URL: https://www.nature.com/articles/415023a.
3. Шведские ученые выявили 14 эволюционных ловушек, угрожающих человечеству // Здоровье Mail.ru. URL: https://health.mail.ru/news/2864410-shvedskie-uchenye-vyyavili-14-evolyutsionnyh/ (дата обращения: 22.08.2024).
4. Лизунов В. В. Гуманитарные регуляторы в преодолении эволюционной сингулярности и современный цивилизационный выбор России // Вестник Сибирского отделения Академии военных наук России (СО АВН). 2022. № 67. Омск: СО АВН. С. 157–170. URL: https://www.lizunov.info/science-and-religion/gum_reg.
5. Моисеев Н. Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ // Вопросы философии. 1995. №1. С. 3–30. URL: http://www.philosophy.ru/library/vopros/00.html.

Сведения об авторе

Соловьев Анатолий Алексеевич – кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры «Цифровые технологии», Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ) (Российская Федерация, 644080, г. Омск, проспект Мира, 5, корпус 2, ауд. 2.322, e-mail: solo47aa@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 27.08.2024
После доработки 26.03.2025
Принята к публикации 28.03.2025

ПОЛОЖЕНИЕ
о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации в рецензируемом научном журнале
«Профессиональное образование в современном мире»

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение устанавливает порядок направления, приема, оформления и регистрации рукописей, поступающих для опубликования в рецензируемый научный журнал «Профессиональное образование в современном мире».

«Профессиональное образование в современном мире» – официальный научный журнал (далее – Журнал), учрежденный постановлением Ученого совета ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ от 31.01.2011 г. Это периодическое рецензируемое издание, распространяемое по подписке, издаваемое с 2011 года, зарегистрированное в установленном порядке как средство массовой информации 18.05.2011 г. (свидетельство ПИ № ФС 77–45 179), имеющее международный стандартный номер сериального издания ISSN 2224–1841 (дата выдачи сертификата 22.08.2011).

В Журнале печатаются ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований, оригинальные научные работы и обзорные статьи российских и зарубежных ученых, посвященные актуальным вопросам философии, педагогики и психологии.

Предоставляемая в Журнал статья должна быть законченным научным исследованием и содержать новые научные результаты в областях науки, перечисленных в тематических разделах.

1.2. В Журнал принимаются статьи по следующим отраслям науки согласно Номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: 5.7 – философские науки, 5.8 – педагогические науки и 5.3 – психологические науки, соответствующие следующим разделам (табл. 1).

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела	Отрасли науки в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени
1	Философия	5.7 Философия науки и техники: 5.7.6 Социальная и политическая философия: 5.7.7 Философия антропологии, философия культуры: 5.7.8
2	Педагогика	5.8 Общая педагогика, история педагогики и образования: 5.8.1 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням знания): 5.8.2 Методология и технология профессионального образования: 5.8.7
3	Психология	5.3 Общая психология, психология личности, история психологии: 5.3.1 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных систем: 5.3.4 Возрастная психология: 5.3.7
4	Сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах	5.3; 5.7; 5.8
5	Краткие научные сообщения, заметки, письма	5.3; 5.7; 5.8

Разделы в Журнале формируются в зависимости от тематической направленности формируемого номера.

2. Редакционная политика Журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) и Кодексе поведения для издателя журнала (Code of Conduct for Journal Publishers), разработанных Комитетом по публикационной этике – Committee on Publication Ethics (COPE). В процессе издательской деятельности редколлегия журнала руководствуется международными правилами охраны авторского права, нормами действующего законодательства Российской Федерации, международными издательскими стандартами. Редакция Журнала признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

3. Редакционная этика Журнала

3.1. Обязанности автора или коллектива авторов (далее – Автор). Требования к предоставляемой информации.

Автор несет ответственность за новизну и достоверность результатов научного исследования и содержание статьи, что предполагает соблюдение следующих принципов:

– не допускается направление в редакцию работ, основные результаты которых уже опубликованы или планируются к публикации в других изданиях;

– Автор статьи должен представлять достоверные результаты проведенных исследований. Заведомо ошибочные или сфальсифицированные утверждения неприемлемы. Редакция вправе изъять уже опубликованную статью, если выяснится, что в процессе публикации статьи были нарушены чьи-либо права или общепринятые нормы научной этики. О факте изъятия статьи редакция обязана сообщить автору;

– Автор должен полно и объективно отражать существующее состояние рассматриваемых в статье вопросов;

– Автор должен гарантировать, что результаты исследования, изложенные в представленной рукописи, полностью оригинальны. Заимствованные фрагменты или утверждения должны быть оформлены с обязательным указанием автора и первоисточника. Чрезмерные заимствования, а также плагиат в любых формах, включая неоформленные цитаты, перефразирование или присвоение прав на результаты чужих исследований, считаются неэтичными и неприемлемыми для публикации;

– все лица, внесшие значительный вклад в получение научных результатов, отраженных в статье, должны быть включены в состав авторского коллектива статьи. Среди соавторов недопустимо указывать лиц, не участвовавших в исследовании. Лицам, внесшим определенный вклад в получение представляемых в статье научных результатов, может быть выражена благодарность в тексте статьи;

– материалы, представляемые для публикации в Журнал, должны быть одобрены всеми авторами и соответствующими организациями, в которых эта работа проводилась;

– если авторов несколько, то необходимо указать контакты (почтовый адрес, номер телефона, электронную почту) автора, которому будет адресована корреспонденция и контактную информацию о всех соавторах;

– Автор должен гарантировать, что в случае принятия статьи к публикации в Журнале, она не будет опубликована в других изданиях в той же форме, на английском или на любом другом языке, в том числе и в электронном виде, без письменного на то согласия учредителя Журнала;

– Автор не должен скрывать конфликты интересов, которые могут повлиять на оценку и интерпретацию их рукописи, а также источники финансовой поддержки проекта (гранты, госпрограммы, проекты и т.д.), которые должны быть в обязательном порядке указаны в рукописи;

– Автор, обнаруживший существенные неточности или ошибки в статье, представленной в Журнал или уже опубликованной в нем, должен незамедлительно уведомить об этом редакционную коллегию для принятия совместного решения о форме представления объективной информации;

– Автор, представляющий рукопись к публикации в Журнал, должен оформить ее в соответствии с правилами, устанавливаемыми редакцией (п. 4. настоящего Положения). Правила оформления к поступающим статьям публикуются в полном виде на сайте Журнала по адресу http: // nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/ (далее – Сайт);

– статья представляется в печатной и электронной версиях на русском или английском языках. Электронный вариант должен быть полностью идентичен печатному.

3.2. Права редакции.

Редакция не производит художественную, литературную и другие виды доработок представленных рукописей.

Редакция оставляет за собой право не принимать работы, оформленные с отступлениями от настоящих правил.

Не принятые к опубликованию рукописи и сопровождающие документы не возвращаются.

В принятых к публикации материалах редакция не меняет имена авторов и их очередность.

Главный редактор проводит политику предупреждения и регулирования редакционных конфликтов. Подача материалов в редакцию Журнала означает согласие авторов с изложенными правилами и согласие на размещение полной версии данных материалов в сети Интернет на официальных сайтах: Журнала: https://profed.nsau.edu.ru/jour/index, http://www.nsau.edu.ru/profed; Научной электронной библиотеки http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 и EBSCO Publishing в свободном доступе, а также с использованием личных данных в открытой печати.

4. Правила оформления статей в журнал

Требования к материалам, поступающим в Журнал для опубликования:

4.1. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редакционного совета. При экспертизе статьи особое внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено Автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4.2. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати.

В заглавии необходимо указать: название статьи, ФИО авторов. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Под авторами, в начале статьи указывается название организации (полностью), город, страна [например: Федеральное государственное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск, Российская Федерация]. Обязательно указывается e-mail. Если авторов несколько, то эта информация указывается на каждого Автора в отдельности. Вся остальная информация об авторе или авторах указывается в конце статьи. В нее включаются данные, относящиеся к званиям, степеням, должностям, e-mail и т. д.

Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

К статье необходимо приложить:

а) аннотацию, в которой указываются четко сформулированные задачи статьи, методология и методика их решения, а также результаты и перспективы исследования. Аннотация должна быть краткой и понятной без обращения к самой публикации. В Аннотации должна быть выделена структура статьи (п. 4.4 настоящего Положения). Аннотация не предусматривает абзацев. Объем аннотации не должен превышать 200–250 слов;

б) ключевые слова (keywords) (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 7.0.7–2021 в порядке упоминания в статье. Ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, размещаются после указания соответствующего произведения и содержат его порядковый номер в списке литературы и страницы соответствующего произведения (Например: [1, с. 55]). Список литературы не предусматривает цитирование учебников и учебных пособий, тезисов докладов конференций, а также текста диссертаций. В отдельных случаях допускаются ссылки на авторефераты диссертаций и цитирование статей, посвященных теме диссертации и опубликованных в журналах.

4.3. На английский язык переводится: название статьи, инициалы (ФИО) Автора, название организации (полностью), город, страна. Обязательно указывается e-mail. Аннотация полностью (при переводе должна употребляться оригинальная английская терминология), ключевые слова, список литературы (References), цитируемой в тексте. В References не делается транслитерация заглавий статей из российских журналов. Оставляется только перевод заглавий статей. Параллельное название журнала пишется не через черточку, а через знак равно (=). После описания указывается язык статьи (In Russian). Оригинальное название источника пишется курсивом, в том числе транслитерированное название книг. В обязательном порядке приводится транслитерация и перевод соответствующих данных.

4.4. Статья должна содержать в себе четкие, логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием: **введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними публикациями); **постановка задачи** (степень изученности проблемы, формулировка цели); **методика и методология исследования**; **результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов); **выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования и перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении). Графический материал должен быть представлен в формате Excel или Word в черно-белом изображении, без цветного фона, рамок; для диаграмм применять различную штриховку; оси графиков должны быть черными. Сканированные рисунки не принимаются к публикации. Рисунки и таблицы, включенные в единый файл, должны идти следом за соответствующим текстом в рукописи, а не стоять отдельно в нижней или верхней части файла. В статье должна соблюдаться последовательная нумерация графического материала. Таблицы и рисунки должны быть понятны без обращения к тексту статьи. Неинформативные данные не должны быть включены в таблицы и графики. Данные, представленные в таблицах, не должны повторяться в рисунках и наоборот. Подписи под таблицами и рисунками должны быть информативными и краткими. Формат подписей должен соответствовать единому стилю. Каждое изображение в статье дублируется в редакцию отдельным файлом.

Далее следуют список литературы и References. Количество цитируемой и привлеченной для исследования литературы должно включать не менее 20 наименований источников, из них не менее 5 иностранных авторов.

Информация при выполнении работы при финансовой поддержке какой-либо организации (Минобрнауки, фондов и т. д.) пишется под заголовком Благодарности (Acknowledgements) и размещается после ключевых слов (keywords).

Структура библиографических ссылок приведена на Сайте: http: //nsau.edu.ru/profed/avtoram/ trebovaniya/.

4.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, сокращенное название места работы (организация (и) или учебное заведение,

факультет, кафедра), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, сотового телефона, обязательно e-mail. Обязателен перевод этой информации на английский язык.

4.6. Тексты предоставляются в печатном и электронном виде (формат Word).

– Объем статьи – от 35 000 до 40 000 знаков (около 20 страниц формата А4). Решение об увеличении объема статьи принимается главным редактором по согласованию с автором.
– Интервал – 1,5.
– Шрифт – XO Thames (Times New Roman).
– Кегль – 14.
– Все поля – 2,0 см.
– Кавычки в виде «елочек».
– Сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы на сайте журнала).

4.7. Статьи аспирантов принимаются только в соавторстве с научным руководителем или другим доктором наук. Для официального подтверждения статуса аспиранта автору необходимо направить в редакцию Журнала оригинал справки, заверенный отделом аспирантуры соответствующей организации.

4.8. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, не принимаются до устранения замечаний. Не принятые к публикации материалы Автору не возвращаются. Корректура статей Автору не высылается.

4.9. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии Автору не выплачивается.

5. Периодичность издания журнала и график приема рукописей

Журнал выходит 4 раза в год.

Таблица 2

График приема рукописей

№ журнала	Прием статей	Срок выхода
1	до декабря	февраль – март
2	до марта	май – июнь
3	до июня	август – сентябрь
4	до сентября	ноябрь – декабрь

6. Порядок регистрации рукописей

6.1. Статьи регистрируются редакцией Журнала.

При поступлении рукописи в Журнал статья регистрируется, в случае если присланные материалы соответствуют настоящему положению.

Поступившие статьи регистрируются в единой электронной базе Журнала с указанием входных данных (Автор, дата поступления, направляющая организация или научный консультант/руководитель, соответствие статьи одной из научных отраслей, согласно Номенклатуре которых издается Журнал).

Автору сообщается дата поступления работы, а также ориентировочный срок выхода журнала, в макет которого помещена работа.

6.2. Поступившая работа проверяется на соответствие всем формальным требованиям и при отсутствии замечаний после регистрации отправляется на рассмотрение экспертного совета для заключения и рекомендаций к печати.

6.3. После положительных рекомендаций экспертного совета статья отправляется на вычитку редактору. В случае значительных редакторских правок они согласовываются с Автором.

6.4. После редактирования и в порядке очереди с подписью «в печать» статья публикуется в журнале.

6.5. Подготовленный к печати макет номера утверждает главный редактор Журнала.

7. После принятия решения о включении статьи в определенный номер Журнала Автором в двух экземплярах заполняется лицензионный договор «На право использования научного произведения в журнале «Профессиональное образование в современном мире» (Приложение 1: Сайт: http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/), который отправляется по почте на адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9.1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении несоответствий редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9.2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений непринципиального характера.

9.3. Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 года присваиваются уникальные номера (индексы DOI–Digital Object Identifier). DOI-индексы представляют собой последовательность символов, состоящую из двух частей, разделенных прямым слешем (/). Первая часть – префикс издателя, определяемый при первичной регистрации издателя в CrossRef (10.20913 для Издательства ГПНТБ СО РАН), вторая часть – суффикс (2224-1841-2021-3-01), формируемый издателем Журнала по установленным правилам. В нем указаны ISSN печатного издания, год издания, порядковый номер выпуска, порядковый номер статьи в Журнале.

10.1. Уникальный суффикс присваивается главным редактором. Главный редактор имеет право присвоить или не присвоить суффикс научной статье по решению редколлегии/редсовета Журнала.

10.2. Присвоенный идентификатор DOI никогда не меняется.

PROVISION
on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal
Professional education in the modern world

1. General provision

1.1. This provision regulates the procedure of submitting, accepting and registration of manuscripts submitted for publication in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern worl*d.

Professional education in the modern world is an official scientific journal (see as Journal) founded by the Decree of Scientific Council of Novosibirsk State Agrarian University of January 31, 2011. This periodical peer-reviewed edition is distributed via subscription and has been published since 2011. The scientific journal is registered as a mass media on May 18, 2011 (Certificate PI No. FS 77–45179) and has an international standard serial number ISSN 2224–1841 of August 22, 2011.

Journal contains full papers, which are original, unpublished primary research and reflect essential and important research results; original scientific proceedings and reviews of Russian and foreign scientists devoted to philosophical, pedagogical and psychological issues.

A submitting manuscript should contain research results in the fields listed.

1.2. Journal covers manuscripts according to classification of scientific degrees: 5.7 – Philosophical Sc., 5.8 – Pedagogical Sc. and 5.3 – Psychological Sc., listed in Table 1.

Table 1

№	Part	Science of researchers according to classification of scientific degrees
1	Philosophy	5.7 Philosophy of Science and Technology: 5.7.6 Social and Political Philosophy: 5.7.7 Philosophy of Anthropology, Philosophy of Culture: 5.7.8
2	Pedagogy	5.8 General pedagogy, history of pedagogy and education: 5.8.1 Theory and method of learning and education (by areas and levels of knowledge): 5.8.2 Methodology and technology of vocational education: 5.8.7
3	Psychology	5.3 General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology: 5.3.1 Educational Psychology, Psychodiagnosis of Digital Educational Systems: 5.3.4 Age psychology: 5.3.7
4	Calls on papers, conferences, symposiums and congresses	5.3; 5.7; 5.8
5	Brief scientific messages, notes and letters	5.3; 5.7; 5.8

The parts of Journal are formed on the correspondent relevant topics.

2. Editorial policy of the Journal applies general ethical principles of national scientific periodicals. It covers ethical standards of editors and publishers provided at Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and Code of Conduct for Journal Publishers developed by Committee on Publication Ethics (COPE). Editorial Board of the Journal follows the international copyright protection, national legal regulations and international publishing standards.

3. Editorial policy

3.1. Authors responsibilities (see as Author) and requirements to a manuscript are as follows.

Author takes responsibility for the novelty, results acknowledgement and content of the paper. Authors have responsibilities as detailed below:

– A manuscript should contain the newest results not published in other editions;

– Author is committed to publishing high quality new work that makes a significant contribution within the scope of the journal. Editorial can reject a manuscript in case the novelty of the work falls below that required for the journal and the manuscript represents undue fragmentation of the research into multiple papers. Editorial has a right to withdraw a published manuscript in case of breaking the right or general ethical standards. Editorial should inform the author about paper withdrawal;

– Author should contribute significantly to consideration of the issues in the manuscript;

– Author should represent original research results only. Undue fragmentation should refer to the author and the source. Manuscripts should not contain scientific dishonesty and/or fraud comprising among others fictitious or manipulated data, plagiarized material (either from the previous work of the authors or that of other persons), reference omissions, false priority statements, «hidden» multiple publication of the same data and incorrect authorship. Authors must not breach any copyright as it is concerned to be non-ethical and inappropriate;

– Authors have a responsibility to give due acknowledgement to all workers contributing to the work. Those who have contributed significantly to the research should be listed as co-authors. On submission of the manuscript, the corresponding author attests to the fact that those named as co-authors have agreed to its submission for publication and accepts the responsibility for having properly included all (and only) co-authors. Persons contributed to the research results can take gratitude in the manuscript;

– All authors and organizations related to the research must take public responsibility for the content of their paper;

– if there are several authors, it is necessary to outline contact details of the author, who will receive mail and contact details of all the co-authors;

– Author should guarantee that accepted manuscript would not be published in any other editions (foreign languages) with no agreement of the Journal founder;

– Authors should declare all sources of funding for the work in the manuscript (grants, state programmes, projects, etc.), and also to declare any conflict of interest;

– Author, who found significant mistakes in submitted manuscript, should inform the editorial in order to escape mistakes and represent real information;

– Author should follow the rules of Editorial when submitting a manuscript to the Journal (no. 4 of Provision). The formatting rules and requirements are published at the webpage ofthe Journal http: *//nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/* (see as Webpage);

– A manuscript is submitted as printed and electronic versions in English and Russian. Electronic version should be identical with the printed one.

3.2. Editorial rights.

Editorial does not make literary or any other types of correction of the submitted manuscript.

Editorial can not accept the manuscripts, which do not correspond to the rules.

Manuscripts and followed documents not accepted for publication are not forwarded back.

Editorial does not change the authors name and their order in accepted manuscripts.

Editor-in-Chief regulates and prevents any conflicts.

Authors, who submit manuscripts to the Journal, agree to the rules and regulations for publishing manuscripts at the official webpages of the Journal: https://profed.nsau.edu.ru/jour/index, http://www.nsau.edu.ru/profed; Research E-Library: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 and EBSCO Publishing and using private data in the public media.

4. Formatting rules for submitting manuscripts

Requirements for manuscripts and materials submitted to the Journal:

4.1. Materials submitted to the Journal are evaluated by the Editorial Board. They evaluate the relevance of the topic. Paper content should be checked for grammar, stylistic and other types of mistakes and should follow the academic language style.

4.2. Manuscripts and materials should be prepared in a rigorous manner for publishing.

The author should outline the title of the article and full names of the authors. The title should conform to the paper content and general topics of the Journal. The paper contains the organization the authors are affiliated with, city and country (e. g. Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation) and e-mail. If there are several authors, information on each author should be outlined at the end of the paper. The information should contain degree and rank of the author, position, e-mail etc.

A manuscript should have Universal Decimal classification number.

The paper should have:

a) an abstract, which should contain formulated tasks, methodology and methods for problem solution, research results and outlooks of the research. The structure of the article should be highlighted in the abstract (no. 4.4 of Provision). 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. 7.0.7–2021. References in the text are reviewed in square brackets after the corresponding text (e. g. [1, p.55]). Authors should not refer student books and study guides, conference reports and Doctorate theses. Authors can refer to published summary of theses and cite the papers devoted to the topic and published in scientific journals.

4.3. Authors should translate into English the title of the article, author's name, the organization the author is affiliated with, city, country and e-mail; an abstract (terms in English should be used in the origin); key words and references cited in the text. Authors should not transliterate the papers published in national journals but translate the titles of the papers. Second title of the journal is outlined by means of equal sign (=). After reference description authors should indicate the language the paper is written in (In Rus). Original title of the resource and transliteration of the books are indicated in italics. Authors transliterate and translate the references.

4.4. Manuscript should contain parts related in a cohesive way; all parts should have a bold-faced type heading: **introduction** (research objective and its relation to the latest papers); **purpose setting** (problem definition and goal setting); **Methodology of the study**; **results** (the main research material should be concerned with research results); **Conclusion** (scientific novelty, theoretical application of the research and outlooks of further development).

Figures and graphics should be used as black-and-white Excel or Word format with no frames; authors should use hatching for diagrams; graphic axis should be in black colour. Editorial does not accept scanned figures and photos. Images and tables should follow the corresponding text of the manuscript. Graphics, images and tables should be listed in an order, represented clearly and concisely avoiding repetition and embellishment, described and signed briefly, clearly and at the same manner and do not contain chartjunk. Each image should be sent to the Editorial as a separate file.

References and bibliography should be listed in alphabet order with no numeration and they follow conclusions. The number of cited references and additional research sources shouldnt be less than 20, not less than 5 foreign authors.

Information on financial support of an organization (Ministry of Education and Science, Foundations, etc.) should be indicated in Acknowledgements placed after keywords.

For information about references indication, please visit our website: http: nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/.

4.5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, email).

4.6. Manuscripts are submitted in two copies. One copy should be submitted, and a copy in Word format should be sent via e-mail.

Manuscripts should normally from 35 000 to 40 000 characters (about 20 pages and 4). Editor-in-Chief is able to extend the paper by agreement with the author.

– Spacing is 1,5.
– Font is XO Thames (Times New Roman).
– Font size is 14.
– Margins are 2,0 sm
– Quotations should be reviewed as French quotation marks (chevrons)
– References should be listed in square brackets at the end of the paper (examples are reviewed at the website of the Journal).

4.7. Full-time PhD-students publish papers free of charge. Editorial accepts the articles from PhD-students co-authored by scientific supervisor or Doctor of Science only. PhD-students should provide Editorial with the reference from Postgraduate Department and certify the PhD-student status.

4.8. Manuscripts not suitable for the topics of the Journal and formatting rules (no abstract, list of references) are not accepted until complying with remarks. Manuscripts not accepted and their correction are not forwarded back to the author.

4.9. Editorial does not cover fees for papers, reports, brief communications and reviews.

5. Schedule of Journal publication and manuscripts submission

Journal is published quarterly (4 times a year).

Table 2

Schedule of manuscripts submission

Journal No.	Manuscripts submission	Publication
1	until December	February – March
2	until March	May – June
3	until June	August – September
4	until September	November – December

6. Procedure of registration of manuscripts

6.1. Editorial of the Journal registers manuscripts.

When a manuscript is submitted to the Journal, it is registered in case it follows the requirements of the Provision.

Submitted manuscripts are registered in e-base of the Journal with outlined data (Author, date of submission, sending organization or scientific supervisor, suitability of the manuscript for the science classification).

Editorial informs authors about submission date and approximate date of Journal publication.

6.2. Submitted manuscript is checked for suitability for all the requirements and sent to expert evaluation for final recommendation.

6.3. When a manuscript is recommended for publication, it is forwarded to editing. All changes are agreed with the Author.

6.4. On editing and signing *in press* a manuscript is printed in the Journal.

6.5. Prepared draft is approved by the Editor-in-Chief.

7. On decision about publication of a manuscript, Author fills in the license agreement in 2 variants «License to use scientific manuscript in the journal *Professional education in the modern world*» (Attachment 1 at the webpage: http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/), which should be sent back to the postal address of Editorial: p/b 102, 149 Nikitina Str., 630039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9.1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9.2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9.3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9.4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). The first part is the publisher's prefix, determined during the initial registration of the publisher in CrossRef (10.20913 for the State Public Scientific Technological Library of the SB RAS), the second part is the suffix (2224-1841-2021-3-01), formed by the publisher of the Journal according to the established rules. It contains the ISSN of the printed publication, the year of publication, the serial number of the issue, the serial number of the article in the Journal.

10.1. Editor-in-Chief assigns a special unique identification suffix. Editor-in-Chief has a right to assign or not identification suffix on decision of Editorial Board.

10.2. DOI index is never changed.

Объединенный каталог
«Пресса России» 29156
– в филиалах ФГУП «Почта России»
на сайте http://www.pressa-rf.ru

Подписной каталог
«Урал-Пресс» 29156
http://www.ural-press.ru

ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.2025. Т. 15, № 1