

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
MOSCOW PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL UNIVERSITY

ИЗВЕСТИЯ
Российской академии
образования

Научный журнал

№ 1 (61)

январь — март

Издается с 2005 г.

IZVESTIA
of the Russian Academy
of Education

Science Journal

No. 1 (61)

January — March

Published since 2005

Москва
Moscow
2023

В. Ф. Габдулхаков, А. Ф. Зиннурова, В. Н. Митрошин, Ю. А. Белов

Антропологические компоненты в образовательном процессе университетов

V. F. Gabdulkhakov, A. F. Zinnurova, V. N. Mitroshin, Yu. A. Belov

Anthropological components in the educational process of universities

Цель описанного в статье исследования — определение антропологических компонентов, влияющих на качество высшего образования. В ходе исследования в вузах медицинского, инженерного, педагогического профилей была организована серия педагогических экспериментов по степени проявления антропологических компонентов на занятиях. Результаты проведенного исследования говорят о том, что не только цифровое, но и традиционное обучение необходимо строить с учетом антропологических компонентов (личностного, эмпатического, рефлексивного, когнитивного, интерактивного, интегративного, аттрактивного, синергетического): воспитать человека, сформировать личность может только человек.

Ключевые слова: антропология, компоненты, личностный, эмпатический, рефлексивный, когнитивный, интерактивный, интегративный, аттрактивный, синергетический.

Благодарности

Работа выполнена в связи с реализацией Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ — 2030).

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (PRIORITY — 2030).

Введение

В Указе Президента Российской Федерации [19], в Письме Министерства просвещения РФ за 2022 г. [18] подчеркивается особая роль воспитания в образовательном процессе. Усиление воспитательной функции требует обращения к вопросам педагогической антропологии, так как именно она актуализировала и актуализирует проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи.

Известно, что педагогическая антропология занимается целостным (синергетическим) изучением сущности, природы формирования личности человека — физиологическими, генетическими, психологическими,

дидактическими, этнокультурными, демографическими и другими особенностями, возрастными закономерностями воспитания, развития, социализации, обучения, становления личности человека [2; 3; 5].

Педагогическая антропология рассматривает не только вопросы о сущности человека, но и вопросы реализации этой сущности в обычной жизнедеятельности: последние определяют пути и средства формирования личности, условия протекания процессов воспитания, развития, обучения [14].

В российской дидактике выделяют особые антропологические методы (герменевтические, идентификационные и др.) [21], антропологические признаки обучения (рефлексивные, когнитивные и др.) [6], антропологические характеристики образовательного процесса (мотивационные, эмпатические и др.) [21], антропологические требования к педагогу-антропологу (психологические, коммуникативные и др.) [10] и т. д. Все эти наработки имеют прямое отношение к дидактике школьного образования.

За рубежом антропология обучения чаще ассоциируется с обучением без стресса. Это было установлено в ходе личного посещения университетов Дании, Швеции, Норвегии и описано в книге «No Stress: технологии в современной системе подготовки учителей» [7]. За рубежом доказывается, что по своей природе человек должен получать образование в бесстрессовых условиях. Поэтому учебные занятия в университетах Западной Европы характеризует достаточно высокая степень выраженности личностных, эмпатических, рефлексивных и других характеристик [28].

В России педагогическая антропология высшего образования отстает от антропологии школьного образования: профессорско-преподавательский состав вузов больше занят созданием искусственного интеллекта — геймификацией и персонализацией цифрового контента, разработкой цифровых образовательных ресурсов, цифровых платформ, онлайн-курсов и т. д. И хотя общий императив этих усилий тоже антропологический (он связан с очеловечиванием цифрового образования), искусственный интеллект все равно пока противостоит человеку. Исследования последних лет (в период пандемии и самоизоляции), когда

противостояние было очевидным, показали, что антропологическое образование эффективнее цифрового: педагога-человека полноценно заменить педагогом-роботом пока не получается [26].

Современному высшему образованию (традиционному, цифровому, инновационному) нужна антропологическая оболочка. Однако возможности и перспективы развития педагогической антропологии для решения проблем повышения качества высшего образования пока больше звучат как декларации и далеки от реальной технологизации [2].

Для современного высшего образования нужны антропологические компоненты организации образования как определенные дидактические ориентиры:

- для диагностики антропологического поля занятия;
- определения антропологических компетенций преподавателя;
- получения данных об эффективности антропологического взаимодействия субъектов образовательного процесса и т. д.

Существующая практика лицензирования, аккредитации образовательных программ российских вузов является достаточно формализованной: надзорные органы не всегда учитывают антропологические возможности повышения качества высшего образования. При этом само качество образования до сих пор определяется формальными количественными показателями: числом рабочих программ дисциплин (РПД), цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), количеством публикаций в зарубежных базах Scopus и WoS (Q1, Q2, Q3), отечественных — в изданиях из списка Высшей аттестационной комиссии Российской Федерации (ВАК РФ), количеством преподавателей до 35 лет, средним баллом по результатам Единого государственного экзамена (ЕГЭ) для поступивших на первый курс, показателями Итоговой государственной аттестации (ИГА) для заканчивающих университет, количеством библиотечной литературы и др.

На второй план уходит реальное качество высшего образования — эффективность взаимодействия (традиционного, антропологического,

цифрового, дистанционного, инновационного) преподавателя и студента, способность преподавателя построить практико-ориентированное или исследовательски-развивающее занятие, обеспечить на занятии реальную интеграцию теории с практикой, с будущей профессиональной деятельностью выпускника университета и др. Все это было в советский период. Посещение занятий преподавателей, их анализ, определение методических путей совершенствования были важными задачами кафедры.

Сейчас известно, что во многих зарубежных университетах главным показателем качества высшего образования являются не публикации, а требования работодателей — востребованность специалиста, его конкурентоспособность, способность качественно выполнять профессиональные обязанности. На второе место эксперты высшего образования часто ставят человеческие (антропологические) качества молодого специалиста — коммуникативные, эмпатические, рефлексивные и др. Например, в сфере медицинского образования с 2009 г. Международная ассоциация преподавателей медицинских университетов продвигает антропологические компетенции во всем мире [23].

Таким образом, акценты научно-исследовательских интересов должны быть связаны не только с установками на наукометрические показатели публикационной активности, цифровизацию образования, науки, университета, но и с установками на антропологические поиски повышения эффективности взаимодействия преподавателя и студента.

Современная педагогика актуализирует вопросы антропологии личности студента — ставит вопросы о том, как проходит (и проходит ли вообще) самореализация личности студента на учебных занятиях, в период профессиональной, исследовательской практики. Поэтому важную роль в исследовательской деятельности стало играть антропологическое наблюдение, в процессе которого можно зафиксировать особенности проявления личностных, эмпатических, рефлексивных и других качеств взаимодействия преподавателя и студента.

Проблема исследования заключается в обосновании антропологических компонентов образования, детерминирующих его содержание в сторону повышения реального качества, связанного с востребованностью специалиста, его конкурентоспособностью, с удовлетворенностью его профессиональной деятельностью в реальном секторе экономики, культуры, образования.

Цель исследования — определить антропологические компоненты, влияющие на качество высшего образования (по показателям промежуточной и итоговой аттестации студентов, по удовлетворенности работодателей профессиональной подготовкой выпускников).

Методология исследования строится на антропологии И. Канта [12], педагогической антропологии К. Ушинского [20], антропологии образования А. Асмолова [2].

Методы исследования: педагогическое (антропологическое) наблюдение, диагностика степени выраженности антропологических компонентов, математическая обработка полученных данных, составление диагностических карт.

Результаты исследования

Исследование проводилось в рамках проекта Международного сообщества исследователей педагогического образования «Приоритет — 2030» [16] в 2020–2022 гг. по трем направлениям профессиональной подготовки бакалавров и магистров — педагогическому, медицинскому, инженерному — на базе университетов Казани (Республика Татарстан) и Бреста (Республика Беларусь). На основе анализа педагогических исследований [1; 4; 9; 11; 17] было выделено несколько антропологических компонентов. Проиллюстрируем современную интерпретацию содержания этих компонентов.

Личностный компонент (Personal)

В традиционной (советской) парадигме этот компонент был больше связан со степенью личностной самореализации педагога (преподавателя вуза).

Хотя, по умолчанию, все понимали, что главное — это степень самореализации личности студента. Если раньше эту проблему увязывали с преподавателем, подчеркивая, что если преподаватель — личность, значит и студенты будут личностями («личность развивает личность»). Но уже тогда (в советский период) стали замечать, что это не всегда так: преподаватель может быть личностью, но ответной реакции, понимания со стороны студентов, сотрудничества, связанных с повышением качества усвоения знаний, профессиональных компетенций, часто нет [6; 21].

О степени личностной самореализации студента можно судить по тому, как взаимодействует преподаватель со студентами на занятиях (в личностной или безличностной форме): обращается ли преподаватель к обучающимся в личной форме (по именам), позволяет ли он им задавать вопросы, делиться своими взглядами, рассуждать, выдвигать гипотезы и т. д., или преподаватель предпочитает безличностный монолог (на лекциях), безличностный диалог (на семинарах и практикумах). Хотя и лекция, и семинар, и практикум даже в традиционном формате предполагают активные формы общения, связанные с постановкой проблем, мотивацией на их разрешение, организацией дискуссий и изложением выводов.

Методика

Степень личностной самореализации (самоактуализации) мы определяли в ходе антропологических наблюдений за процессом взаимодействия преподавателя со студентами путем подсчета проявленных субъектных позиций.

- 1) количества личностных (по именам) обращений преподавателя;
- 2) количества личностных (с личными местоимениями типа «я думаю...») высказываний студентов, их обращений, рассуждений;
- 3) количества выводов, полученных в процессе творческого взаимодействия преподавателя и студента.

Эмпатический компонент (Empathic)

Эмпатия (от греч. *πάθος* — сочувствие) чаще всего ассоциируется в русском языке со способностью проявлять сочувствие, посмотреть на мир глазами собеседника, способностью преподавателя встать на место студента и посмотреть на мир его глазами. Еще Лев Толстой замечал: учителю кажется, что лучший метод тот, который нравится ему самому. На самом деле лучший тот, который нравится детям, а не учителю. Многие университетские преподаватели считают, что они видят студентов насквозь. Однако это не всегда так. Часть преподавателей действительно пользуются уважением студентов. Но немало и таких, которые вызывают у студентов иронию, недоверие, антипатию [6; 7].

Поэтому так важно проникнуть в мир реальных интересов современной студенческой молодежи, в мир ценностей молодых людей, их идеалов, связать их интересы с интересами будущей профессиональной деятельности, с содержанием той дисциплины, которая в настоящий момент является предметом обсуждения, основным смыслом взаимодействия преподавателя и студента.

Методика

Степень проявления эмпатии в условиях взаимодействия преподавателя и студента можно зафиксировать, обращая внимание на то, насколько часто:

- 1) студенты говорят о своих жизненных или профессиональных интересах;
- 2) преподаватели поддерживают и развивают интересы студентов;
- 3) студенты согласны с выводами преподавателя, резюмирующего их суждения.

Рефлексивный компонент (Reflexive)

Рефлексия (от лат. *reflexio* — обращение назад) в современной педагогике имеет много значений. Одно из значений связано с созданием на занятии (в процессе учебного общения) особого рефлексивного поля. Рефлексивное поле — это поле эмоционального подъема, поле радости и комфорта [7].

Создание такого поля происходит при помощи специальных методов — методов психологической поддержки, моделирования ситуаций, позволяющих пережить катарсис — удовольствие, эмоциональный подъем, счастье. Радость от пережитого познавательного эффекта, «открытия» делает общение преподавателя со студентом личностно развивающим. Поэтому рефлексивное поле можно рассматривать и как развивающее поле учебного занятия [27].

Методика

Степень реализации рефлексивного поля на учебном занятии можно фиксировать по характерным признакам учебного общения:

- 1) удалось ли преподавателю смоделировать ситуацию познавательного эффекта (сколько раз?);
- 2) пережили ли студенты катарсис (сколько раз?);
- 3) появился ли на занятии эмоциональный подъем (сколько раз?).

Когнитивный компонент (Cognitive)

Слово «когнитивный» (от лат. *cognitio* — знание) в педагогике тоже имеет разные значения. Одно из значений связано с особенностями освоения знаний: на основе ценностного отношения к ним (любви, интереса к знаниям) или отрицательного (иногда безразличного) отношения к этим знаниям. Это актуально в связи с осознанием того, что к одной и той же дисциплине одни студенты относятся с интересом (любят ее, понимают), другие к этой дисциплине безразличны (не понимают ее, плохо в ней разбираются) [26].

Антропологическая педагогика в этом случае предлагает разноуровневые, дифференцированные, персонализированные, игровые и другие формы взаимодействия. Эти формы помогают строить занятие как «ситуацию оживления эффекта неожиданного», когда очередной результат когнитивной (познавательной) деятельности попадает в «ловушку памяти» студента и становится его собственным достоянием. Обучающийся сам не замечает, как неинтересное содержание стало интересным, как нелюбимая дисциплина стала любимой, понятной и интересной.

Методика

Степень реализации когнитивного компонента можно диагностировать по тому, какие формы помогли повысить эффект ценностного освоения дисциплины:

- 1) индивидуально-дифференцированные, разноуровневые;
- 2) игровые, коммуникационные, геймифицированные;
- 3) суггестивные, персонализированные.

Интерактивный компонент (Interactive)

Интерактивность (от англ. *interaction* — взаимодействие) обычно означает активизацию взаимодействия субъектов образовательного процесса. Если традиционный подход активизации строился с опорой на дидактический принцип сознательности обучения, то антропологический подход строится с опорой на принцип единства сознаваемого и несознаваемого в обучении. По своей природе человек существует в единстве двух сторон — сознаваемой и несознаваемой [23; 26].

Несознаваемое (или неосознаваемое) активизируется в процессе проявления реального интереса к содержанию учебно-познавательного взаимодействия. Поэтому реализация интерактивного компонента предполагает использование резервов подсознания при помощи коммуникативного ядра, то есть включения в содержание занятия проблемных вопросов, дискуссионных форм общения [23; 26].

По сути, коммуникативное ядро — это кульминация общения, когда исчезает (или нейтрализуется) речевой контроль и происходит мощный импульс процессов говорения, интеллектуальной и мыслительной деятельности (интериоризации и экстерниоризации). Это и есть интеракция.

Методика

Степень реализации интерактивного компонента фиксировалась по тому, как формировался интерес к содержанию поставленной проблемы:

- 1) проблема заставила задуматься;

- 2) проблема вызвала вопросы;
- 3) проблема спровоцировала дискуссию.

Интегративный компонент (Integrative)

Интеграция (от лат. *integratio* — восстановление, восполнение, соединение) в образовании предполагает реализацию междисциплинарных связей. По своей природе человек — это интегративное существо, весь мир, окружающий его, интегративен по своей сути, и познавать его человек может только в интегративных формах.

Иначе говоря, на занятиях по математике нельзя заниматься одной математикой: математика — это средство познания окружающего мира. Так же как на занятиях по грамматике нельзя заниматься одной грамматикой: грамматика — это тоже средство познания окружающего мира, языка, культуры, общения.

В последние годы актуальность интегративных форм повысилась в связи с реализацией STEM- и STEAM-технологий (STEAM: S — Science, T — Technology, E — Engineering, A — Art, M — Mathematics, или: естественные науки, технология, инженерное искусство, творчество, математика) в США, Японии, России. Последние (STEAM-технологии) делают акцент еще и на привлекательности (Art) интегративных (междисциплинарных) связей в процессе обучения [8].

На занятиях важно отслеживать не формальные мезпредметные связи, а содержательные характеристики интеграции.

Методика

Степень реализации интегративного компонента отслеживалась по тому, насколько глубоко реализуются междисциплинарные связи в содержании общения:

- 1) преподаватель использует междисциплинарные связи в изложении содержания дисциплины;

- 2) студенты понимают глубину междисциплинарных связей в содержании дисциплины;
- 3) студенты используют интегративный подход в своих рассуждениях.

Аттрактивный компонент (Attractive)

Аттрактивность (от англ. *attract* — привлекать) в образовании означает привлекательность, заманчивость содержания и формы обучения. В условиях цифрового образования большое распространение получили разнообразные формы геймификации (от англ. слова «*Gamification*», которое означает внедрение игровых методик и стратегий в неигровой контекст). Геймификация — это, по сути, игрофикация.

Но аттрактивность обеспечивается не только при помощи игровых форм: она часто создается за счет привлекательного оформления аудитории, при помощи привлекательной речи преподавателя, привлекательного (иногда интригующего) изложения содержания и т. д. [13].

Методика

Степень реализации аттрактивного компонента отслеживается по глубине его влияния на восприятие содержания общения:

- 1) содержание вызывает интерес;
- 2) улучшается понимание содержания;
- 3) содержание осмысливается и используется в рассуждениях.

Синергетический компонент (Synergetic)

Синергетический (от др.-греч. *συν-* со значением совместности) в образовании больше ассоциируется с целостным (комплексным) восприятием результатов обучения. В данном случае логичнее было бы установить связь, взаимозависимость (или ее отсутствие) между названными компонентами и реальным качеством образования, измеряемого при помощи традиционных критериев (используемых в тестах, в вопросах для промежуточного и итогового контроля) [15; 22].

Методика

Степень зависимости результатов обучения (по данным промежуточного и итогового контроля) от реализации антропологических компонентов (личностного, эмпатического, рефлексивного, когнитивного и др.) отмечается по тому, как синергетически это влияет:

- 1) на выполнение тестовых заданий;
- 2) сдачу экзаменационных сессий;
- 3) выполнение профессиональных обязанностей (в соответствии с требованиями работодателей).

Анализ полученных данных

Анализ и обсуждение результатов экспериментальной работы проходили в рамках Международного сообщества исследователей педагогического образования [16].

В экспериментах участвовали четыре университета: Казанский (Приволжский) федеральный университет (два структурных подразделения — Институт психологии и образования, Институт фундаментальной медицины), Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, Брестский государственный технический университет (Республика Беларусь). Всего в эксперименте приняли участие 47 преподавателей.

В рамках предпринятого исследования Научно-образовательный центр педагогических исследований Казанского (Приволжского) федерального университета организовал:

- 1) серию методологических и практических семинаров с преподавателями-экспериментаторами, осуществляющими образовательный процесс по направлениям медицинской, инженерной и педагогической подготовки;
- 2) практическую реализацию антропологических компонентов на аудиторных (и дистанционных) занятиях в четырех университетах России и Белоруссии;

- 3) диагностику (самодиагностику, взаимную диагностику, экспертную диагностику) при помощи наблюдений степени выраженности антропологических компонентов на занятиях преподавателей;
- 4) математическую обработку полученных данных по признакам репрезентативности, достоверности, объективности;
- 5) оформление диагностических карт, отражающих степень выраженности антропологических компонентов на занятиях преподавателей-экспериментаторов до и после педагогического эксперимента;
- 6) обсуждение полученных данных на всероссийских и международных научно-практических конференциях [24; 25];
- 7) публикацию монографических и методических работ, раскрывающих особенности реализации антропологических компонентов в содержании традиционных, инновационных, дистанционных занятий.

Главным вопросом при анализе полученных данных был вопрос о том, как влияют антропологические компоненты на качество (результативность) образования, то есть как они связаны с синергетическим компонентом, который в нашей интерпретации выразал связь с реальным качеством образования, измеряемого при помощи традиционных критериев (используемых в тестах, в вопросах для промежуточного и итогового контроля). Иначе говоря, влияло ли антропологическое содержание на результаты зимней, летней сессии, на госэкзамены, защиту выпускных квалификационных работ, на удовлетворенность работодателей качеством подготовки бакалавров, магистров.

Работодатели, присутствовавшие в качестве членов государственной комиссии на защитах выпускных квалификационных работ и принимавшие на работу молодых специалистов, в анкетах отмечали их достаточно высокие профессиональные качества.

Синергетический компонент в таблицах (1, 2, 3, 4, 5, 6), восьмой компонент, на разных профилях (медицинском, инженерном, педагогическом) выражен неодинаково: на медицинском до эксперимента было 9 %, после

эксперимента — 31 % (рост составил 22 %); на инженерном до эксперимента было 27 %, после эксперимента — 47 % (рост составил 20 %); на педагогическом до эксперимента было 9 %, после эксперимента — 75 % (рост составил 66 %).

В процессе замера этих компонентов использовались методы психодиагностики на основе наблюдения; опросные психодиагностические методы; объективные психодиагностические методы, включая учет и анализ поведенческих реакций педагога и воспитанника; экспериментальные методы психодиагностики.

Таблица 1

Степень выраженности антропологических компонентов
в условиях медицинского образования (до эксперимента)

Компоненты	Степень выраженности (в %)	Диагностическая карта
1. Личностный	7	
2. Эмпатический	10	
3. Рефлексивный	8	
4. Когнитивный	8	
5. Истерастивный	8	
6. Итегративный	9	
7. Атрактивный	9	
8. Симетрический	9	

Таблица 2

Степень выраженности антропологических компонентов
в условиях медицинского образования (после эксперимента)

Компоненты	Степень выраженности (в %)	Диагностическая карта
1. Личностный	29	
2. Эмпатический	28	
3. Рефлексивный	27	
4. Когнитивный	21	
5. Истерастивный	25	
6. Итегративный	26	
7. Атрактивный	28	
8. Симетрический	31	

Таблица 3

**Степень выраженности антропологических компонентов
в условиях неэкстерного образования (до эксперимента)**

Компоненты	Степень выраженности (в %)	Диагностическая карта
1. Личностный	23	
2. Эмпатический	24	
3. Рефлексивный	22	
4. Когнитивный	21	
5. Интерактивный	18	
6. Интегративный	21	
7. Атриктивный	20	
8. Синергетический	27	

Таблица 4

**Степень выраженности антропологических компонентов
в условиях неэкстерного образования (после эксперимента)**

Компоненты	Степень выраженности (в %)	Диагностическая карта
1. Личностный	26	
2. Эмпатический	26	
3. Рефлексивный	27	
4. Когнитивный	26	
5. Интерактивный	25	
6. Интегративный	26	
7. Атриктивный	24	
8. Синергетический	47	

Таблица 5

Степень выраженности антропологических компонентов
в условиях педагогического образования (до эксперимента)

Компоненты	Степень выраженности (в %)	Диагностическая карта
1. Личностный	8	
2. Эмпатический	9	
3. Рефлексивный	12	
4. Когнитивный	10	
5. Интерактивный	9	
6. Интегративный	10	
7. Атриактивный	10	
8. Синергетический	9	

Таблица 6

Степень выраженности антропологических компонентов
в условиях педагогического образования (после эксперимента)

Компоненты	Степень выраженности (в %)	Диагностическая карта
1. Личностный	55	
2. Эмпатический	68	
3. Рефлексивный	45	
4. Когнитивный	52	
5. Интерактивный	37	
6. Интегративный	60	
7. Атриактивный	43	
8. Синергетический	75	

Надо отметить, что отношение к совершенствованию образовательного процесса при помощи антропологических средств в разных вузах неоднозначное. Обращает на себя внимание, что в российских вузах медицинского профиля преобладает нигилизм, в зарубежных медицинских университетах, наоборот, явно выражен педагогический и исследовательский интерес.

В вузах инженерного профиля интерес к антропологии образовательного процесса значительно выше, чем в вузах медицинского профиля.

В педагогических вузах этот интерес очень высокий и сохраняет устойчивую тенденцию к росту (см. табл. 6 — рост синергетического компонента составил 66 %).

Обращает на себя внимание, что, несмотря на меньший интерес преподавателей медицинского профиля (в сравнении с интересом преподавателей инженерного и педагогического профилей), рост выраженности синергетического компонента у них все равно составил 22 %.

Максимальный рост на педагогическом профиле (66 %) объясняется большей мотивацией, энтузиазмом, профессионализмом преподавателей педагогики, психологии, методики организации образовательного процесса.

На занятиях преподавателями-экспериментаторами использовались методы, приемы, средства личностного, рефлексивного взаимодействия, позволяющие устанавливать отношения сотрудничества, эмпатии, превращать процедуру освоения знаний в интригу, увлекательное исследование, ценностное и практически значимое для будущей профессиональной деятельности.

В целом реализация выделенных компонентов при помощи специальных — антропологических — методов, приемов, средств на занятиях общекультурного и профессионального блоков позволила увеличить антропологическое поле занятий (увеличение показано на диагностических картах табл. 2, 4, 6) и повысить качество образования (см. рост синергетического компонента на табл. 1, 2, 3, 4, 5, 6).

Дискуссии и обсуждения

Антропологические компоненты — это, по сути, психологические компоненты, учитывающие природу, психологическую суть взаимодействия преподавателя и студента. Противопоставлять эти компоненты психологическим, дидактическим, методическим и др. было бы неуместным.

Актуализация антропологического подхода была спровоцирована пандемией коронавируса, вынужденной самоизоляцией и мечтой программистов перейти полностью на цифровой формат обучения. Активный поиск доказательств в пользу преимуществ дистанционного обучения дал обратный эффект: доказательства появились, но они оказались не в пользу всеобщей цифровизации. Объективно было замечено снижение качества высшего образования. Актуализировались антропологические — человеческие — факторы обучения.

Результаты проведенного нами исследования говорят о том, что не только цифровое, но и традиционное обучение необходимо строить с учетом антропологических компонентов: воспитать человека может только человек, сформировать личность может только личность.

Выводы

В результате проведенного исследования определены те антропологические компоненты, которые объективно влияют на качество высшего образования по показателям промежуточной и итоговой аттестации студентов, по удовлетворенности работодателей профессиональной подготовкой выпускников.

Среди них — личностный, эмпатический, рефлексивный, когнитивный, интерактивный, интегративный, аттрактивный, синергетический. Компоненты носят условный характер, количество их может быть и больше, и меньше. Нам удалось определить те, которые можно диагностировать и устанавливать связь с качеством образования.

Исследование убеждает, что традиционная для образовательных программ вузов коммуникативная компетенция требует детализации и не должна восприниматься формально — она должна наполняться антропологическим содержанием [8]. Около 70 % преподавателей не занимаются формированием коммуникативной компетенции и предпочитают монологическую (безличностную) форму общения [13; 15; 22].

The purpose of the study described in the article is to determine the anthropological components that affect the quality of higher education. In the course of the study, a series of pedagogical experiments were organized in universities of medical, engineering, pedagogical profiles on the degree of manifestation of anthropological components in the classroom. The results of the study show that not only digital, but also traditional learning should be built taking into account anthropological components (personal, empathic, reflective, cognitive, interactive, integrative, attractive, synergistic): only a person can educate a person, form a personality.

Keywords: anthropology, components, personal, empathic, reflective, cognitive, interactive, integrative, attractive, synergistic.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 271 с.*

Anan'ev B. G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya / B. G. Anan'ev. — SPb. : Piter, 2001. — 271 s.

2. *Асмолов А. Г. Персонализация образования и антропология будущего / А. Г. Асмолов // Нар. образование. — 2021. — № 3. — С. 132–140.*

Asmolov A. G. Personalizatsiya obrazovaniya i antropologiya budushhego / A. G. Asmolov // Nar. obrazovanie. — 2021. — № 3. — S. 132–140.

3. *Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад. — М. : УРАО, 2003. — 204 с.*

Bim-Bad B. M. Pedagogicheskaya antropologiya / B. M. Bim-Bad. — M. : URAO, 2003. — 204 s.

4. *Бирич И. А. Философская антропология и образование : На пути к новому педагогическому сознанию / И. А. Бирич. — М. : Жизнь и мысль : Моск. учебник, 2008. — 269 с.*

Birich I. A. Filosofskaya antropologiya i obrazovanie : Na putyakh k novomu pedagogicheskomu soznaniyu / I. A. Birich. — M. : Zhizn' i my'sl' : Mosk. uchebnik, 2008. — 269 s.

5. *Битянова М. Р. Антропологический подход к решению проблем успешности обучения ребенка в школе / М. Р. Битянова, О. И. Глазунова ; Моск. город. психол.-пед. ун-т ; Психол. ин-т РАО // Психол. наука и образование. — 2005. — № 1. — С. 124–135.*

Bityanova M. R. Antropologicheskij podvod k resheniyu problem uspešnosti obuchaniya rebenka v shkole / M. R. Bityanova, O. I. Glazunova ; Mosk. gorod. psixol.-ped. un-t ; Psixol. in-t RAO // Psixol. nauka i obrazovanie. — 2005. — № 1. — S. 124–135.

6. *Воробьева К. Н. Антропологический подход к воспитанию / К. Н. Воробьева // Педагогика. — 2007. — № 5. — С. 55–58.*

Vorob'eva K. N. Antropologicheskij podxod k vospitaniyu / K. N. Vorob'eva // Pedagogika. — 2007. — № 5. — S. 55–58.

7. *Габдулхаков В. Ф. NO STRESS: технологии в современной системе подготовки учителей : монография / В. Ф. Габдулхаков. — Казань : Казан. (Приволжский) федер. ун-т ; Воронеж : МОДЭК, 2019. — 130 с.*

Gabdulkakov V. F. NO STRESS: tehnologii v sovremennoj sisteme podgotovki uchitelej : monografiya / V. F. Gabdulkakov. — Kazan' : Kazan. (Privolzhskij) feder. un-t ; Voronezh : MODE'K, 2019. — 130 s.

8. *Габдулхаков В. Ф. Антропология современного педагогического образования: от традиций к инжинирингу доказательной педагогики / В. Ф. Габдулхаков // «Антропология детства в цифровую эпоху: воспитание, обучение, развитие» : междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 26 марта 2021 г.) : сб. ст. и метод. матер. — Казань, 2021. — С. 3–7.*

Gabdulkakov V. F. Antropologiya sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: ot tradicij k inzhiniringu dokazatel'noj pedagogiki / V. F. Gabdulkakov // «Antropologiya detstva v cifrovuyu e'poxu: vospitanie, obuchenie, razvitie» : mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Kazan', 26 marta 2021 g.) : sb. st. i metod. mater. — Kazan', 2021. — S. 3–7.

9. *Гоблик В. В. Модернизация подготовки инженеров и менеджеров инновационного производства / В. В. Гоблик // Вестн. МГПУ. — 2012. — № 4. — С. 21–23.*

Goblík V. V. Modernizaciya podgotovki inzhenerov i menedzherov innovacionnogo proizvodstva / V. V. Goblík // Vestn. MGPU. — 2012. — № 4. — S. 21–23.

10. *Давыдовский А. Г. Основы интегративной педагогической антропологии : пособие / А. Г. Давыдовский, А. В. Пышова. — Минск : БГУФК, 2008. — 183 с.*

Davy'dovskij A. G. Osnovy' integrativnoj pedagogicheskoj antropologii : posobie / A. G. Davy'dovskij, A. V. Pishhova. — Minsk : BGUFK, 2008. — 183 s.

11. *Ильашенко Е. Г. Педагогическая антропология в России: история и современность : монография / Е. Г. Ильашенко. — М. : УРАО, 2003. — 132 с.*

Ilyashenko E. G. Pedagogicheskaya antropologiya v Rossii: istoriya i sovremennost' : monografiya / E. G. Ilyashenko. — M. : URAO, 2003. — 132 s.

12. *Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант ; пер. с нем. Н. М. Соколова. — 2-е изд. — М. : URSS, 2010. — 194 с.*

Kant I. Antropologiya s pragmaticheskoy tochki zreniya / I. Kant ; per. s nem. N. M. Sokolova. — 2-e izd. — M. : URSS, 2010. — 194 s.

13. *Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. ... д-ра психол. наук / М. М. Кашапов. — Ярославль, 2000. — 447 с.*

Kashapov M. M. Psixologiya professional'nogo pedagogicheskogo ny'shleniya : dis. ... d-ra psixol. nauk / M. M. Kashapov. — Yaroslavl', 2000. — 447 s.

14. *Kodzhaspirova G. M. Педагогическая антропология как отрасль знания / G. M. Kodzhaspirova // Vestn. MGTU. — 2012. — № 4. — С. 8–20.*

Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskaya antropologiya kak otrasl' znaniya / G. M. Kodzhaspirova // Vestn. MGPU. — 2012. — № 4. — S. 8–20.

15. *Максакова В. И. Педагогическая антропология : учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / В. И. Максакова. — 2-е изд., стер. — М : Академия, 2004. — 208 с.*

Maksakova V. I. Pedagogicheskaya antropologiya : ucheb. posobie dlya vy'ssh. ped. ucheb. zavedenij / V. I. Maksakova. — 2-e izd., ster. — M : Akademiya, 2004. — 208 s.

16. Международное сообщество исследователей педагогического образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://te.kpfu.ru/> (дата обращения: 18.12.2022).

Mezhdunarodnoe soobshhestvo issledovatelej pedagogicheskogo obrazovaniya [E'lektronny'j resurs]. — Rezhim dostupa: https://te.kpfu.ru/ (data obrashheniya: 18.12.2022).

17. *Новичкова Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии : монография / Г. А. Новичкова. — М : ИФ РАН, 2001. — 142 с.*

Novichkova G. A. Istoriko-filosofskie ocherki zapadnoj pedagogicheskoy antropologii : monografiya / G. A. Novichkova. — M : IF RAN, 2001. — 142 s.

18. Российская Федерация. Правительство. Об актуализации примерной рабочей программы воспитания [Электронный ресурс] : письмо М-ва просвещения РФ от 18 июля 2022 г. № АБ-1951/06. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404987883/> (дата обращения: 08.02.2023).

Rossijskaya Federaciya. Pravitel'stvo. Ob aktualizacii primernoj rabochej programmy' vospitaniya [E'lektronny'j resurs] : pis'mo M-va prosveshheniya RF ot 18 iyulya 2022 g. № AB-1951/06. — Rezhim dostupa: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404987883/ (data obrashheniya: 08.02.2023).

19. Российская Федерация. Президент (2012 – ; В. В. Путин). О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника [Электронный ресурс] : указ Президента РФ от 27.06.2022 № 401. — Режим доступа: <https://mo.mosreg.ru/download/document/13740207> (дата обращения: 08.02.2023).

Rossijskaya Federaciya. Prezident (2012 – ; V. V. Putin). O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda pedagoga i nastavnika [E'lektronny'j resurs] : ukaz Prezidenta RF ot 27.06.2022 № 401. — Rezhim dostupa: https://mo.mosreg.ru/download/document/13740207 (data obrashheniya: 08.02.2023).

20. Ушинский К. Д. Человек как предмет педагогической антропологии : Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Пед. соч. : в 6 т. — М., 1990. — Т. 2. — С. 12–23.

Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet pedagogicheskoy antropologii : Opyt pedagogicheskoy antropologii / K. D. Ushinskij // Ped. soch. : v 6 t. — M., 1990. — T. 2. — S. 12–23.

21. Фирсова А. Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике / А. Е. Фирсова // Совр. проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — С. 34–41.

Firsova A. E. Primenenie antropologicheskogo podhoda v sovremennoj otechestvennoj pedagogicheskoy teorii i innovacionnoj obrazovatel'noj praktike / A. E. Firsova // Sovr. problemy nauki i obrazovaniya. — 2014. — № 6. — S. 34–41.

22. Changing the culture of medical training : An important step toward the implementation of competency-based medical education / P. C. Ferguson [et al.] // Medical Teacher. — 2017. — Vol. 39, № 6. — P. 599–602. — doi: [10.1080/0142159X.2017.1315079](https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315079)

23. Evolving concepts of assessment in a competency-based world / P. Harris [et al.] // Med Teacher. — 2017. — Vol. 39. — P. 603–608.

24. *Gabdulchakov V. F. Anthropology of pedagogues' preparation for the development of cognitive regulation in children by the criterion of IPL / V. F. Gabdulchakov, G. Sh. Zakirova // ARPHA Proceedings. IFTE-2020. VI International Forum on Teacher Education. Proceedings. — 2020. — Vol. 3. — P. 609–624. — doi:10.3897/ap.2.e0609*

25. *Gabdulchakov V. Anthropology of Teacher Training in Interdisciplinary and Digital Education / V. F. Gabdulchakov, N. Novik, O. Yashina // International Scientific Conference on Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education, November 12–13, CEUR Workshop Proceedings. — Stavropol, 2020. — P. 60–69.*

26. *Gabdulchakov V. Anthropological Model of Specialist Training at University / V. Gabdulchakov, O. Yashina // ARPHA Proceedings. IFTE-2021. VII International Forum on Teacher Education. — 2021. — Vol. 5. — P. 433–444. — doi: 10.3897/ap.5.e0433*

27. Implementing competency-based medical education : What changes in curricular structure and processes are needed? / M. T. Nousiainen [et al.] // Medical Teacher. — 2017. — Vol. 39, № 6. — P. 594–598. — doi: [10.1080/0142159X.2017.1315077](https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315077)

28. Toward a shared language for competency-based medical education / R. Englander [et al.] // Medical Teacher. — 2017. — Vol. 39, № 6. — P. 582–587. — doi: [10.1080/0142159X.2017.1315066](https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315066)