

Научная типография
«Зебра»

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические и исторические аспекты развития высшего образования в России и за рубежом. Характеризуются инновационные методы и технологии вузовского образования. Отдельное внимание уделяется изучению психолого-педагогических аспектов развития современного высшего образования.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ





ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2022

Авторы:

Предисловие (Нагорнова Анна Юрьевна).

Глава 1 – § 1.1 (Донина Ирина Александровна, Задворная Марина Станиславовна, Лях Юлия Анатольевна, Поломошнова Светлана Анатольевна, Хачатурова Каринэ Робертовна, Шерайзина Роза Моисеевна), § 1.2 (Желтова Елена Петровна, Маршева Наталия Владимировна), § 1.3 (Степаненко Лариса Васильевна), § 1.4 (Логунова Лариса Юрьевна, Уткина Антонина Николаевна), § 1.5 (Миронова Людмила Ивановна), § 1.6 (Ахметов Султан Меджидович, Овчинников Юрий Дмитриевич, Положаева Виктория Викторовна), § 1.7 (Алексеева Ирина Александровна), § 1.8 (Головина Ольга Владимировна, Царькова Елена Анатольевна, Станулевич Ольга Евгеньевна, Павлова Оксана Анатольевна, Семенова Татьяна Анатольевна, Терещенкова Елена Викторовна), § 1.9 (Каспрук Людмила Ильинична), § 1.10 (Щупленков Николай Олегович, Щупленков Олег Викторович), § 1.11 (Щупленков Олег Викторович, Щупленков Николай Олегович).

Глава 2 – § 2.1 (Харченко Софья Сергеевна, Курымбаева Саягул Каниевна, Байжуманова Назира Сабыровна), § 2.2 (Донина Ольга Ивановна, Шабанова Оксана Владимировна), § 2.3 (Бисерова Галия Камильевна, Шагивалеева Гузалия Расиховна), § 2.4 (Гусева Татьяна Константиновна, Пивненко Петр Петрович, Шатохина Ирина Владимировна).

Глава 3 – § 3.1 (Малиничев Дмитрий Михайлович, Арпентьева Мариям Равильевна), § 3.2 (Терентьева Ирина Васильевна), § 3.3 (Миронова Людмила Ивановна, Вилисова Анастасия Дмитриевна), § 3.4 (Чекалина Татьяна Александровна), § 3.5 (Михеева Татьяна Борисовна), § 3.6 (Орлова Галина Владимировна, Сапожкова Наталья Александровна), § 3.7 (Филоненко Виктория Александровна).

Глава 4 – § 4.1 (Жильцова Юлия Владимировна, Корышева Светлана Евгеньевна, Тюгаева Нина Алексеевна), § 4.2 (Иоголевич Наталья Ивановна, Васюра Светлана Александровна), § 4.3 (Сикорская Лариса Евгеньевна), § 4.4 (Быкова Евгения Сергеевна, Капустина Валерия Анатольевна), § 4.5 (Юстус Генрих Владимирович).

О 75 Основные тенденции развития высшего образования в России и за рубежом: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2022. – 317 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические и исторические аспекты развития высшего образования в России и за рубежом. Характеризуются инновационные методы и технологии вузовского образования. Отдельное внимание уделяется изучению психолого-педагогических аспектов развития современного высшего образования.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 400.3
ББК 340.132

Рецензенты:

Приступа Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Глава 1. Теоретико-методологические и исторические аспекты развития высшего образования в России и за рубежом	6
1.1. Высшее образование в России и за рубежом: тенденции и государственная политика	6
1.2. Проблемы мультикультурного образования в вузе и пути решения: практический аспект	17
1.3. Национальные приоритеты в развитии отечественной высшей школы	28
1.4. Система университета и университетская универсалия	37
1.5. Междисциплинарность - тренд цифровой трансформации высшего образования	48
1.6. Студенческая наука в образовательном пространстве вуза: тенденции развития	55
1.7. Инновационное управление и его трансформация в сфере человеческого капитала системы высшего образования	66
1.8. Оценка состояния транспортного образования в Российской Федерации	79
1.9. Исторические аспекты становления высшего сестринского медицинского образования в формате развития первичной практики в Оренбурге в начале XXI века	90
1.10. Экспериментальный период развития исторического образования советской школы 1917 – первой половины 1930-х гг.	102
1.11. Тенденции развития советского исторического образования в 1960-е гг. – 1980-е гг.	115
Глава 2. Реализация компетентностного подхода в высшем образовании	128
2.1. Компетентностный подход как основа организации самостоятельной работы студентов	128
2.2. Взаимосвязь и взаимообусловленность профессиональной идентичности и профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы в классическом университете	139
2.3. Исследование влияния конфликтологической компетентности сельского учителя на повышение академической успеваемости обучающихся в контексте резильентного подхода	154
2.4. Компетентностно-деятельностная модель подготовки учителя к реализации обновленного стандарта начального образования	163
Глава 3. Инновационные методы и технологии вузовского образования	173
3.1. Современные нейророботные технологии и искусственный интеллект в образовании: проблемы цифровизации образования	173
3.2. Роль современных информационных технологий в социально-профессиональной подготовке студентов	187
3.3. Понятийный аппарат BIM-проектирования, необходимый в ходе цифровой трансформации процесса подготовки выпускников строительных вузов	200
3.4. Смешанное обучение как современная технология организации образовательного процесса	213

3.5. Сотрудничество субъектов иноязычного образования в вузе: факторы и условия	221
3.6. Учебно-профессиональная Я-концепция и системное мышление как предикторы профессиональной подготовки будущего педагога	230
3.7. Подготовка персонала и специфика управления социально-трудовыми отношениями в морской индустрии	248
Глава 4. Психолого-педагогические аспекты развития современного высшего образования	259
4.1. Психолого-педагогические аспекты формирования нравственных понятий у студентов в процессе изучения иностранного языка	259
4.2. «Духовность» и «духовная личность» в контексте развития высшего образования: возможности и потенциал психологической науки	272
4.3. Философско-этическое пространство жизнеутверждающего вектора добровольчества	286
4.4. Психологические особенности личности студентов с разной мотивацией обучения в вузе в контексте внедрения индивидуальных образовательных треков	295
4.5. Основы тренинговой работы через фокус компонентов педагогического сопровождения	304
Сведения об авторах	312

ПРЕДИСЛОВИЕ

В современном обществе образование, особенно высшее, рассматривается как ведущий фактор социального и экономического прогресса. Под влиянием процессов мировой глобализации во всем мире происходит трансформация рынка труда, образования и потребления. Усиление потоков информации, возникновение передовых технологий, конкуренция стран за качество знаний приводят к возникновению новых тенденций в развитии высшего образования. Идет превращение высшего образования в объект сферы услуг, диверсификация высшей школы. Масштабность происходящих перемен напрямую коррелирует с пониманием прогрессивными слоями общества того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

В современной России активно перенимается конструктивный опыт развитых стран и происходят процессы интеграции данного опыта в российскую образовательную модель. За последние годы были организованы новые образовательные учреждения и направления обучения, созданы различные междисциплинарные программы. Была изменена процедура набора студентов, приемы и методы обучения, была реорганизована и оптимизирована система управления образованием, структура учебных заведений и порядок их финансирования. Это позволило обеспечить рынок труда более универсальными специалистами для выполнения работ, требующих знаний и умений междисциплинарного характера.

Однако, часть исследователей системы высшего образования России (Е.В. Бодрова, С.Б. Никитина и др.) подчеркивают, что сегодня существуют определенные проблемы его функционирования. К ним можно отнести нарушение преемственности между средним и высшим звеном системы образования, поскольку существующий прием абитуриентов только по результатам ЕГЭ фактически отстранил преподавателей вузов от процесса набора молодежи для дальнейшего обучения. Еще одной проблемой является снижение качества образования в высшей школе, где основными формами занятий остаются лекции, а вся система вузовского образования в основном ориентируется на запоминание и усвоение огромного количества готовых материалов и решений. Во многих российских вузах нет современных библиотек, имеющих открытый доступ к книгам, систему электронного поиска, доступ к международным изданиям и онлайн-библиотекам. На государственном уровне сохраняется недостаточное финансирование системы высшего образования; на сегодняшний день в России на образование приходится 2,9% ВВП, тогда как в развитых странах - 4-5%, что означает уменьшение финансирования примерно на 250 млрд. рублей. Происходит старение педагогического состава российских вузов, что может привести к закрытию кафедр, научных школ, целых направлений подготовки специалистов. Все реже выпускники вузов поступают в аспирантуру и остаются работать в учебных заведениях, происходит постоянная «утечка умов» за границу. И наконец, главной проблемой является девальвация высшего образования, которое постепенно утрачивает свой элитарный характер. К сожалению, далеко не каждый диплом о высшем образовании подкреплён высокой профессиональной компетенцией выпускника.

Важно подчеркнуть, что на современном этапе развития высшего образования задачей государства является реализация грамотной политики, направленной на обеспечение равного доступа к получению высшего образования населением, повышение качественных показателей национальной системы образования, своевременное удовлетворение потребностей рынка труда, усиление информационного обмена, основанного на взаимовыгодном сотрудничестве между странами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1.1. Высшее образование в России и за рубежом: тенденции и государственная политика

Специфика системы высшего образования как важнейшего социального института состоит в том, что, являясь транслятором культурно-исторических ценностей и традиций, формируя интеллектуальный потенциал нации, они также должны быть учреждениями, чутко и своевременно реагирующими на любые трансформации в жизни общества. В связи с этим, в условиях модернизации образования высшая школа становится интегративной средой, сочетающей в себе классические методы и формы обучения, воспитания и всестороннего развития личности с инновационными перестройками содержания методов и форм обучения [3].

В научном мире считается доказанным и обоснованным утверждение, что сегодняшние студенты в процессе самореализации сменяют несколько разных профессий. В связи с чем, на первый план выходят универсальные навыки: умение учиться, работать с информацией и быстро осваивать новые технологии, способность критически мыслить и творчески подходить к решению задач. Перед университетами стоит непростая задача научить развивать эти навыки у студентов, параллельно давая им узкопрофессиональные знания по выбранной специальности.

Среди тенденций и направлений инновационного развития ВУЗов можно отметить характерные черты, протекающие в социуме и, как следствие, отраженные в специфике функционирования участников образовательного процесса. К таким особенностям относятся, в частности [11]:

1. Глобализация. Расширение границ науки, культурного обмена, производства и других сфер обусловило выход образовательных учреждений за пределы государственных границ и укрепление межкультурного, межнационального взаимодействия и сотрудничества. Опираясь на национальные и региональные особенности развития образования, ВУЗы в то же время, проявляют стремление к интернационализации и формированию единого мирового образовательного пространства и рынка образовательных услуг [1]. Глобализация образования проявляется в гармонизации систем образования разных стран между собой, унификации уровней образования и квалификационных рамок, а также – открытости и доступности образования, возможности получать его из любой точки мира. В основе глобализации лежит, в первую очередь, возможность перевода образовательных ресурсов, инструментов и средств в цифровой формат и вывод в глобальную сеть Интернет для трансляции как можно большему числу потребителей ресурса основных образовательных ценностей и целей. Кроме того, расширение границ и повышение значимости дистанционных форм работы приводит к тому, что онлайн-образование становится дополнением, а иногда – качественной альтернативой традиционному обучению.

2. Массовизация. Данный принцип неразрывно связан с процессами глобализации и перевода образовательных ресурсов в доступный интерактивный формат. Кроме того, в рамках реализации мировых тенденций и требований ФГОС, образование является доступным для всех и может быть организовано в удобном для потребителя формате. Подобная тенденция, с одной стороны, приводит к росту числа людей, выбравших после учебы поступление в разного рода профессиональные образовательными учреждения. С

другой стороны, не все молодые люди, стремящиеся к личностному и профессиональному росту, выбирают обучение в ВУЗе. По этой причине, например, в России наблюдается стремительный рост абитуриентов СПО и людей, выбравших для своего профессионального становления форматы краткосрочной подготовки и различные типы экстерната. При этом указанная тенденция распространяется на все страны мира, в связи с чем, значительно возрастает число жителей, получивших, как минимум, среднее образование и стремящихся к повышению своего интеллектуального уровня и профессиональному росту.

3. Демократизация, подразумевающая предоставление гражданам целого спектра гарантий в реализации права на доступное и качественное образование, независимо от особенностей жизни и развития. При этом расширение возможностей получения профессионального образования предполагает удовлетворение потребностей в самореализации людей, имеющих разные представления о комфортных условиях обучения. В связи с чем, значимым механизмом в реализации данного принципа является вариативность программ, методов и форм образовательной деятельности. При разработке данных программ государство стремится в максимальной степени учитывать запросы населения и привлекать их к выбору стратегий развития профессионального образования [7].

4. Технологизация предполагающая оснащение образовательной среды новейшими средствами обучения, коммуникации, создания продуктов образовательной деятельности студентов. На сегодняшний день особенно активно развивающимся компонентом данного направления является цифровое обучение и сочетание дистанционных и очных форм работы. Большая часть образовательных массивов переносится сегодня в виртуальную среду, что обеспечивает возможность постоянного доступа к информации и получения квалифицированной помощи педагогов в случае возникновения индивидуальных запросов [4].

Помимо глобальных трендов развития современного образования можно выделить принципы и модели, реализуемые на макроуровне:

- Повышение престижа образования, укрепление его роли в развитии человеческого капитала.
- Непрерывность и пожизненность образования.
- Возрастание конкуренции за квалифицированных кадров и перспективных студентов.
- Глобализация университетского образования и науки на основе цифровизации.
- Укрепление региональных связей – как внутри образовательных комплексов и структур, так и с внешними ресурсами (банки, бизнес структуры, государственная власть и др.).
- Практико-ориентированный подход к организации обучения и формированию образовательного пространства.
- Коммерциализация – осуществление тесного сотрудничества с финансовыми организациями и введение платных программ.
- Личностно-ориентированное обучение.
- Ориентация на социальный заказ.
- Повышение производительности труда и эффективности затрат.
- Достижение финансовой устойчивости.
- Финансирование университета в биткоинах.

- Рост рынка управления онлайн-программами университетов.
- Аутсорсинг в сфере управления онлайн-образованием [11].

Россия находится на одном из ведущих мест по уровню образованности населения и вовлеченности в получение профессионального образования разного уровня. Так, по данным аналитического обзора «Российское образование в контексте международных индикаторов», более 50% россиян имеют высшее образование и свыше 40% - окончили средние профессиональные учебные заведения (рис. 1).

При этом большая часть молодых людей предпочитают учиться по программам СПО, готовящим специалистов среднего звена, равнозначных «коротким программам» третичного образования МСКО. Наибольшую долю в данном секторе составляют специальности инженерной и технической направленности.

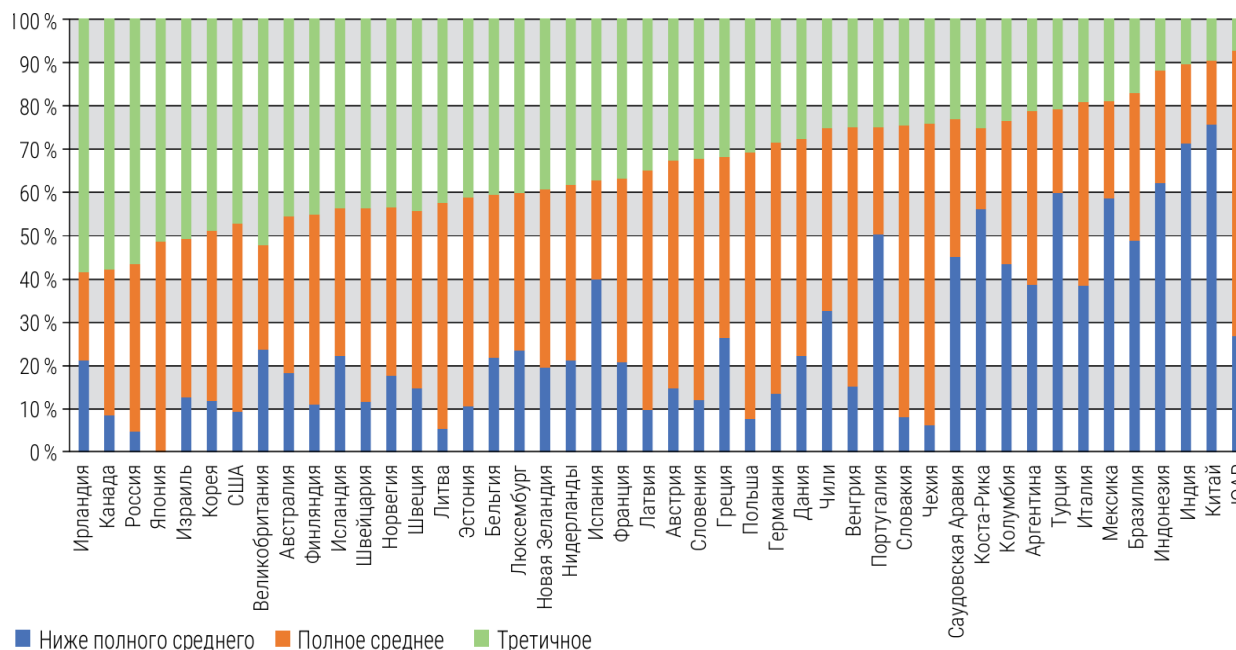


Рисунок 1 - Структура населения по образованию в странах ОЭСР и странах-партнерах, 2017 г*

**Источник: аналитический доклад «Российское образование в контексте международных индикаторов».*

Между тем, высшее образование в последние годы приобретает все большую популярность как в России, так и в западных странах. К тому же активно создаются и реализуются авторские инновационные модели, привлекающие студентов своей открытостью, демократичностью, нацеленностью на формирование компетентной личности и квалифицированного специалиста, способного эффективно конкурировать на рынке труда.

На сегодняшний день наиболее распространенными за рубежом становятся модели инновационных университетов будущего:

1. Элитные университеты, обладающие известным брендом, стабильным рейтингом и длительную историю подготовки специалистов мирового уровня.
2. Массовые университеты – высшая ступень подготовки специалистов в прослойке «среднего класса» с возможностью трудоустройства в крупнейших компаниях по всему миру.
3. Нишевые университеты – организации, обучающие специалистов узкого профиля, уверенно занимающие свою нишу в том или ином направлении науки и производства.
4. Местные университеты, формирующие интеллектуальный потенциал на уровне

города, региона.

5. Университеты, реализующие программы «lifelong learning» - обучения в течение жизни [9].

При этом, не зависимо от уровня и специфики образовательной среды ВУЗа, современные учреждения воплощают в себе принципы «новой образовательной реальности», в рамках которой:

- образовательная система входит в состав глобальной экосистемы города, региона республики, государства;
- в образовательный процесс вовлекаются все участники (студенты, преподаватели, родители, коммерческие и некоммерческие организации);
- акцент на развитии личности обучающегося, предполагающий ценность не только результата, но и процесса подготовки и самореализации будущего специалиста;
- разработка индивидуальных образовательных стратегий и траекторий продвижения по пути профессионального развития;
- использование обратной связи как механизма стимулирования перспективных направлений развития отрасли;
- соотнесение систем оценивания с образовательными целями;
- реализация принципов педагогики сотрудничества [4].

К. Хавергал [13] описывает отдельные перспективные модели инновационного развития и трансформации университетской системы на принципах «Университета 2.0», функционировавшего с начала XIX века и до 2015 года, когда ему на смену пришли программы «Университета 3.0». Данные системы постепенно внедряли все большее число инноваций, переводя высшее образования на стратегически новый путь развития. На сегодняшний день большинство исследователей сходятся во мнении, что ряд принципов данных систем утратили свою актуальность, либо требуют доработки. В связи с чем, коллективом специалистов OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) разрабатывается модель университета будущего «Университет 4.0», сочетающая в себе признаки массового и элитарного образования (Табл. 1).

Несмотря на то, что следующий этап модернизации ВУЗовской системы еще не наступил, уже сегодня активно обосновывается необходимость внедрения принципов опережающего образования. Основная цель данной стратегии состоит в подготовке специалистов для профессий будущего в то время, когда становление данных профессий находится в самом начале или стадии формирования.

Опережающее образование включает:

- ориентацию на перспективные потребности;
- повышение уровня адаптации к новым экономическим условиям;
- рост качества образования;
- формирование у студентов стремления к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной сфере.

Еще одной перспективной стратегией является форсайт-образование, в рамках которого происходит постоянное обновление перечня предлагаемых к реализации образовательных программ (ОП), или пересмотра и корректировки уже существующих. Реалии времени требуют от университетов внедрения инновационных образовательных программ, которые подстраиваются под потребности и возможности студента и изменения в социально-экономической жизни общества, а также объединяют классические, фундаментальные знания с современными мировыми тенденциями [12].

**Таблица 1 - Основные принципы формирования университетов разных типов
[OECD]**

Модель	Характеристики модели	Время реализации	Целевая аудитория	Источники финансирования
Университет 1.0.	-классическая модель университета; -источник новых знаний; - подготовка кадров для отраслей экономики; -поддержка научных исследований.	до 2000 г.	учащиеся высших учебных заведений	Плата за обучение, пожертвования
Университет 2.0.	-классическая модель университета, -подготовка кадров, -трансляция знаний, -«чистая наука»; - важная роль государственного регулирования.	с 2000 г.	учащиеся высших учебных заведений	Плата за обучение, государство
Университет 3.0.	-инновационная (предпринимательская) модель университета, -экономическая автономия, -собственная стратегия развития, -культура предпринимательства, -коммерциализация ноу-хау, -извлечение прибыли из создаваемых знаний; -сотрудничество с бизнесом; -исследовательский университет, -системность в партнерствах, -непрерывность обучения, -мультикультурная организация, -массовое образование;	с 2015 г.	всё население	Государство, собственные средства, в т. ч. доход от коммерциализации и
Университет 4.0.	-новая модель университета, -центр социального развития, -центр развития территорий и отраслей экономики, -унификация образовательных моделей по всему миру; -принцип платформенности; -сочетание массового и элитарного образования.	с 2026-2030 гг.	всё население	Доход от коммерциализации и научно-технологической деятельности

На этой основе также формируется новая система компетенций, характеризующих успешную личность и компетентного, эффективного профессионала. Главными из них становятся «мягкие навыки» и личностные «экзистенциальные» компетенции, включающие в себя способность ставить цели и достигать их, самосознание и способность к саморефлексии (осознанность, метапознание), способность учиться и переучиваться (саморазвитие), осознанность, управление вниманием, жизнестойкость, готовность действовать в рамках неопределенности, открытость и ориентация на развитие, творческие способности, эмпатия [3].

При этом универсальными компетенциями специалиста в любой сфере становятся: цифровая грамотность, экологическое мышление, способность к сотрудничеству и совместной работе, кросс-культурная компетентность.

Наряду с компетенциями глобального, личностного или метапредметного уровня внимание уделяется и развитию узкопрофессиональных навыков, необходимых для развития в той или иной профессиональной среде.

Модернизация российских ВУЗов осуществляется, главным образом, в направлении внедрения инноваций, подразумевающих активную совместную деятельность педагога и студентов и имеющие целью достижение социально значимого результата. В основе таких инноваций лежат принципы гуманизации, технологизации, связи с наукой и практикой профессиональной деятельности. Данная цель реализуется посредством организации творческого поиска, экспериментирования, создания ситуации успеха для каждого обучающегося.

При этом российская система высшего образования в многом ориентируется на западные модели, где уже несколько десятилетий внедряются инновационные проекты наподобие: The New Engineering Education Transformation (NEET) в МТИ, Station-1 в Массачусетсе, Лондонская междисциплинарная школа и др.

Инновационные образовательные технологии представляют собой «совокупность современных средств, методов и форм организации учебно-воспитательной деятельности, отвечающих текущему этапу социально-экономического развития общества и его потребностям и, ориентированных на повышение эффективности образовательного процесса» [15].

Мировая практика модернизации образовательной системы на сегодняшний день исходит из принципов внедрения непрерывного образования, или «образования в течение жизни». Это обусловлено тем, что темпы экономического развития значительно опережают разработку программ высшей школы. Таким образом, знания и навыки, полученные на том или ином уровне образования, оказываются устаревшими через несколько лет или даже раньше. Данный факт обуславливает необходимость формирования у студентов, в первую очередь, социальных компетенций и способности ориентироваться и эффективно действовать в стремительно меняющихся условиях. Этому способствует глубокий интерес к новшествам и тенденциям социально-экономического развития в стране и во всем мире.

В этой связи ученые все чаще обращаются к проблеме формирования «компетенций будущего», среди которых:

- эмпатические способности;
- эмоциональный интеллект;
- готовность к сотрудничеству;
- творческое, критическое, креативное мышление;
- система метапредметных навыков и компетенций (цифровая грамотность, коммуникативные способности, умение работать с информацией и др.);
- ответственное отношение к здоровью, умение его сохранять и поддерживать;
- гибкость и адаптивность;
- готовность и способность к саморазвитию, самоанализу и коррекции установок, убеждений, способов деятельности [11].

Университеты, являясь «генераторами» и «аккумуляторами» нового знания оказываются в центре данных процессов, формируя инновационные системы непрерывного образования (начиная с детского возраста – до пенсионного и старше),

Важными направлениями в развитии высших учебных заведений в данных условиях становятся:

- сознание гибкой системы формирования, поддержки и контроля базы знаний, отвечающей требованиям современной парадигмы образования;
- реализация разных форм опережающего обучения;
- создание межотраслевых программ подготовки и переподготовки специалистов;
- поддержка инициативы и партнерства;

- вариативность траектории, форм и программ обучения, ориентация на личность обучающихся;

- поиск форм и методов повышения мотивации студентов к саморазвитию [1].

В европейских странах процесс переориентации высшего образования на прогностическую, компетентностную модель с опорой на ресурсы и потенциал личности основывается на принципах Болонской декларации 1999 года. При этом сам Болонский процесс был изначально нацелен на создание единого европейского пространства высшего профессионального образования на базе сближения и гармонизации систем образования стран Европы. Россия включилась в данный процесс с 2003 года, частично реализовывая принципы Болонской декларации в ряде престижных ВУЗов.

Среди основных задач и направлений Болонского процесса можно выделить:

- создание оптимальных условий мобильности и доступность образования и трудоустройства;

- развитие социального, научно-технического и культурного потенциала стран;

- выход на международный уровень и повышение престижа высшего образования;

- повышение конкурентоспособности образовательных организаций;

- выработка единых мировых стандартов подготовки специалистов;

- повышение уровня профессиональной компетентности выпускников;

- укрепление роли образовательных организаций в формировании ценностно-нравственных, морально-этических и культурных установок и ориентаций молодежи [2].

Следует отметить, что специфика развития российского образования в советские годы во многом не соотносится с европейскими образовательными традициями. В связи с чем полный переход России на западные модели образования на данный момент невозможен. Между тем, в государстве обозначены основные направления модернизации образовательной системы, основной целью которой является повышение качества образования и обеспечение соответствия уровня подготовки уровню и направлениям развития российского общества и экономики, реализация принципов благополучия граждан и безопасности страны. Одним из основных факторов экономического развития является возрастание роли человеческого капитала.

В традиционной системе образования студент рассматривает мир через призму одного профильного направления. Но такой классический подход все чаще подвергается критике: изучая явление с одного ракурса, мы не видим полную картину. В качестве альтернативы все больше университетов начинают применять междисциплинарный подход, когда студенты исследуют каждую тему одновременно с точки зрения нескольких учебных предметов [6].

Главная стратегическая цель государственной политики в области высшего образования - повышение доступности качественного образования для всех слоев населения, независимо от личностных и социальных особенностей и условий жизни. При этом важнейшей задачей модернизации профессионального образования является подготовка «компетентного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [12].

Среди инструментов для достижения данных целей специалисты называют:

- усиление его практической направленности образования:

- внедрение компетентностного подхода;
- личностно-ориентированные модели образования;
- творчество педагогов и наставников;
- цифровизация и усиление интерактивности взаимодействия участников образовательного процесса [14].

И.А. Ашмаров, Е.А. Волкова, Е.В. Фролова называют также в качестве значимых примет современности: многоуровневость образования; стирание национальных границ и интернационализацию образования; повышение фундаментальности знаний и преподаваемых предметов; гуманитаризацию, непрерывную диверсификацию образования; интеграцию с наукой и производством [2]. Авторы выделяют в тенденциях развития образовательной системы общие, особенные и единичные направления (Табл. 2)

**Таблица 2 - Тенденции современного высшего профессионального образования
(Ашмаров И.А., Волкова Е.А., Фролова Е.В.)**

№	Общие тенденции	Особенные тенденции	Единичные тенденции
1.	Глобализация	Унификация	Реструктуризация вузов
2.	Интернационализация	Переход на новые технологии	Оптимизация преподавательского состава
3.	Фундаментализм	Массовый характер	Службы студенческого сервиса
4.	Прагматичность	Стандартизация содержания	Внедрение гибких специальностей
5.	Компьютеризация	Диалогичность	Автоматизация труда
6.	Индивидуализация	Коммерциализация	Виртуальные, корпоративные, лицензионные формы
7.	Образование как сфера услуг	Интернетизация высшей школы	Вытеснение классических ценностей высшего образования
8.	Гуманизация и гуманитаризация	Первостепенная значимость маркетинговых исследований	Снижение доступности
9.	Многоуровневый характер	Ориентация на социальный запрос	Институциональные изменения высшей школы
10.	Повышение качества	Повышение квалификации кадров высшей школы	Роботизация педагогического процесса
11.	Интеграция с современной наукой и производством	Рост ценности прикладного знания	Отказ от принципов воспитательной организации
12.	Компьютеризация	Борьба с плагиатом	Рост оплаты труда педагогов
13.	Институционализация	Реформирование высшей школы	Изменение целей образования
14.	Непрерывность образования	Диверсификация высшего образования	Узкие направления подготовки

Обозначая главные направления модернизации российского образования, Г.Г. Блоховцова обозначает такие тенденции, как:

- интенсификация Болонского процесса;
- обновление материально-технической базы университетов;

- создание вузовской системы нового образца [4].

При этом, И.А. Ерина, обобщая проблемы и перспективы вхождения российских ВУЗов в мировое образовательное пространство, основанное на принципах интеграции, непрерывности, демократичности, открытости, диверсификации, гуманизации и др., определяет пять основных направлений:

- необходимость взаимного признания дипломов, научных званий, категорий;
- создание единого общеевропейского университета, выступающего координатором в сфере модернизации образовательной системы;
- сотрудничество и взаимосвязь разных уровней образования;
- создание единого общеевропейского центра образования;
- основание института высшего образования, не ограниченного государственными границами и внутренней политикой страны [6].

Следует отметить, что ориентация на реформирование образования и демократичность форм образовательной деятельности, а также – первостепенность выполнения социального заказа государством обусловило в России тенденцию к активному увеличению числа высших образовательных учреждений разных форм собственности и направлений деятельности. Данный фактор привел к тому, что количество ВУЗов, готовящих специалистов по востребованным профессиям и специальностям, стремительно возросло. При этом далеко не всегда численный показатель соотносится с качеством образовательных услуг и соответствием образовательных результатов критериям мирового уровня.

Высшее образование в стране все больше приобретает массовый характер. В данных условиях образование на коммерческой основе получают даже те лица, которые имеют как низкий уровень развития базовых представлений о деятельности в выбранной сфере и мотивации к саморазвитию и достижению высоких образовательных результатов [8].

Решение проблемы снижения качества образования на фоне разрозненности и разнонаправленности высших учебных учреждений многие специалисты видят в централизации обучения, разработке интегрированных, метапредметных программ, в которых, наряду с базовым блоком дисциплин, предусмотрен спектр дополнительных курсов по выбору и практико-ориентированных элективных курсов, реализующих связь обучения с реальной жизнью и профессиональными задачами. Каждая ситуация требует творческого подхода, так как, общеизвестно, что творческое мышление – это двигатель науки, залог прогресса [16]. Человек современного информационного общества понимается как творческая, находчивая, инициативная, постоянно развивающаяся личность, находящаяся в гармоничных отношениях с окружающей средой и другими людьми [17]. Еще одним перспективным направлением, активно реализующимся в российских ВУЗах, является создание интерактивных образовательных платформ, цифровой среды и интегрированной экосистемы учреждения, включенной непосредственно в культурно-социальную среду города и региона [10].

В рамках такой среды активно используются доступные всем участникам образовательного процесса средства и инструменты: видеолектории, семинары, вебинары, виртуальные лаборатории, мобильная связь, ресурсы Интернета, портативные компьютерные комплексы, инновационные социальные сети и др. Российские вузы также активно реализуют тенденцию перехода к различным типам неформального образования и дидактических практик, например, обучение действием (Service Learning), в основе которого лежит самостоятельная деятельность студентов за рамками учебной программы в реалиях профессиональной деятельности (помощники, стажеры, волонтерские движения и т.д.) [6].

Широкую популярность набирают сегодня контекстное обучение, подразумевающее использование в учебном процессе характерных особенностей региона, контекста социальной среды и практической деятельности в рамках профессии. Еще одной новой тенденцией является кластеризация вузов, бизнеса и профессиональных сообществ, в которых актуализируется роль вузов исследовательского и предпринимательского типа, формирующих вокруг себя распределенные мультикластеры различных образовательных форматов, работодателей и в дифференцированных производственных и социальных сообществах [13].

Указанные тенденции находятся на сегодняшний день в стадии разработки и систематизации. При этом работники образовательной сферы, управленцы и менеджеры от образования с каждым днем сталкиваются с целым рядом проблем, обусловленных несоответствием теоретических разработок и ожидаемых результатов стремительно меняющейся социальной ситуации и запросам общества. В связи с чем, все более актуальной становится необходимость разработки универсальных моделей, основанных на внедрении базовых программ, интегрированных, метапредметных дисциплин, изучение которых сможет сформировать специалиста в различных сферах деятельности и разных по технологизации и оснащению условиях. При этом специфические особенности изучаемых дисциплин должны осваиваться студентами в процессе прохождения курсов и практикумов, ориентирующих на понимание особенностей профессии [5].

Обобщая основные направления, тенденции и модели развития высшего образования, можно уверенно утверждать, что российские ВУЗы стоят сегодня на пороге перехода к новым реалиям реализации интегративных процессов и модернизации не только содержания, но и форм образовательной деятельности. Сохраняя направленность на ведущие мировые стратегии, Россия, в то же время, вырабатывает собственные механизмы адаптации существующих программ к реалиям историко-культурной жизни страны. На этой основе формируются различные механизмы глобализации, цифровизации, гуманизации образовательного пространства, обеспечение деятельностной парадигмы и компетентностного подхода в российских ВУЗах. Между тем, следует сказать, что Россия и западные страны, главным образом, настроены на соблюдение принципов открытости доверия, перевода университетов на рельсы не только учебной программы, но и содержания коммуникации, педагогику сотрудничества, творчества, активной профессиональной деятельности [15].

Цифровая среда все глубже проникает в сферу высшего образования, становясь необходимым компонентом пространства и гарантом усвоения им базового уровня преподаваемых дисциплин.

Переход к постиндустриальному и информационному обществу требует совершенно новых специалистов, имеющих высокую профессиональную подготовку, обладающих опытом творческой деятельности, умеющих пользоваться новыми информационными технологиями, умениями прогнозировать последствия своей деятельности, умениями организаторской и управленческой деятельности. При этом многие авторы подчеркивают значимость самостоятельности, активности, инициативности в формировании личностных компетенций студентов, их готовности к межличностному и межкультурному сотрудничеству как в своей стране, так и на международном уровне. Эта задача тесно связана с необходимостью повышения качества преподавания в высшей школе. Педагогическое мастерство и преподавательский дар. А также – без овладения серьезными знаниями по психологии, педагогике, дидактике и современным образовательными технологиями.

Список литературы

1. OECD Future of Education and Skills 2030. Режим доступа: https://www.oecd.org/education/2030_project/about/E2030%20Introduction_FINAL.pdf
2. Ашмаров И.А., Волкова Е.А., Фролова Е.В. К вопросу о формировании тенденций системы высшего образования в рамках современных глобализационных процессов в рамках современных глобализационных процессов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. - URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18252>
3. Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. - 2018. - №5. - С. 117-126.
4. Блоховцова Г.Г., Склярова В.Ю. Основные тенденции развития высшего профессионального образования в России // Символ науки. 2016. – № 11–2.
5. Джурицкий А.Н. Актуальные тенденции развития высшего образования в США // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 71–83.
6. Ерина, И. А. Современные тенденции развития высшего образования / И. А. Ерина, Ю. Ю. Курбангалиева // Modern Science. – 2022. – № 6-4. – С. 35-40.
7. Занина Л.В. Кирик В.А. Тенденции развития высшей школы в современной экономической ситуации // Проблемы современного образования. 2018. №2. С. 72–78.
8. Манахов, С. В. Основные тенденции развития высшего образования в России: количественные и качественные аспекты / С. В. Манахов, А. В. Рыжакова // Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. – 2014. – № 10(76). – С. 19-28.
9. Плотников, Н. В. О тенденциях развития высшего образования за рубежом / Н. В. Плотников // Россия и Санкт-Петербург: экономика и образование в XXI веке: Научная сессия профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов по итогам НИР за 2014 год. Факультет экономики и финансов. Отделение национальной экономики, Санкт-Петербург, 01 апреля – 31.2015 года / Научные редакторы: Л. А. Миэринь, А. И. Попов. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2015. – С. 147-152.
10. Темербекова, А. А. Основные тенденции развития высшего образования в век цифровых технологий / А. А. Темербекова // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2021. – № 13(21). – С. 11-13.
11. Тенденции развития высшего образования в мире и в России. Аналитический доклад-дайджест Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. – М., 2021. – 199 с.
12. Ульянина О. А., Исаев Р.А. Современные тенденции модернизации высшего профессионального образования в России и за рубежом // АНИ: педагогика и психология. 2016. №1 С. 127-130.
13. Хавергал К. Стратегия на опережение: университеты мира к 2030 году. – Режим доступа: <https://www.timeshighereducation.com/news/which-universities-could-challenge-elite-2030>.
14. Хайрутдинов, Р. Р. О тенденциях развития высшего образования в России / Р. Р. Хайрутдинов // Глобальная экономика и образование. – 2021. – Т. 1. – № 1. – С. 71-78.
15. Черкасова О.А. Инновационные технологии в вузе. - Режим доступа: [cherkasova_osm_2018.pdf](https://www.sgu.ru/cherkasova_osm_2018.pdf) (sgu.ru).
16. Шерайзина, Р.М., Доница И.А., Хачатурова, К.Р. Развитие творческого потенциала обучающихся основной школы средствами предметов естественнонаучных

циклов / К.Р. Хачатурова, Шерайзина Р.М., Доница И.А. // Проблемы формирования учебно-воспитательного процесса: коллективная монография. – Москва, 2017. С. 54-76.

17. Aleksandrova, M. Metasubject Skills And Interdisciplinary Connections In The Organization Of A Modern Lesson / M. Aleksandrova, K. Khachaturova, R. Sherayzina // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities, Veliky Novgorod, 08–09 октября 2020 года. – Veliky Novgorod: European Publisher, 2021. – P. 752-760.

1.2. Проблемы мультикультурного образования в вузе и пути решения: практический аспект

Ведущим вектором современного образования в условиях глобализации является ориентация на поликультурность, что нашло отражение в ряде нормативных документов, таких как: Законе РФ «Об образовании», Концепции модернизации российского образования, Национальной доктрине образования до 2025 года [4]. Среди основных принципов образовательной политики России следует выделить:

- развитие плодотворного сотрудничества со странами СНГ,
- расширение масштабов межкультурного взаимодействия,
- преодоление этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах равноправия национальных культур.

Анализ педагогической литературы и многолетний опыт работы на кафедре иностранных языков в техническом вузе показывает, что проблема поликультурного образования является на данном этапе развития общества актуальной, требующей своего дальнейшего осмысления и внедрения новых педагогических условий.

Термин «поликультуризм» определяется как конструирование образования на принципе культурного плюрализма, осознании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, на недопустимости ущемлении людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста. Поликультуризм в образовании помогает превратить многообразие общества в полезный фактор его развития, обеспечивает более быструю адаптацию человека к меняющимся условиям, помогает ему создать более многогранную картину мира.

Мультикультурное образование в педагогической энциклопедии [5], определяется как «образование, направленное на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и на передачу этого наследия молодому поколению». Одна из целей мультикультурного образования – создание кросс-культурных способностей, помогающих личности адаптироваться в различных культурных средах.

Исследование содержания педагогических категорий, объясняющих суть понятия мультикультурное образование, позволяет выявить признаки мультикультурного подхода в образовании [3]:

- общение культур в историческом и современном контексте;
- проблемный подход, позволяющий студентам анализировать развитие современной культуры;

- изучение не столько когнитивных, сколько этических и моральных ценностей знания.

Мультикультурное образование в высшей школе является составной частью общего образования за счет дисциплин гуманитарного цикла, основной задачей которых является усвоение обучающимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию в духе диалога культур, уважения инокультурных систем.

Очевидно, что в техническом вузе недостаточно уделяется внимание формированию и развитию навыков межкультурной коммуникации. Частично данная проблема решается за счет дисциплины «Иностранный язык» (ИЯ), где основной фокус направлен на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

В условиях интенсификации обучения проблема развития межкультурной компетенции (МК) студентов неязыкового вуза может быть решена за счет внедрения элективного курса по ИЯ в качестве одного из педагогических условий [1, с. 93-95], позволяющего осуществить развитие МК студентов вузов с большей эффективностью.

Основная цель данного курса – развитие межкультурной компетенции студентов вуза для подготовки будущих специалистов к реализации межкультурной коммуникации в разных сферах профессиональной деятельности в условиях современного общества. В содержательном плане курс включает в себя теоретическую и практическую части. Основная направленность лекционных занятий – это стимулирование студентов к восприятию мира в многообразии языков и культур на основе ознакомления с историей возникновения и теоретическими основами межкультурной коммуникации, роли межкультурной компетенции в условиях меняющегося мира; освоение тезауруса. Практические занятия направлены на развитие у студентов практических умений и навыков межкультурной коммуникации, страноведческих и культуроведческих знаний, формирование эмоционального интеллекта, самосознания, развитие эмпатии, уважения и гуманистических ценностей, позволяющих им адекватно воспринимать иные культуры и свободно к ним адаптироваться.

Самостоятельная работа включает задания с определенной интеллектуальной нагрузкой, которые направлены на творческий поиск и предполагает решение кейсов в контексте МКК, участие в международных проектах и международных студенческих конференциях.

Приведем примерное содержательное наполнение данной программы, где сочетаются лекционные и практические занятия по следующим межкультурным аспектам:

Тема 1. Intercultural Communication Aspects.

Теоретическая часть: 1. Понятие межкультурной коммуникации (МКК), аспекты ее изучения: формы и способы проявления МКК в современных условиях, ее практические последствия. Понятие межкультурной компетенции (МК): сущность, содержание и функции. 2. Понятие «культурно-компетентная личность», «некомпетентная личность», «межкультурная личность». 3. Национальные своеобразия: черты характера, язык и культура.

Практическая часть: 1. Сформулируйте определение МКК и покажите ее многоаспектность. 2. Сделайте сравнительный анализ МКК и межличностной коммуникации. 3. Дайте свои представления об особенностях культурно-компетентной личности и ее отличие от некомпетентной личности. Определите ядро культурно-компетентной личности (5 качеств). 4. Рассмотрите МК современного человека на уровне необходимости, потребности и ценности. 5. Обсудите, какими

основополагающими качествами должна обладать межкультурная личность. 6. Составьте перечень черт вашего национального характера и сопоставьте его с чертами характера представителей заданной культуры.

Тема 2. Culture and Intercultural Competence.

Теоретическая часть: 1. Понятие культуры как основного компонента МК. 2. Общие параметры культуры, базовые категории культуры: ритм, контекст, пространство, дистанция власти, индивидуализм – коллективизм и пр. 3. Этноцентризм и культурный релятивизм.

Практическая часть: 1. Сформулируйте определение «культура – это ...». 2. Обоснуйте, почему вы считаете свою культуру «своей», а чужую «чужой». Поразмыслите о том, могла бы какая-либо другая культура стать для вас «своей». 3. Приведите примеры культурной диффузии («заимствования») от одной культуры к другим культурам. 4. Сравните жизненный ритм своей культуры с другими культурами, с представителями которых вам приходилось общаться. 5. Побеседуйте со студентом, который жил в стране другой культуры и выясните, как воспринимается ваша культура со стороны. 6. Подготовьте сценарий интервью и побеседуйте с представителем заданной культуры, пытаясь получить представления о том, с представителем какой культуры вам приходится иметь дело.

Тема 3. Values and Value Orientations across Cultures.

Теоретическая часть: 1. Роль ценностей в культуре каждого народа. 2. Ценностные ориентации в родной и иноязычной культуре.

Практическая часть: 1. Охарактеризуйте систему ценностей российского общества, сложившуюся к началу XXI века. 2. Подберите 10 пословиц, выражающих, по вашему мнению, русский характер. 3. Обсудите и сопоставьте национальные ценностные ориентиры представителей западной и восточной культур и их проявления в процессе МКК. 4. Приведите высказывания или выражения, отражающие различные культурные ценности. Приведите другие предметы, отражающие различные культурные ценности и ценностные ориентиры в вашей культуре (этнические, социальные, территориальные, религиозные, языковые и т.д.). 5. Проанализируйте систему конкретных ценностей: свобода, равенство, образование, работа, коллективизм/индивидуализм и др. и определите тип ценностной ориентации в вашей жизни.

Тема 4. National culture and communication.

Теоретическая часть: 1. Понятие МКК и личностные факторы, влияющие на ее эффективность. 2. Культура и поведение.

Практическая часть: 1. Приведите ситуации, в которых вы испытывали психологические трудности в межличностном общении с представителем другой культуры. 2. Охарактеризуйте общечеловеческие нормы поведения людей. 3. Постарайтесь вспомнить случаи и обосновать причины ваших антипатий или симпатий к представителям другой культуры. 4. С помощью мимики выразите различные эмоции (неприязнь, удивление, страх, восторг и т.п.). 5. Выразите свое отношение к национальным праздникам, национальной кухне, досугу людей других культур. Приведите примеры из жизненного опыта.

Тема 5. Types of Communication across Cultures.

Теоретическая часть: 1. Виды МКК: вербальная и невербальная, паравербальная коммуникация и их проявления в разных культурах. 2. Роль ряда речевых стратегий и тактик в процессе МКК. 3. Роль невербального общения в процессе МКК.

Практическая часть: 1. Приведите примеры ситуации МКК из вашего личного опыта. Проанализируйте их. 2. При обсуждении ситуаций МКК в группе отметьте количество проявлений невербальной коммуникации у каждого из участников. 3. Опишите национальные особенности невербального поведения представителей другой культуры (рукопожатие, улыбка, дистанция и т.п.). 5. Продемонстрируйте жесты разных видов и проанализируйте их многозначность в различных ситуациях в разных культурах. Продемонстрируйте жесты, заменяющие полностью предложения, типа «Заходи», «Не слышу тебя», «Тише» или отдельные слова в предложениях. 6. Примите участие в ролевой игре на заданную тему.

Тема 6. Stereotypes across Cultures.

Теоретическая часть: 1. Понятие и сущность стереотипов, культурных обобщений и предрассудков. Идиоматические выражения и их роль в процессе коммуникации. 2. Причины возникновения стереотипов и возможные способы реагирования на них. 3. Проблема изменения и корректировки стереотипов и предрассудков.

Практическая часть: 1. Приведите примеры стереотипов и предрассудков. 2. Составьте список наиболее распространенных, на ваш взгляд, стереотипов своей культурной группы. Попросите дать свои представления о вашей культурной группе студента другой национальности. Обсудите полученный результат. 3. Отреагируйте на стереотип и обсудите его значение. 4. Выявите стереотипы национальных характеров через анализ набора прилагательных, описывающих заданную нацию. 5. Определите, какие, по вашему мнению, стереотипы о представителях западной и восточной культур бытуют в нашем обществе. 6. Обсудите идиоматические выражения и опишите ситуации, в которых они используются. Проанализируйте, какая оценка представителей заданных культур в них содержится. Подтвердите выводы, заключенные в этих оборотах.

Тема 7. Cross-cultural adaptation.

Теоретическая часть: 1. Причины возникновения трудностей в МКК. Атрибуция в МКК. 2. Стратегии разрешения конфликта в разных национальных культурах.

Практическая часть: 1. Вспомните, приходилось ли вам испытывать страх и неуверенность в ситуации коммуникации? Проанализируйте по каким причинам это произошло. 2. Опишите конфликтную ситуацию с представителем другой культуры, участником или свидетелем которой вам довелось быть. Проанализируйте причины конфликта и пути разрешения данной ситуации. 3. Выберите наиболее эффективную, на ваш взгляд, стратегию разрешения конфликтов (уступчивость, неуступчивость, соревнование, сотрудничество, компромисс, уход от конфликта, приспособление и т.д.). 4. Определите, к какому типу относятся конфликты из предложенных ситуаций. 5. Отреагируйте на предложенный юмористический сюжет заданной страны. Постарайтесь объяснить, что придает шутке смех и юмор.

Тема 8. Etiquette across Cultures.

Теоретическая часть: 1. Этикет МКК как предмет изучения при подготовке ведения переговоров с представителями других культур. 2. Переговоры с зарубежным партнером. Культура гостеприимства (манеры приветствия, «светская беседа», угощения, развлечения, подарки и т.д.). 3. Официальный речевой этикет: ведение переговоров (в том числе телефонных), основные стандарты официальной и неофициальной корреспонденции.

Практическая часть: 1. Сделайте сравнительный анализ форм обращения, принятых в вашей и заданной культуре при налаживании контактов с представителями разных культур. 2. Обсудите особенности делового этикета разных стран: визитки, подарки,

деловые приемы, одежда, переговоры, обращение. 3. Проанализируйте сходства и различия в формах гостеприимства в вашей стране и заданной. 4. Перечислите обязательные реквизиты официального письма зарубежному партнеру; сформулируйте правила их оформления. Составьте деловое письмо для партнеров из заданной страны. 5. Составьте памятку из 10 «нельзя» при деловых контактах с представителем из заданной страны. 6. Сформулируйте основные принципы делового этикета, которыми следует руководствоваться при планировании работы с зарубежным партнером, возможно, чьи национальные этикетные особенности для вас не знакомы.

Тема 9. Professional Communication across Cultures.

Теоретическая часть: 1. Межкультурно-значимые личностные качества современного специалиста многонациональной деловой среды (межкультурная компетенция, адаптируемость, поликультурность, коммуникативная флексибельность и креативность, уважение и эмпатия, эмоциональный интеллект, общий кругозор и пр.). 2. Уровни МК и способы ее повышения [5].

Практическая часть: 1. Опишите свои положительные и отрицательные качества, которые проявляются в межличностном общении с представителями другой национальности. 2. Нарисуйте словесный портрет человека/сотрудника, обладающего МК, в соответствии с вашими представлениями расположите в порядке значимости составляющие МК, а также определите взаимосвязь между МК и эффективностью взаимодействия/работы с представителями другой культуры. 3. Представьте, что вы отправляетесь работать в другую страну. Из предложенного списка тренинговых программ: стили ведения переговоров, этнокультурная компетентность, эмоционально-речевая сензитивность, рефлексивность, навыки социального поведения - выберите три наиболее важных, на ваш взгляд. 4. Представьте, что есть вакансия на должность, которую вам бы хотелось получить. Примите участие в интервью: представьтесь, заполните CV и напишите свое резюме. 5. Выполните тестовое задание по межкультурному тезаурусу.

Примерные вопросы и кейсы, авторские и частично заимствованные у зарубежных исследователей [6, 7], позволяют проводить контроль за процессом усвоения вышеназванных знаний, и приобретенных умений (см. Табл. 1).

Данная программа спецкурса может корректироваться, но полагаем, что разработанный нами спецкурс создает условия для повышения уровня МК студентов вузов и способствует формированию их готовности к мультикультуризму, то есть адекватному восприятию культурных различий.

Полученные результаты дают нам основания для проведения экспериментального исследования по развитию межкультурной компетенции студентов университета на основе внедрения элективного курса, программа которого подробно представлена в работе [2].

В таблице 2 представлены методы научно-педагогического исследования, включающие применение специальных диагностических методов, позволяющих объективно оценить результаты работы по программе спецкурса.

На основе выдвинутой гипотезы нами были поставлены задачи педагогической диагностики развития МК студентов технического университета СПбГУТ в процессе обучения ИЯ [1, с. 106-108]. Анализ ответов показал, что 69% студентов считают недостаточной университетскую подготовку по ИЯ для эффективного взаимопонимания представителей инокультуры и оптимального способа поведения в иноязычной среде; только 11% считают данную подготовку вполне достаточной; 20% затрудняются ответить.

Таблица 1 - Case studies for discussion

№	Тема	Пример кейса
1	Jobs in IT (programmer, designer, etc)	<p>-What are the most in-demand jobs in IT today?</p> <p>-What is the job you would like to get? (reasons, requirements, education, skills, salary, responsibilities etc.)</p> <p>- How do people greet one another in business? How do they leave one another? What does any variation from the usual greeting or leave-taking signify?</p> <p>- What are the special privileges of age and sex?</p> <p>- If you are invited by business partner to dinner, should you arrive early, on time, or late? If late, how late?</p> <p>- How do people organise their daily activities? What is the normal meal and rest schedule?</p> <p>- What are the favourite leisure and recreational activities of employees?</p> <p>- On what occasions would you present (or accept) gifts from people in the country? What kind of gifts would you exchange?</p> <p>- Do some flowers have a particular significance?</p> <p>- Who are the prominent people in the political, athletic, religious, and artistic affairs of your country? Who are the country's national heroes and heroines?</p> <p>- What is the attitude toward drinking?</p> <p>- What are the important holidays and how is each observed?</p> <p>- What other languages are spoken besides the dominant language?</p> <p>-What kinds of options do foreigners have in choosing a place to live?</p> <p>Case Study 1</p> <p>Star Consumer Electronics needs a new systems analyst. The CEO, Mr. Bill Duncan, has heard of Mei-Yong Noh, a young Korean woman, and thinks she has exactly the skills and qualifications wanted. He has written asking her to give his board of directors a presentation explaining her strengths and describing the distinctive contribution she has made in her current employment in Moon Corporation. He has advised her to do her utmost to sell herself because the other applicant is Frederick Kim who was her teacher in her final high-school year five years ago. Mei-Yong Noh has had to give presentations before during her university education but she has been brought up to be modest, to avoid self-praise, and to work as a team member. Above all, she has learnt to revere her teachers.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. If Mei-Yong Noh asked you for advice, what would you say to her? 2. What reason might a person have for not wanting to compete with a former teacher. (Written by Dr. Margaret McLaren) [7].

Таблица 2 - Организационная работа по проверке эффективности обучения

Цель	Задачи	Методы
<p>Определить уровень развития МК студентов технического университета до начала обучения по спец программе и после её окончания.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. изучалось состояние проблемы исследования; 2. определялись критерии, показатели, методы диагностики уровней развития МК; 3. измерялся исходный уровень (benchmarking) МК у студентов, их общий уровень общительности, принятие других культур, а также выявлялись доминирующие коммуникативные черты личности студента, ее коммуникативные качества, необходимые для успешного участия в межкультурном диалоге; 4. корректировалась методика; 5. на основе результатов исследования дорабатывался спецкурс и педагогические условия, обеспечивающие развитие МК студентов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. теоретические методы – обобщение, систематизация, сравнение; 2. эмпирические: методы диагностики, <ul style="list-style-type: none"> - методы трансформации зарубежного опыта и его адаптация к реальным условиям и целям обучения: - анкетирование; - тестирование; - наблюдение; - практические задания. - экспертная оценка

На вопрос об определении межкультурной коммуникации 10% студентов не знали ответ; 19% ответили правильно (адекватный процесс общения и взаимодействия, осуществляемый между представителями различных культур или культурных сообществ, достигаемый за счет развитой МК); 39% приблизительно правильно (процесс общения между представителями разных культур); 32% ответили неверно (процесс общения между культурными людьми).

Давая определение дефиниции «МК», 28% не знали ответ (затрудняюсь ответить); 17% ответили правильно (сформулировано верно); 40% приблизительно правильно (формулировка требует доработки); 15% неверно ответили (сформулировано неверно).

Анализ ответов на вопрос о том, что представляет собой межкультурная личность, показал, что 10% не знали ответ; 28% ответили правильно (личность, характеризующаяся уважением ко всем культурам, пониманием мыслей, чувств и верований представителей других культур, обладающая МК); 31% - приблизительно правильно (личность, способная к иноязычному общению на межкультурном уровне); 31% ответили неверно (личность, имеющая знания о культурах разных народов). К категории «межкультурной личности» (люди с высокой степенью развития МК) себя относят 17% опрошенных; 34% ответили отрицательно, 49% затрудняются ответить, так как слабо ориентируются в дефинициях «межкультурная коммуникация», «межкультурная компетенция», «межкультурная личность».

Статистический анализ полученных данных показал, 38% студентов технического вуза признают МК как социальную и профессиональную необходимость и потребность, выраженную в умении сосуществовать и работать в поликультурной команде, т.е. имеют некоторую мотивацию к межкультурной коммуникации.

Большинство студентов - 47% определили хорошее владение навыками межличностного общения как главного условия для развития МК. Однако, другие составляющие МК, определяющие высокий уровень МК современного специалиста, работающего в поликультурной профессиональной среде, распределились по-разному: 13% студентов выделили следующие качества: открытость и терпимость ко всему новому; 17% сделали упор на обширных культурных знаниях; 2% студентов представили свое понимание МК и выделили составляющие ее элементы: знание ИЯ, психологический настрой, навыки общения и поведения.

Студенты осознают сходство и различие между родной и другими культурами, однако это различие не является достаточно тонким, и в среднем составляет 41%. Можно констатировать, что студенты недостаточно полно понимают специфику различных культур. Это свидетельствует об отсутствии у них достаточно развитого уровня когнитивного компонента МК.

Результаты выявления эмоционально-чувственного состояния студентов и степень их эмпатии в процессе межличностного общения с представителями других культур показали высокую степень неуверенности, неопределенности и беспокойства, которую испытывают студенты в процессе общения с представителями других культур - 67%. Самый низкий балл связан с умениями понять человека другой культуры, с которым общаешься - 18%, чувствовать себя уверенно в общении с представителями другой национальности - 21%; контролировать себя, общаясь с представителем другой культуры - 20%. Студенты в общении с представителями других национальностей испытывают: волнение и беспокойство - 61%; стремятся избежать общения с людьми другой национальности и не вступать с ними в контакт - 54%. Высокая степень беспокойства и неуверенности в общении с представителями иной культуры свидетельствуют об

отсутствии открытости, доверия, эмпатии, т.е. недостаточно развитом эмоциональном компоненте МК студентов. Кроме того, из всего перечня вопросов наиболее низкие показатели были получены применительно к умениям студентов устанавливать контакты и заводить связи с представителями другой национальности - 29%; владению мимикой, жестами, движениями для подтверждения мысли - 38%; использованию правильной, стилистически богатой речи - 19%; толерантностью и гибкостью в решении вопросов - 29%. Сказанное свидетельствует о том, что коммуникативные умения общения с представителями иной национальности требуют серьезного внимания, а технологический компонент МК студентов не является достаточно развитым для осуществления эффективной межкультурной коммуникации.

Степень принятия отличий студентами при взаимодействии с представителями других национальностей, проявляющаяся в конфликтности их действий довольно низка. Процентный показатель конфликтности равен 64%, и, следовательно, превышает уровень нейтрального поведения и имеет тенденцию к конфликтному поведению, что в свою очередь свидетельствует о необходимости развития поведенческого компонента МК студентов.

Для более качественной оценки нами были использованы специальные стандартизированные тесты. Уровни развития каждого компонента МК студентов (высокий – средний - низкий) мы определяли в соответствии с подобранной нами диагностической методикой, которая представлена в Табл. 3.

Знакомство студентов с основными понятиями в сфере межкультурной коммуникации, с проявлениями поведенческих подсистем; изменение их отношения к межкультурным различиям, развитие у студентов способности к самосознанию, самоанализу, саморефлексии, эмпатии, культурной восприимчивости, уважению и принятию иной культуры (способности к правильной интерпретации различных видов коммуникативного поведения, отказываясь от поспешных оценок и суждений/осуждений), овладение студентами умениями и способами эффективной межкультурной коммуникации (умение изменять стратегию общения при необходимости использовать стратегии и тактики рефлексии, приемы коммуникативного поведения) происходило поэтапно согласно содержательному наполнению программы курса.

Intercultural Communication Aspects. На этом этапе студенты изучали понятие «межкультурная коммуникация», формы и способы ее проявления в современных условиях, практические последствия межкультурной коммуникации, а вследствие этого разобрали понятие «МК», ее сущность, содержание и функции, понятие «культурно-компетентная личность», «некомпетентная личность», «межкультурная личность», анализировали основополагающие качества, которыми должна обладать межкультурная личность, составляли перечень черт своего национального характера и сопоставляли его с чертами характера представителей заданной культуры.

Culture and Intercultural Competence. Здесь студенты подробнее изучали понятие культуры как основного элемента МК, рассматривали общие параметры культуры, базовые категории культуры: ритм, контекст, пространство, дистанция власти, индивидуализм – коллективизм и пр., сравнивали артефакты разных культур, обсуждали проблему культурного центризма, формулировали свое определение культуры, сравнивали жизненный ритм своей культуры с другими культурами.

Values and Value Orientations across Cultures. Студенты узнали о роли ценностей и ценностных ориентаций в родной и иноязычной культуре, сопоставили национальные ценностные ориентиры россиян, представителей западной и восточной культур и их

проявления в процессе межкультурной коммуникации на основе анализа системы конкретных ценностей: свобода, равенство, образование, работа и т.д., обсудили высказывания и выражения, отражающие различные культурные ценности.

Таблица 3 - Методика диагностики компонентов МК студентов

Компоненты	Формы и методы диагностики
1. Когнитивный	Опросник «Межкультурная компетенция», тест «Оценка общего и различного у представителей разных культур» И.Л. Плужник, тест культурной грамотности «Что я знаю о культуре Соединенного Королевства, США и России» на основе викторин по мировой культуре В.В. Кабакчи; тест «Самооценка личности» С.А. Будасси, тест «Thesaurus across Cultures», беседы, исследовательские работы;
2. Эмоциональный	Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, опросник И.М. Юсупова «Тест эмпатия», тест «Эмоциональная чувствительность» Г.М. Шеламовой, тест Р. Гарднера на выявление чувства превосходства национальной культуры над культурой народов, язык которых изучается, тесты В.И. Андреева, Э.Ф. Зеера «Ценности общения», наблюдение за проявлением эмоциональной сферы студентов;
3. Технологический	Методика диагностики личностной и интеллектуальной гибкости и креативности – тест Торренса, тест «Общительность» на выявление уровня коммуникабельности Ю.М. Орлова, опросник «Креативность в общении», тест Е.И. Пассова и тест А.В. Батаршева для определения степени развития у студентов коммуникативных способностей и умений, тесты «Умение слушать», «Уровень владения невербальными компонентами в процессе общения» Г.М. Шеламовой, тесты культурной грамотности, определяющие уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией, творческие работы, наблюдение;
4. Поведенческий	Методика диагностики культурного центризма - тест «Этноцентризм» Т. Адорно, предрасположенность к конфликтному поведению - опросник «Опыт поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса, тест М.М. Митиной на определение уровня толерантности, тест «Оценка своего поведения и личностных характеристик в ситуациях межкультурной коммуникации» на основе теста А.Б. Ванганди, «Уровень общей коммуникативной толерантности» В.В. Бойко, стратегия психологической защиты в общении - тест В.В. Бойко, опросник для оценки рефлексивной позиции и самооценки студентов с целью определения изменения их отношения к инокультуре, прямое и косвенное наблюдение за проявлением личностных качеств студентов в ситуациях межкультурной коммуникации.

National culture and communication. Изучались понятие успешной межкультурной коммуникации, ее психологические особенности и личностные качества, влияющие на ее эффективность, включая «мягкие» навыки (soft skills) – коммуникативность, креативность, работа в команде, обсуждались общечеловеческие и культурно-специфические нормы поведения людей, эффективные коммуникативные стратегии и тактики.

Types of Communication across Cultures. Рассматривались виды межкультурной коммуникации: вербальная и невербальная, паравербальная коммуникация и их проявления в разных культурах, обсуждалась роль невербального общения в процессе межкультурной коммуникации на основе сопоставления национальных особенностей невербального поведения представителей разных культуры (жесты, рукопожатие, улыбка, дистанция и т.п.)

Stereotypes across Cultures. Этот этап подразумевал обсуждение и изучение процессов атрибуции значений, сущности и функций стереотипов, культурных

обобщений и предрассудков, присущих представителям разных культур; рассмотрение несовпадения ценностных ориентаций разных культур как причину возникновения стереотипов, а вследствие этого культурное непонимание и культурные конфликты, рассмотрение возможных путей реагирования на стереотипы, корректировку и изменение предрассудков, рассмотрение идиоматических выражений и их роли в процессе межкультурной коммуникации.

Cross-cultural adaptation. Изучались причины возникновения трудностей в межкультурной коммуникации, рассматривалась атрибуция ценностей (образ жизни, приветствия, предпочтения в еде, досуг, праздники, юмор и т.д.) в межкультурной коммуникации как причина возникновения культурного непонимания и культурных конфликтов, анализировались стратегии разрешения конфликта в разных национальных культурах.

Etiquette across Cultures. Студенты изучали межкультурные различия: а) поведенческой сферы - манеры приветствия, нормы поведения в повседневной жизни, деловой этикет межкультурной коммуникации в процессе ведения переговоров с представителями других культур, рассматривали и анализировали культуру гостеприимства (одежда, подарки, визитки, развлечения, угощения и т.д.); б) речевой сферы – основные стандарты официальной и неофициальной переписки, ведение переговоров (в т.ч. телефонных), культура речи, возможные темы бесед, темы – «табу»; в) сферы отношений и восприятий – межличностные отношения, отношение к работе, окружающей среде, восприятие времени и пространства, цвета, социальных ролей мужчины и женщины и т.д.

Professional Communication across Cultures. Изучались и тестировались основные функции и межкультурно-значимые личностные качества современного специалиста многонациональной деловой среды, такие как коммуникативная флексибельность и креативность, культурная восприимчивость, уважение и принятие иной культуры, эмоциональная отзывчивость и пр., рассматривались уровни МК и способы ее повышения, проводились деловые игры, готовящие специалистов для поступления на новую работу в многонациональную организацию в рамках своей страны, которые предусматривали написание резюме, заполнение CV, таможенной декларации и пр. на ИЯ.

Thesaurus across Cultures. В течение всего экспериментального этапа при изучении соответствующей темы студенты изучали русско-английский тезаурус, предусматривающий тестовое задание.

Таким образом, в нашей методике рассмотрены общие темы по проблеме межкультурной коммуникации, которые способствовали развитию межкультурного кругозора и межкультурной восприимчивости, умения объяснения и соотнесения культурных проявлений в другой культуре на основе понимания студентами своих собственных культурных ценностей, норм и поведения, умения взаимодействия как способность приобретать новые знания о культурах и культурном взаимодействии, оперировать этими знаниями и отношениями.

Сравнение эффективности обучения по спецкурсу осуществлялось по количеству студентов достигших высоких уровней развития МК до и после обучения по программе.

Данные, полученные в результате анализа самооценки МК студентов до начала обучения на курсе и после, показали, что 82% студентов полагают, что стали «лучше осознавать и понимать истоки своей культуры», изменили свое отношение к культуре родного народа и представителей других культур. Более того, 89% студентов считают себя более информированными по самым разным темам, касающимся поведения,

восприятия, ценностей других культур. Причем 72% студентов охотно продолжили бы знакомство с культурами других народов и 48% полагают, что готовы к эффективной межкультурной коммуникации.

Выявленная нами динамика развития МК в начале и после обучения по программе спецкурса представлена в табл. 4.

Таблица 4 - Динамика развития МК студентов во время обучения на курсе

Уровень развития МК	Низкий		Средний		Высокий	
	Количество студентов	%	Количество студентов	%	Количество студентов	%
до	9	65,4	4	28,2	2	6,4
после	1	5,0	6	31,2	8	53,8

Наглядно уровень развития данного вида компетенции показан на рис. 1 и рис. 2.

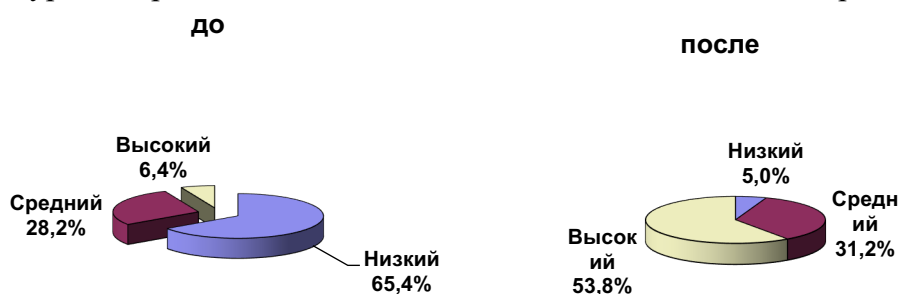


Рисунок 1 - Уровень МК студентов в начале обучения

Рисунок 2 - Уровень МК студентов в конце

Таким образом, анализ полученных данных с уверенностью позволяет сделать вывод о повышении эффективности развития МК студентов технического университета при реализации разработанного спецкурса как главного педагогического условия. Также были разработаны рекомендации для преподавателей университета, полученные результаты были внедрены в университетскую практику.

Список литературы

1. Желтова Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. педагог. наук. – Магнитогорск., 2005. – 228 с.

2. Желтова Е.П. Программа спецкурса «Развитие межкультурной компетенции студентов университета в процессе изучения английского языка» по дисциплине «Иностранный язык» для студентов 1 и 2 курсов всех специальностей неязыковых вузов. Магнитогорск: МГТУ, 2005. – 20 с.

3. Леонтьев М.Г. Мультикультурное образование и формирование этнокультурной компетентности студентов вуза. Вестник МГСУ. 6/2011. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturnoe-obrazovanie-i-formirovanie-etnokulturnoy-kompetentnosti-studentov-vuza-1> - (Дата обращения: 14.09.2022).

4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – URL: https://sfedu.ru/docs/program_razv/doctrina - (Дата обращения: 14.09.2022).

5. Национальная педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. – URL: <https://didacts.ru/> - (Дата обращения: 14.09.2022).

6. Byram M., Nicols A., Stevens D. Developing Intercultural Competence in Practice. Great Britain by the Cronwell Press Ltd., 2001. – 283 p.

7. Nittaya Campbell. Using email technology to enhance intercultural communication learning. Journal of Intercultural Communication, ISSN 1404-1634, issue 16, April 2008. Editor: Prof. Jens Allwood. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.immi.se/intercultural/> - (Дата обращения: 14.09.2022).

1.3. Национальные приоритеты в развитии отечественной высшей школы

Отечественная высшая школа, пройдя через десятилетия преобразовательных процессов, сегодня нацелена на развитие в русле национальных интересов. Осуществленные на рубеже XX – XXI вв. содержательные и структурные изменения в отечественной высшей школе позволяют в реалиях сегодняшнего времени извлечь уроки и, опираясь на положительный педагогический опыт, разрабатывать новые концептуальные позиции. В российском высшем образовании исторически сложились традиции обучения и воспитания профессиональных кадров, обращение к которому позволит актуализировать значимость процессов, направленных на достижение качества образования в высшей школе России сегодня и в обозримой перспективе. Пафос образовательной деятельности в современных условиях заключается в разработке модели, максимально отвечающей интересам российского общества, развивающегося в условиях беспрецедентно жестких социальных вызовов, опирающегося на внутренние возможности и ресурсы. Исходя из современных реалий, государственной образовательной политикой актуализированы позиции, позволяющие видеть перспективы новой модели российской высшей школы (которые были отмечены на Парламентских слушаниях 7 июня 2022 г., посвященных вопросу «Развития системы высшего образования в Российской Федерации») [19], а именно:

- обеспечение технологического суверенитета через актуализацию подготовки инженерно-технических кадров по разным отраслям экономики;

- фундаментальность и практичность, исходящие из сложнейших экономических вызовов и процессов. В этой составляющей отмечается важность и значимость выстраивания более тесных и конструктивных связей между социальными институтами – высшего образования и производственными структурами, которые призваны искать пути сближения в плане выстраивания учебно-воспитательного процесса с учетом социально-экономических вызовов времени – выполнения заказов и разработок от производства, реализуемых в проектной и производственной деятельности обучающимися. Реалии времени акцентируют внимание на необходимости подготовки инженерно-технических кадров с учетом запросов и задач, которые продиктованы как системой производства, так и складывающейся ситуацией на рынке труда (по которой осуществляется постоянный мониторинг). Следовательно, сегодня высшая техническая школа актуализирует методологические подходы в организации и концептуальном оформлении образовательного процесса – междисциплинарную компетентность, системность и практическую ориентированность в плане разработки инновационных проектов и партнерства с производственными коллективами (с промышленностью и бизнесом). Тесное сотрудничество вуза с производством обеспечит целенаправленную подготовку молодого специалиста и его мягкое вхождение в производственные структуры с уже накопленным опытом работы;

- гибкость в выстраивании дружеских отношений с теми партнерами, которые стремятся этому сотрудничеству. Сегодня перед высшей школой вновь открывается широкое поле деятельности в плане: межвузовского взаимодействия на региональном, федеральном, международном уровнях; предоставления разных форм сотрудничества с бизнес-структурами в плане создания инвестиционно привлекательной среды и вовлеченности выпускников в перспективные бизнес-проекты; модернизации научно-исследовательской базы научных школ, лабораторий с целью осуществления производственной подготовки обучающихся для дальнейшей профессиональной деятельности. Однако пафос новых поисков заключается в фокусировании внимания на национальных интересах в плане: эффективного использования внутренних ресурсов (прежде всего административно-управленческих и педагогических кадров, напрямую обеспечивающих функционирование образовательного процесса), выстраивания конструктивных отношений с производственными коллективами с целью дальнейшего трудоустройства выпускников, поиска разных форм обмена в управленческом, педагогическом и научно-исследовательском направлениях.

Российской высшей школе предоставляются широкие возможности участия в разных проектах федерального или регионального назначения, обеспечивающих дальнейшие перспективы среднесрочного и долгосрочного развития, благодаря которым и открываются разноплановые формы сотрудничества на микро, среднем и макроуровнях – внутрорегиональном, межрегиональном, региона и федерального центра. Безусловно, каждый вуз решает свою судьбу, исходя из преемственности традиций административно-управленческого, организационно-педагогического, научно-исследовательского, практико-ориентированного планов. В этой части мы особо подчеркиваем значимость аспекта «наследование и переосмысление» многомерного опыта прошлого конкретного вуза (истории открытия и функционирования, освоения разных направлений подготовки профессиональных кадров, создания базы для практико-ориентированного обучения, степени социальной значимости и востребованности выпускников на рынке труда) и выявление перспектив дальнейшего роста-развития высшей школы исходя из мобильности, способности к росту всех представителей кадрового корпуса.

Однако показатель качества высшего образования – выпускник, способный к эффективной самореализации в производственной и общественной жизни в современных условиях, когда сделан акцент на обретение государством технологического суверенитета и подготовку высокотехнологичных специалистов для отраслей производства, имеющих государственное значение.

Развиваясь в контексте судьбоносных изменений, происходящих в государстве и в обществе, российская высшая техническая школа призвана подготовить специалиста будущего, обладающего не только профессиональными качествами, но и опирающегося на духовно-ценностные позиции, – личность, адаптированную и социализированную в современной социокультурной среде. В связи с этим, в фокусе нашего внимания находится многоплановый процесс подготовки личности обучающегося. А конкретно: с одной стороны, личности обучающегося, способной к усвоению широкого информационного поля знаний, развитию умений и практическому применению навыков, предложенных в образовательном процессе; с другой, – человека, активно работающего над собой в плане самообразования (расширения тезауруса и эрудиции, самоанализа, самообучения и самовоспитания); с третьей, – личности, обладающей перспективным мышлением, способной видеть возможности для дальнейшего профессионального и

социального роста-развития. Актуализация этих процессов непосредственно направлена на улучшение качества российского высшего образования.

В определении пути развития конкретного вуза сегодня важен его статус (его положение) в разных сообществах (научно-исследовательских, педагогических), эффективность работы самого аппарата администрирования, мобильность научно-педагогического сообщества. В условиях опоры на традиции вузовской практики, обеспечивающие преемственные связи новых поколений, четкое понимание особенностей сегодняшнего времени, требующего принятия конструктивных и консолидированных решений от административного и педагогического сообщества вуза, – может быть обеспечена реализация задач по выстраиванию новой модели функционирования системы высшего образования с учетом национальных интересов.

Поэтому целью данной *научной экспозиции* является вхождение в проблему изучения *национальных приоритетов* в фокусе раскрытия личностных качеств обучающегося в высшей технической школе, – освоение им знаний, умений и навыков адаптации в ходе активного учебно-воспитательного процесса, выявление способностей к самостоятельному расширению информационного поля деятельности, развитие социокультурного потенциала для дальнейшей самостоятельной деятельности. Но главное, национальная образовательная парадигма нацелена на сохранения и аккумуляцию молодых поколений инженерно-технического корпуса внутри страны.

Отечественной высшей технической школой на современном этапе сформулирована расширенная система *целеполагания*, направленная на обучение и воспитание человека ищущего, познающего, творчески организованного. В связи с этим, ключевой позицией в системе целеполагания видится качество подготовленного специалиста – степень овладения профессиональными и общекультурными компетенциями и перспективность самореализации. Поэтому в данном исследовании нами *ставится задача* проанализировать процесс организации, подготовки и роста-развития личности обучающегося в высшей технической школе, способной отвечать на социокультурные вызовы времени, а именно: адаптированной к современной социокультурной реальности, мотивированной в учебном процессе на дальнейшую самореализацию в условиях профессиональной среды, основанной на жесткой конкуренции.

Непосредственно такую систему целеполагания предзадает приоритет *национальных образовательных интересов*, направленный на сохранение молодых высокопрофессиональных кадров внутри страны. Основу образовательного процесса составляет отношение к личности обучающегося – акцентирование внимания на максимальном раскрытии и развитии его креативных задатков и творческих возможностей – поиску новизны, нестандартным решениям, самобытному проявлению, эвристичности, расширению тезауруса (багажа знаний) и эрудированности, формированию умения выстраивать диалог и толерантности (уважительного отношения к позиции и мнению собеседника).

Теоретическую основу данной работы составили труды представителей отечественной академической школы педагогики и психологии Ш. А. Амонашвили [1], В. И. Загвязинского [6], А. Н. Леонтьева [11] и др. В этих психолого-педагогических исследованиях последовательно и обстоятельно раскрывается процесс роста-развития личности обучающегося. Опираясь на фундаментальные исследования, мы особо акцентируем внимание на процессе интериоризации личности, который был детально и точно описан, в частности, Л. С. Выготским [3], актуализация идей которого не утрачивается, и интерпретируется современными представителями психолого-

педагогической мысли – Д. А. Леонтьевым, А. А. Лебедевой, В. Ю. Костенко [13, с. 100], как весьма сложном, насыщенном событийностью, противоречивостью, в котором развивающемуся человеку предстоит найти свою модель поведения, выработать свою систему оценок и суждений в контексте многомерной, пульсирующей и постоянно изменяющейся реальности.

Более того, пристальное внимание в сборниках трудов отечественных исследователей [16], таких как: Е. В. Какалина [9], В. А. Каракровский [10], С. Д. Поляков [18], Н. Л. Селиванова [20] и в обобщающих методических материалах [21] др., уделено проблеме воспитания личности обучающегося, тем сложностям с которыми он сталкивается в учебно-воспитательном процессе и в социальной среде. В современных реалиях проблема воспитания подрастающего поколения и молодежи приобретает особую актуальность и чувствительность. Консолидируясь с позициями исследователей, мы отмечаем, что сегодня педагогическое сообщество всех уровней обучения (школа – среднее звено – вуз) обязаны весьма корректно подходить к этому вопросу, формируя систему духовно-ценностных ориентиров, мировоззренческих позиций личности обучающегося на ярких примерах гражданственности, патриотизма и социальной ответственности из исторического прошлого нашей страны и ее настоящего. Это, безусловно, важная и значимая работа преподавателя, которая должна носить системный характер на целевой аудитории (поверхностные мероприятия для отчетности в соответствующих структурных подразделениях здесь исключены).

Кроме этого, в работах современных исследователей И. Б. Назаровой [14], О. В. Польдина, Н. Н. Матвеевой, И. А. Стерлигова, М. М. Юдкевич [17] отмечается и другая, не менее значимая, миссия преподавателя высшей школы, который обязан непрерывно повышать квалификацию через научно-исследовательскую работу. Речь идет о публикационной активности преподавателя, его соответствии современным требованиям вуза в выполнении важной составляющей эффективного контракта. В этом плане, комплементарность образовательной и исследовательской направлений деятельности связана с повышением уровня компетентности самого преподавателя, осознания им стратегических задач развития системы высшего образования.

Сегодня государственной политикой в сфере высшего образования сделан акцент на переориентации российской образовательной модели на национальные интересы и обеспечение технологического суверенитета (на основании проведенных Парламентских слушаний по вопросу «Развитие системы высшего образования в Российской Федерации» от 27 июня 2022 [19]). И в этой ситуации важными для решения государственных задач является подготовка инженерно-технических кадров. Мы особо отмечаем акцентирование внимания на требованиях, предъявляемых к современному инженерному образованию, в частности, представленных и проанализированных в исследованиях В. Г. Иванова, А. А. Кайбияйнен, И. М. Городецкой [7], А. И. Чучалина [22]. В этих работах раскрыты новые подходы к подготовке обучающихся в высшей технической школе с учетом актуализации практико-ориентированной деятельности с применением подхода CDIO («задумай – спроектируй – реализуй – управляй») [16].

Вопросы подготовки молодых поколений обучающихся в высокотехнологичном конкурентном мире проанализированы в работе Д. П. Данилаева, Н. Н. Маливанова [14]. Примеры вариантов создания современных фондов оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся, соответствующих отраслевым профессиональным стандартам, согласованных с работодателем, предложены в работе А. Н. Данилова, М. Б. Гитман, В. Ю. Столбова, Е. К. Гитман [7]. В исследовании

Е. Э. Шишловой [23] рассмотрено образование в проекции двух измерений – содержательного (в аспекте накопления профессиональных и общекультурных компетенций, формирования информационного капитала личности обучающегося) и коммуникативно-деятельностного (в плане формирования личности обучающегося, способного к эффективной профессиональной и социальной самореализации в условиях постиндустриального времени).

И, наконец, обобщающий взгляд на развитие высшей российской школы в рамках реализации разных проектов, в частности: «Развитие сети опорных вузов», «Вузы как центры пространства создания инноваций» представлен в исследованиях А. В. Берестова, А. И. Гусевой, В. М. Калашника, В. И. Каминского, С. В. Киреева, С. М. Садчикова [2].

Вопросы того, насколько отечественная высшая школа чувствительна к существующим и перспективным требованиям работодателей и рынка труда, и профессиональной подготовке выпускников, может ли университет внести лепту в преодоление кризиса «лишних людей» в связи с роботизацией труда и ростом технологических инноваций, получили освещение в работе Е. Н. Ивахненко, Л. И. Агтаевой [8].

О повышение конкурентоспособности и привлекательности российских вузов, обучении иностранных студентов, практике обмена педагогическим опытом говорится в работе В. К. Николаева [15].

Таким образом, труды представителей академической и современной психолого-педагогической школы позволяют выявить преемственность в интерпретации самой проблемы личностного роста-развития обучающегося и обозначить перспективные тенденции в подготовке специалиста будущего с учетом национальных интересов развития российской высшей школы.

В качестве *методологической опоры* в нашем исследовании выделены следующие подходы: междисциплинарный, актуализированный современной педагогической практикой, позволяющий выстроить межпредметные связи, с целью формирования тезауруса и приращения знаний личности обучающегося; компетентностный, предполагающий процесс усвоения профессиональных, специальных и общекультурных компетенций обучающимся; творческий, (основанный на индивидуализации и дифференциации обучения), направленный на раскрытие природного потенциала, аналитических способностей, активизацию развития высших психических функций – памяти, воображения, мышления и речи обучающегося.

В связи с определением теоретико-методологических позиций, мы попытаемся проанализировать процесс раскрытия в обучающемся личностных качеств, составляющих суть национальной образовательной парадигмы.

Сегодня нормативно-правовой базой четко определен вектор развития высшей школы: формирование *концептуальных основ содержания* происходит в направлении расширения информационных полей, насыщения содержанием модулей (предметов изучения) – профессиональных, узкоспециальных и общекультурных.

Так, самим временем актуализирована идея накопления информационного капитала личности и развития современного типа мышления. В том, что высшая техническая школа сегодня открывает перед обучающимся широкое поле интеллектуальной деятельности и состоит идея накопления информационно-аналитического капитала личности. На наш взгляд, она реализуется через: формирование представления о профессии и освоение профессиональных компетенций, расширение и обогащение социокультурного тезауруса (общекультурных компетенций), – всего того, что предложено учебно-воспитательным

процессом; вхождение личности обучающегося в самостоятельный поисково-творческий процесс (собственное творчество в направлении расширения информационных полей деятельности через анализ, освоение, интерпретацию с целью развития разных видов мышления и речевого аппарата (чувственно-эмоционального, образно-ассоциативного, вербального).

В этом плане нам видится актуальной идея развития междисциплинарных связей как реализующих идею интеграции в самом дидактическом инструментарии – формулировке целей, задач, содержания, методических и методологических подходов к освоению разных дисциплин (модулей).

Мы попытаемся рассмотреть процесс междисциплинарного взаимодействия на примере цикла гуманитарных дисциплин в связи с преподаванием его предметов автором данного исследования – Истории (Истории России. Всеобщей истории), Основ личностной и коммуникативной культуры.

Так, в рамках Истории (Истории России. Всеобщей истории) целью обучения и воспитания обучающегося является:

- представление весьма широкого исторического процесса, охватывающего основные сферы жизнедеятельности – экономику, политику, культуру, – насыщенного фактами, событиями;
- интерпретация исторического материала без искажения и объективная оценка событий и фактов.

Спецификой понятийного аппарата Истории видится овладение фактом, в связи с этим, в ходе изучения данного предмета обучающемуся необходимо активизировать работу высших психических функций, а конкретно: память (запоминание, удержание фактологического материала), аналитические способности (в плане умения оперировать фактологическим материалом, сравнения-сопоставления исторических периодов, персоналий, выстраивания причинно-следственных связей, обобщения с учетом извлечения положительных и отрицательных уроков исторического прошлого, прогнозирования путей развития на основе изучения исторического опыта).

Предмету Истории сегодня придается особая значимость: на государственном уровне поставлена задача недопустимости искажений исторических фактов, фальсификации исторических событий в угоду политическим элитам. Исканение исторического материала крайне недопустимо, весьма пагубно отражается на восприятии исторической канвы так как предмет напрямую участвует в воспитании подрастающего поколения, молодежи, в формировании мировоззренческой позиции, в формировании системы ценностных ориентиров – гражданственности, патриотичности, чувства социального долга и ответственности. Миссия преподавателя в сегодняшних реалиях весьма аккуратно, предельно корректно излагать суть исторических процессов, раскрывая широкую панораму событий и фактов, подчас судьбоносно влияющих на государственную жизнь. Исторические обзоры (как развития Всеобщей истории, так и Отечественной) позволяют представить широкую панораму событий и роль деятелей в организации государственной жизни и межгосударственного взаимодействия. Задача преподавателя – раскрыть логику движения событий в их причинно-следственной связи, показать историческую спираль – повторяемость исторических процессов через промежуток времени на новом историческом витке, донести до обучающегося понимание и осмысление важности миссии государственного деятеля для жизнеспособности общества и конкретного человека.

В рамках предмета Основы личностной и коммуникативной культуры обучающимся

предлагается широкий круг вопросов для ознакомления, размышления, обсуждения, а конкретно: понятие «культура» в контексте широты и многозначности дефиниций; понятие «личность» в рамках возможного методического подхода «биовид – индивид – личность», который позволяет проанализировать виды и характеристики репродуктивной и творческой деятельности, неординарные личностные проявления; сфера образования: высшая школа, представленная через обзор старейших университетов мира: истории их зарождения и развития, особенностей организации процесса обучения и научно-исследовательской деятельности; сфера просвещения: средства массовой коммуникации, в том числе, современные – их значение в процессе оформления личности; область технической культуры в ее понятиях – техническая интеллигенция, научно-техническая революция, научно-технические прорывы; область художественной культуры – от древней до современной; традиционная культура этносов в религиозных воззрениях, языке, ритуалах, обрядах, праздниках.

Концептуальная направленность предмета Основы личностной и коммуникативной культуры заключается в раскрытии понятия личности, представлении многочисленных примеров творческих личностей из разных сфер жизнедеятельности, творческой самореализации человека как из прошлого, так и из современности.

Мы особо подчеркиваем важность и значимость данных предметов гуманитарного цикла в подготовке инженерно-технических кадров, как напрямую участвующих в формировании мировоззрения обучающихся, духовно-ценностных ориентиров, основ гражданственности и патриотизма.

Более того, сегодня самим временем актуализированы активные формы выстраивания коммуникативных связей, которые по-разному воздействуют на человека, и видится необходимым проанализировать степень умения и эффективности их использования, продуктивности их воздействия на развитие человека в направлении к личности. Это особо актуально для сегодняшнего поколения обучающихся, у которых есть опыт и возможность мгновенного, оперативного получения информации. Однако вместе с этим, высвечивается и другая сторона этого процесса – утрата (или атрофирование) навыков живого общения, неумение или даже презрения к этой практике, нежелание слушать и слышать другого человека, дефицит толерантности. В связи с этим, актуальными видятся формы живой коммуникации, – вербального и языкового общения, – реализуемые в учебно-воспитательном процессе.

Мы привели в качестве примера лишь два предмета из широкого дисциплинарного поля, которые напрямую связаны с формированием личностных качеств обучающегося, его духовно-ценностных ориентиров, мировоззренческой позиции.

Актуализированная в современном образовательном процессе идея личностно-ориентированного обучения и воспитания выстраивается как сложно организованный процесс, предполагающий раскрытие природно-генетических задатков обучающегося и сохранение принципа природосообразности (изначальной природы и бережное развитие его способностей); развитие креативных навыков и создание возможностей для реализации творческого потенциала – нестандартных идей, мыслей, стимулирование к самостоятельной поисковой деятельности; развитие высших психических функций (восприятия, чувств, эмоций, памяти, мышления, воображения, речи) через активную информационно-аналитическую работу благодаря привлечению современных технологических средств в качестве мобильной возможности получения информации; нахождение коммуникативных форм в ходе познавательной и практической деятельности.

Изменение концептуальных основ содержания в сторону насыщения

информационно-аналитического поля позволяет нам выйти на общие *методические принципы обучения и воспитания*, сохраняемые и обогащаемые современной педагогической практикой. Методическую основу процесса обучения и воспитания, на наш взгляд, должно составлять со-творчество преподавателя и обучающегося. Поэтому в качестве приоритетного мы выделяем *метод рефлексирующего диалога*, стимулирующий творческую направленность как личности обучающегося, так и преподавателя. Следовательно, сам процесс подобной организации и построения учебно-воспитательной деятельности изначально основан на творческой составляющей, в которую вовлечены обе стороны, – преподаватель и обучающийся. При этом, преподаватель должен обладать весьма широкой профессиональной эрудицией и общекультурным тезаурусом (багажом знаний), техническим арсеналом передачи приемов, навыков овладения спецификой предмета, в связи с тем, что именно он становится проводником важной идеи обучения и воспитания – транслятора информации, расширения профессиональных компетенций, извлечения жизненно-практических уроков из конкретных примеров.

Одной из ключевых составляющих образовательного процесса является его *практико-ориентированная направленность*. В контексте данных предметных областей (Всеобщей истории. Истории России и Основ личностной и коммуникативной культуры) ее реализация возможна через актуализацию самостоятельной подготовки обучающегося (самообразование, поиск информации, ее анализ и осмысление) и готовность к диалоговой работе на семинарских занятиях – активному обсуждению предложенных тем. Именно такая деятельность позволяет выявить степень общекультурной компетентности обучающегося, раскрыть его творческий потенциал, навыки коммуникации и социализации, выработанные в активном учебно-воспитательном процессе.

Обобщая исследовательский материал, мы делаем вывод о том, что весьма важным видится актуализация национальной образовательной парадигмы – направленности образования на развитие личности обучающегося, способной своей деятельностью ответить на социальные вызовы времени, обладающей профессиональной эрудицией, общекультурным тезаурусом, умением быстро ориентироваться в запросах рынка, осваивать приходящие новые формы организации жизни. В динамично обновляющихся информационных потоках весьма агрессивной социокультурной среды, миссия высшей технической школы связана с тем, чтобы не потерять личность обучающегося в мире технических гаджетов и поверхностного поглощения информации, а помочь разобраться и найти устойчивые ценностные ориентиры для дальнейшей продуктивной самостоятельной жизни в профессии.

В данной статье нами акцентируется внимание на переориентирование развития внутри самой российской высшей школы в русле национальных интересов, что связано с улучшением качества и повышением уровня конкурентоспособности системы высшего образования. Отмечено, что в самой высшей школе государственной образовательной политикой выделены в качестве приоритетных направления по подготовке инженерных специальностей, нацеленные на формирование и консолидацию кадров инженерно-технического корпуса внутри страны. Поэтому в организации учебно-воспитательного процесса не утрачивает актуальности идея модернизации с учетом социальных вызовов времени – информатизации, компьютеризации, цифровизации. Подчеркивается и то, что создание в ходе активного образовательного процесса условий, максимально приближенных к производственной деятельности способствует более гибкому процессу адаптации обучающихся и мотивированности их к самостоятельной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония / Ш. А. Амонашвили. М.: Мастер-Банк, 2002. – 667 с.
2. Берестов, А.В., Гусева, А. И., Калашник, В. М., Каминский, В. И., Киреев, С. В., Садчиков, С. М. Проект «Национальный исследовательский университет» – драйвер российского высшего образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. №. 6. С. 22 – 34
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Данилаев, Д. П., Маливанов, Н. Н. Кадровое обеспечение системы технологического образования молодежи: проблемы и пути решения // Высшее образование в России. 2021. Т. 31. №. 1. С. 60 – 72
5. Данилов, А. Н., Гитман, М. Б, Столбов, В. Ю., Гитман, Е. К. Система подготовки инженерных кадров в России: образовательные траектории и контроль качества // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. №. 3. С. 5 – 15
6. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического поиска / В. И. Загвязинский. Тюмень: ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 72 с.
7. Иванов, В. Г., Кайбияйнен, А. А., Городецкая, И. М. Инженерное образование для гибкого, жизнеспособного и стабильного общества // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 60 – 69.
8. Ивахненко, Е. Н., Атгаева, Л. И. Высшая школа: взгляд за горизонт // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №. 3. С. 21 – 34
9. Какалина, Е. В. Компоненты модели воспитательного пространства в системе открытого образования // Вестник Тамбовского гос. ун-та. 2009. № 5 (73). С. 109 – 120.
10. Караковский, В. А. Сегодня самое время поклониться учителям России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т 2, №1 (36). С. 13 – 15.
11. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М.: Мысль, 1996. – 175 с.
12. Коган, Е. А., Принина, Е. И. От рутинной работы до творческой инициативы: как школа и вуз влияют на формирование личностных качеств и умений? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. №. 5. С. 118 – 132
13. Леонтьев, Д. А., Лебедева, А. А., Костенко, В. Ю. Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л. С. Выготского // Вопросы образования № 2, 2017. С. 98 –109.
14. Назарова, И. Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей // Высшее образование в России. 2015. № 8 – 9. С. 61 – 68
15. Николаев, В. К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. №. 2. С. 149 – 166
16. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO / Эдвард Ф. Кроули, Й. Малмквист, С. Остлунд, Д. Р. Бродер, К. Эдстрем / Под ред. А. И. Чучалина. М.: Высшая школа экономики, 2015. 502 с.
17. Польшин, О. В., Матвеева, Н. Н., Стерлигов, И. А., Юдкевич, М. М. Публикационная активность вузов: эффект проекта «5–100» // Вопросы образования № 2, 2017. С. 10 – 33.
18. Поляков, С. Д. В. А. Караковский и Л. С. Выготский: опыт сопоставления идей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №1 (36). С. 41 – 47.

19. «Развитие системы высшего образования в Российской Федерации» Парламентские слушания от 27 июня 2022 г.

20. Селиванова Н. Л. Инновационные ответы на современные вызовы воспитанию (читая В. А. Караковского) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2. №1 (36). С.16 – 25.

21. Управление в сфере воспитания: программы, методические материалы и рекомендации / Под ред. Н. А. Барановой. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2014. – 102 с.

22. Чучалин, А. И. О применении подхода CDIO для проектирования уровневых программ инженерного образования // Высшее образование в России. 2016. №. 4. С. 17 – 32

23. Шишлова, Е. Э. Обновление содержания высшего образования в контексте современных социокультурных трендов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. №. 6. С. 70 – 79.

1.4. Система университета и университетская универсалия

Универсальная идея. Социальные структуры, объекты, явления – следствия идей, мыслей, стремлений человека. Образ, воплощенный в социальной реальности – это то, что однажды человек себе представил и совершил действия в соответствии с этими представлениями. Реальность обретает черты представлений человека об этой реальности. Это дискуссионный методологический вопрос, с которым материалисты и позитивисты могут не согласиться. Но мы придерживаемся позиции П. А. Сорокина, изложенной в интегральной социологии: социально значимые идеи становятся ценностями, которые определяют смыслы социальных систем – обществ. Изменяется ценностный интеграл, – трансформируется содержание идеологической сферы, вслед за этим идут изменения в политических, экономических, социальных структурах общества. Миром управляют идеи значимых людей. Эти идеи архивируются, приобретают характер мифов, их авторы пополняют сонм божеств, но следы этих идей – воплощения социальных установлений, организаций, отношений в мире людей.

Вначале была идея... Идея университета родилась в головах Брахмы, в практиках Шивы, в пении богини знаний Сарасвати. Эта идея воплощалась в разных формах, но университет всегда был форпостом сохранения и распространения истинных знаний. Изменения разрушительного характера затрагивали лишь организационные элементы университета, но ценностное знаниевое ядро оставалось жизнеспособным.

Аристотель и Теофраст, создавая Ликейский Мусейон, дополнили идею сохранения и приумножения истинных знаний ценностью содружества ученых и их воспитанников. Центром такого союза стала библиотека.

Идея Мусейона проявила себя в качестве более жизнеспособной энергетической и духовной структуры, чем разрушенная временем материя сооружений. Идея сохраняла в воспоминаниях очевидцев и социальной памяти системы конструкцию университета, элементы его строения: залы для лекций и для работы, комнаты для «пансионеров»-преподавателей, живших при Мусейоне на полном государственном обеспечении, зал для трапезы, театр, собрание коллекций растений и животных, сады, обсерватория, залы для препарирования трупов. Эта идея восстанавливала структуру всех последующих университетов. Сила идеи выше менеджеральных инструкций. Они ситуативны, сила их принуждения к определенным действиям ограничена. Мусейон стал частью истории, утонул в глубинах культурных слоев под улицами современной Александрии. Его место расположения найти невозможно. Но интегрирующие ценности,

заложенные праотцом всех университетов стали воспроизводиться в будущих святилищах знаний.

Итак, концептуальная идея, интегрирующее ядро системы «университет» – знания и содружество хранителей знаний (профессура и студенты). Эти ценности основаны на социокодах культуры, объясняющих специфику универсалии, обеспечивающей одну из фундаментальных потребностей людей – потребность в сохранении и преумножении знаний [14, с. 35-42]. Университет – это самонастраивающаяся, аутопойетичная система (У. Матурана, Ф. Варелла, Н. Луман), потребность в функционировании которой исчезнет лишь с ликвидацией человечества.

В средневековой терминологии римского права юристы называли университетом (*universitas*) любой организованный союз людей, всякую корпорацию – *corpus* [13, с. 1-2]. Университет обладал статусом корпорации (преподавателей и студентов), который означал, что университет обладает привилегией – юридической свободой, напрямую подчиняется королю или римскому папе. Например, в Болонье студенты образовывали самостоятельную корпорацию. Они самостоятельно могли нанимать и увольнять преподавателей, которым платили за обучение.

Второй смысл университета – «сумма всех наук», «совокупность всех отраслей человеческого знания» (*universitas literarum*). Он соответствует традиции академической свободы «*libertas docendi at libertas disputandi*» (свобода обучения и свобода дискуссий) университетской корпорации. Профессор мог выносить на обсуждение любые вопросы, вести дискуссии на любые темы. Запрет касался окончательных выводов, которые были прерогативой церкви. Ответы на острые вопросы всегда оставались открытыми, но преподаватели и студенты имели право их обсуждать, принимать во внимание любую точку зрения. Этому способствовал выбор основной формы занятий – диспуты. Преподаватель, если на него доносили, на вопросы светских или духовных властей мог ответить, что он высказывался в формате, дискуссии (*disputandum more, non asserandi more*), не делая никаких окончательных выводов. И этого, как правило, было достаточно для оправдания. Университет с момента своего возникновения был местом, где сосредоточена социальная и концептуальная научная и духовная критика. Все науки, социальные и духовные течения и тренды были принципиально обсуждаемы учеными умами и их учениками¹.

Смысл университета в средние века не сводился к какому-либо определенному строению или месту (территориальной локализации). Корпорация, содружество студентов и профессоров – это согласие по поводу охраны своих привилегий. Если профессура или студенты были недовольны городским управлением, они могли перейти в другой город и там основать новый университет [5, с. 27].

¹ В новой реальности эта традиция утрачивает свою значимость. Ведущим ученым и профессорам предъявляют обвинения в государственной измене. За три месяца 2022 г. арестовано три преподавателя в академической столице Сибири (г. Новосибирск). Суд может приговорить к заключению (условному или реальному) преподавателя, отвечающего на актуальные вопросы учеников. Например, учитель английского языка И. Ген (г. Пенза) получила 5 лет условно после разговора о причинах отстранения РФ от международных спортивных соревнований. Ответы на вопросы учащихся, по мнению следствия, были неправильными. Доносы учеников снова приветствуются, как и во времена Павлика Морозова. См.: В Пензе преподавателя училища олимпийского резерва осудили за дискредитацию ВС РФ. URL: https://yandex.ru/news/story/Prepodavatelya_izPenzy_prigovorili_kpyati_godam_lisheniya_svobody_uslovno_zafejki_oVS_RF--57f261e852539e22cf1d362d6c19a8a3 (дата обращения 5.08.2022).

Для городов наличие университета было статусным фактором. Это понял еще Птолемей Сотер. Учредив Мусейон, он превратил Александрию в культурный центр. Деметрий Фалерский разработал проект Мусейона и Библиотеки, реализованный с опорой на идеи Аристотеля и щедрость Птолемея, который для преподавания наук приглашал поэтов, философов, медиков, астрономов, математиков. Руководили древнейшим университетом главный жрец Муз и управитель. Они выполняли административные функции. Самая почитаемая должность – библиотекарь, хранитель сокровищницы знаний, физического воплощения интегрирующего ядра протоуниверситета. Обязанности библиотекаря выполняли великие умы Античности: филологи Зенодот, Аристофан Византийский, Аристарх Самофракийский, ученые-поэты Аполлоний Родосский, Каллимах, математик Эратосфен [2, с. 308-309]. Библиотека стала статусным местом, культурным центром города. Мусейон – первый университет, придавший высокий культурный статус города.

Муниципалитеты средневековых городов относились с уважением к университетам. Например, в Болонье университетские власти договаривались о ценах на жилье, сдаваемое внаем студентам, их прокормление. Запрещалось повышать аренду или отдавать квартиру тем, кто платит больше [5]. Когда студенты приезжали в город, там оживлялась социальная жизнь: торговля, брачный рынок, ремесла. Так расширялась и богатела Болонья. Студенческая среда обновляла городские нравы, формировался новый тип социокультурной среды – «университетский город». Городские власти, не уважающие привилегии и вольности школяров и профессуры, могли лишиться университета, который переезжал в другой город. Муниципалитет старался держаться за университетское сообщество, ибо мог потерять источник дополнительных доходов, тогда и город утрачивал статус центра наук.

В Италии университеты возникали, благодаря «выселениям» из Болоньи, которая хоть и дорожила своим университетом, но размолвок между городом и университетской корпорацией не всегда удавалось избежать. В один из таких конфликтов вынужден был вмешаться сам глава римской церкви. Папа советовал школярам не подчиниться требованиям болонского городского совета и переехать в другой город. Итальянские города наперебой предлагали выгодные условия для школяров и преподавателей. Так, в 1222 г. был основан университет (корпорацию – *universitas*) в Падуе. После препирательств с болонским городским управлением свыше тысячи студентов и профессоров переехали в Падую.

Привилегии и вольности школяров защищала сама организационная структура университета. Например, привилегия Филиппа Августа, булла Григория IX (*Parens scientiarum*), которую называют «великой хартией» Парижского университета, делали школяров практически неподсудными полицейской власти муниципалитетов. Привилегии оговаривали особую подсудность для школяров перед учителями или перед местным епископом по выбору школяров вместо общей подсудности городским властям. Корпоративное согласие оформилось в культурную универсалию, способствующую солидарности членов содружества учителей и учеников.

Университетская универсалия и система университета. Культурные универсалии – это понятия, которые определяют черты явлений, встречающиеся во все времена, разделяемые всеми народами. Это универсальный опыт человечества, в котором запечатлена картина мира. Дж. Мердок составил список универсалий от украшений и подарков до сексуальных ограничений. В него вошли особенности погребальных обрядов, карательных санкций, запреты на убийства, ложь, причинение боли и страданий.

«Культура передается посредством научения. Поэтому ... все культуры ... будут обнаруживать в себе некоторые черты единообразия, являющиеся отражением ... универсального общего Фактора» [9, с. 52-53].

Образование – универсалия, обеспечивающая через научение потребность человечества в передаче социокультурного опыта потомкам. Через научение передаются запреты, социальные привычки, сакральные знания. Универсалия воплотилась в систему циркулирования и воспроизводства знаний – университеты всех форматов и особенностей от древних ашрамов до Мусейона и Болоньи. Осмысленная потребность превращается в ценность, которая впоследствии разделяется членами социальной группы. Ценность знаний стала основанием для формирования целого агентства хранителей – учителей и учеников.

В теории систем (А. А. Богданов, Л. фон Бертоланфи) ядро определяет структурное и смысловое единство любого системного образования. Система университета начинается с ценностного ядра, особого социокода культуры будущей социальной сущности, интегрирующим все структурные элементы будущей системы. Для системы университета ядром становится ценность знания, которая определяет смыслы функционирования системы: сохранение, производство, распространение знаний в обществе.

Ценности структурируют само ядро, придают смысл всей системе. Они определяют специфику культуры социальных систем, этику взаимодействий, являются фундаментом норм и законов. П. А. Сорокин обосновал ценностное ядро системы культуры в качестве интеграла, определяющего качество всей суперсистемы – социокультурного устройства общества [12]. Если убрать из системы интегрирующее ядро, то она превратится в совокупность элементов, объединенных случайным образом. Такая совокупность неустойчива. Если изменить ценностные элементы ядра, – изменится весь смысл системы. Полицентричность системы возможна, но наличие нескольких интегрирующих ядер ведет к усложнению координации ее структурных элементов. Между разными ценностными смыслами может нарастать напряжение. Чем выше такое силовое напряжение, тем более неустойчива система, тем больше она тяготеет к распаду («закон минимума», А. А. Богданов).

Полицентричная напряженность в ядре обуславливает процессы, которые могут поляризоваться и «растаскать» элементы системы, заставить систему расколоться, прекратить воспроизводство своих элементов и смыслов их существования. Из универсалии, функционирующей с целью культивирования знаний, университет может превратиться в структуры бизнеса, досуговых и развлекательных учреждений, совокупность торговых площадей для продажи знаний или в любой другой абсурд. Система должна иметь устойчивый смысл, который транслируется остальным элементам, активно влияющим друг на друга, миксирующимся в различные комбинаторики, переходящие из одного комплекса в другой [1, с. 144-145].

Характер связей элементов системы «университет» определяется ее функциональным назначением – циркуляция знаний в обществе. Ценностное ядро постоянно воспроизводит этот основной смысл системы. Воспроизводство элементов системы аутопойетично. Это его генеральное качество, функциональное назначение [8, с. 24-31]. Можно разрушить структурные элементы, но ядро будет восстанавливать процессы циркуляции и воспроизводства знаний независимо от территориальной привязки, в ситуациях и местах, где актуальна и высока потребность в функционировании этой системы. Оно обладает энергией более высокого уровня, чем все остальные элементы,

необходимые для функционирования системы. Они вторичны по значимости. В этом заключается характеристика эмерджентности рассматриваемой нами системы.

Эмерджентность (синергетичность) есть характеристика, определяющая особенность всех свойств системы, ее целостность. При этом специфика свойств одного элемента не должна влиять на генеральное свойство системы. Например, элементы системы «университет», выполняющие организационные, контролирующие функции – важная часть системы, но не определяющая. Если свойства организационной подсистемы переносить на генеральное качество всей системы «университет», то она теряет свой «эмерджентный» смысл. В этом случае в ее функционировании место явных функций (производство и сохранение знаний) занимают латентные (организация производства знаний). В результате этих процессов университет действительно становится территорией с навязанным извне смыслом (зарабатывание денег, организация обучения «проектной деятельности», организация досуга и т. п.). По мнению Т. Парсонса, эмерджентными свойствами социальной системы являются ценности, нормы, управляющие социальными отношениями и действиями людей [11].

В системе «университет» структура ее оформляющих организационных элементов сопровождает процесс циркуляции знаний. Она вторична от корпоративного смысла солидарности преподавателей и студентов, носит обслуживающий характер.

Любая система стремится к усложнению. В средневековых европейских университетах организационная структура стала дифференцироваться на профессорскую корпорацию, возглавляемую канцлером и автономные корпорации факультетов. Параллельно шла дифференциация по этническим признакам студентов. В Парижском университете деление на нации считалось более древним, чем возникновение факультетов. Масса штудирующей молодежи в Болонье и в Париже группировалась по землячествам, которые постепенно соединились в четыре обширных группы или нации: галльскую, английскую, пикардийскую и нормандскую. Эти нации развились в автономные корпорации, каждая из них получила свою печать в 40-х гг. XIII в., т. е. раньше, чем целая университетская корпорация получила право иметь свою печать. Во главе каждой нации стоял прокуратор, во главе всех соединенных наций – ректор. Между корпорациями как элементами структуры системы университета возникали и укреплялись связи, основанные на солидарности [13, с. 43].

Если нации сформировались для взаимной поддержки студентов и поддержание дисциплины, то науки по-своему структурировали организацию университета, формируя факультеты. Университет получал смысл и ученого цеха, и общественной организации. Ценность солидарности уравновешивала величины двух смыслов в интегрирующем ядре.

Интегрирующее ядро – ценность знания, вокруг которого оформился союз преподавателей и студентов, определило нормы поведения и социальные роли членов корпораций. Дисциплина университетов покоилась на том, что преподавателей нанимали школяры, сами учителя оказывались в подчинении у ректора, выбираемого также школярами. Все школяры присягали ректору, жили в коллегиях, участвовали в похождениях и пирушках, появлялись «на диспутах».

Система «университет», выстраивая внешние связи, укрепляет ось «внешнее-внутреннее» (Т. Парсонс), обретая функциональную значимость для общества. Функция социальной идентификации, гуманистическая, статусно-экономическая функции и сегодня определяют роль университетов в общественной жизни.

Оргцентричные подсистемы. Развитие системы университета привело к созданию оргцентричной подсистемы, которая в дальнейшем продолжит эволюционировать в

бюрократическую структуру. На этапе зарождения бюрократии был очевиден ее позитивный характер: бюрократия определяла понимание иерархии статусов, технологию построения карьеры, регламенты взаимодействий, калькуляцию прибыли [3].

В основе оформления этой подсистемы лежит процесс рационализации, который предполагает распространение бюрократии во всех сферах, государственного контроля и администрирования. Практики рационализации вторгаются в сферы иррационального, традиционно не поддающиеся администрированию, порождая «рациональный образ мысли, рационализирование образа жизни» [4, с. 220-223]. М. Вебер описывает модернизацию общества как процесс оформления бюрократических организаций на всех уровнях управления государством в «форме господства чиновников». Культурная рационализация охватывает процессы развития науки, искусства, «техники воплощения ценностей», религии, благодаря роли научного мышления в аналитическом понимании форм рациональности. Университеты в этом процессе играют ключевую роль как системы производства профессионалов, распространяющих знания. «Через университетское правоведение, подготовку юристов, профессионально инспирированную правовую общественность и т.д. современные представления о праве, систематизирующиеся в форме рационального естественного права, входят в систему права и правовую организацию хозяйственных отношений и государственного управления».

Складывается пространство «всеохватывающей общественной рациональности» [15, с. 45-50], формируется новая этика общественной жизни с преобладанием целерационального типа действия, основанного на ведущем общественно оправданном мотиве – достижение цели («материальный интерес», «стремление к наживе»). Возрастание роли целерационального действия вытесняет альтруистические или традиционные типы действий. М. Вебер подчеркивает: «Целерационально действует тот, кто ориентирует свои действия в соответствии с целями, средствами и побочными следствиями и при этом рационально взвешивает как средства в отношении целей, так и цели в отношении побочных следствий, и, наконец, различные возможные цели в отношении друг друга, то есть, во всяком случае, не действует ни аффективно... ни традиционно» [15, с. 52].

Заниматься наукой и изучением знаний ради науки и самих знаний в современной системе «университет» становится «иррациональным», трудно контролируемым занятием, объявляется вне бюрократического закона. Рационализирование вообще постепенно становится ведущим способом управления принципиально нерациональными сферами жизни: культуры, образовании, науки, искусства. Так рационализировался образ мышления, специфика чувств людей, образ жизни в целом.

На этапе «догматизации» системы «университет» бюрократия «сбивает настройку» солидарных смыслов ядра: система теряет логику функционирования, начиная практиковать «иррациональную рациональность». Чиновники стараются не выпускать ситуацию из-под контроля, придумывая для этого все новые правила игры («показатели», тесты, отчетная документация, процедуры аккредитации и т. п.). Иррациональная, по сути, система «университет» начинает работать в смыслах контроля, квалиметрии. Это обозначается модернизационным смыслом «качество образования».

Усилия организационных структур направлены на разработку документации – инструментов контроля, основанных на квалиметрических принципах, фиксирующих показатели «качества». Система костенеет, но, вопреки логике, не распадается, закрепляясь в образцах поведения «эффективных менеджеров», «качественно» управляющих организационными структурами всех уровней общественной жизни. Этим

качественникам давно вынуждены уступить ведущие места преподаватели – служители культа истинных знаний.

В особенности социальных взаимодействий системы вносит коррективы специфика человеческих отношений, понимание людьми смыслов своей деятельности. Почему сегодня не профессор главный в университете? Потому что профессора и преподаватели ходят в аудитории к студентам, а «эффективные менеджеры» – в кабинеты к начальству.

В современных университетах выстроена управленческая вертикаль: ректорат, как правило, состоящий из 4-8 проректоров в зависимости от масштаба и приоритетных направлений развития вуза (проректор по учебной работе, по науке, по административно-хозяйственной работе, по работе со студентами, по социально-экономическим вопросам). К ним могут быть добавлены должности проректоров по информатизации («цифровизации»), региональной работе, платному образованию, международным связям и др. Такой процесс деления характерен и для высших структур управления системой образования. В 2018 г. Министерство образования и науки разделилось на Министерство просвещения и Министерство науки и высшего образования². Соответственно и чиновников стало больше. К этому можно добавить сопутствующие тормозные механизмы, описанные формулами С. Н. Паркинсона: «Количество научных изданий обратно пропорционально прогрессу в науке»; «Если творец зарабатывает меньше управителя, значит, загнивание уже началось».

У преподавателей много благородной работы, обеспечивающей трансляцию знаний молодому поколению. Эту деятельность трудно проконтролировать и измерить ее эффективность. Поэтому менеджеральный состав университета старается обеспечить преподавателей работой с документами, принципиально подконтрольной. Чаще всего это простое выполнение инструкций, «спущенных сверху». Сегодня создалась парадоксальная ситуация, когда студенты мешают преподавателям оформлять большое количество документов для контролирующего процесс образования начальства. Это ли не свидетельство трансформации смысла системы «университет»?

Оргцентричность, доведенная до абсурда, свидетельствует также о начале этапа «догматизации», предшествующего этапу распада системы. Эти процессы проиллюстрированы в «Законах Паркинсона»: чиновник стремится множить подчиненных, а не соперников; чиновники создают друг другу работу [10, с. 13]. Сегодня деятельность менеджера – движущая сила развития оргцентричной подсистемы университета. Чиновники стараются оправдать факт своего существования, наращивая объемы документооборота, заваливая подчиненных бумажной и отчетной работой, требуя «публикационной активности». Но логика такого развития, по мнению С. Н. Паркинсона, сурова: «Рост приводит к усложненности, а усложненность – это конец пути».

² 18 мая 2018 г. президент РФ подписал указ о назначении М. Котюкова министром науки и высшего образования РФ. Управлять одной из сфер культуры поручено чиновнику с финансовым бэкграундом, не имеющему опыта работы в научной сфере. Странное соответствие компетентности, компетенций и занимаемой должности никого не смутило. Молодой министр в 1999 г. окончил экономический факультет Красноярского государственного университета (КГУ; ныне в составе Сибирского федерального университета) по специальности «финансы и кредит». Далее продемонстрировал блестящую карьеру экономиста и дослужился до заместителя министра финансов РФ А. Силуанова. Далее будущий министр руководил Федеральным агентством научных организаций (ФАНО). Президент РАН А. Сергеев отмечал, что создание ФАНО привело «к резкому обюрокрачиванию научной деятельности, росту административно-управленческого аппарата при одновременном ухудшении качества административно-хозяйственной деятельности». СМ.: 18 мая Котюков назначен министром науки и высшего образования РФ. URL: <https://tass.ru/info/5213326> (дата обращения 27.04.2020).

Когда процесс трансляции знаний берется под контроль организационной структурой, можно считать, что система достигает консуматорного состояния – равновесия, удовлетворения от выполняемой миссии. Равновесие в социальной системе – состояние, при котором даже противоречивые силы существуют в гармонии. Это равновесие обладает относительной устойчивостью. Но долгое нахождение в таком состоянии опасно. Бесконечное деление организационных элементов не добавляет ничего нового в качественное развитие знаниевых элементов и их структурных образований. Без дальнейшего развития система движется к распаду, хотя внешне представляется вполне рационализированной и «эффективно» работающей, удовлетворяющей требованиям «экономической» и «организационной целесообразности» [7].

Социальные изменения могут трансформировать системообразующие связи и внешние отношения. Все эти трансформации происходят «под надзором» культуры. С одной стороны, университет есть организация, производящая продукты культуры, с другой стороны, – сама культура упорядочивает элементы, определяет логику и смыслы эволюции системы «университет». Своей ценностной основой она интегрирует элементы, обеспечивает системе целостность. Культура, по мнению Т. Парсонса, выполняет функцию кибернетического управления социальной системой. Она образует подсистему саморегулирования разбалансированных процессов и функций в системе, теряющей логику и ориентиры деятельности. Там, где человек или организационная структура не справляются с решением жизненно значимых задач, культура берет «управление на себя», стабилизируя и смягчая галопирующие социальные изменения.

Эволюция университета не ограничивается организационными изменениями. Эволюционирует и само ядро. Сохраняя универсальное ценностное ядро, при всех изменениях идея университета будет воспроизводить себя в новых формах. Сегодня внутри интегрирующего ядра системы «университет» встраиваются смыслы бюрократизации, квалиметризации, утилитаризма, но это не означает ее гибели. Возможно, классический формат университета будет разрушен. Когда организационная структура университета окончательно окостенеет, на основе универсальной идеи родится новая система воспроизводства знаний, ценности. Коды культуры, заложенные истинными знаниями, перейдут в альтернативную систему.

Эволюционируя, система «университет» изменяется, полицентричное ядро может расколоться и образовать новые системы. У культуры свои сроки. Она мыслит поколениями. Цикл развития системы должен быть пройден. Параллельно завершению пути развития распадающейся системы, зарождается новая система университета, восстанавливая свои сакральные смыслы в оригинальных, непривычных формах взаимодействия.

Универсалия рациональности. Время «альфасамца» и доброго обывателя Хрюши однажды заканчивается. Приходит время людей адаптивных, самодостаточных, готовых к самозащите. Новый университет призван обеспечить обучение таких людей. Это будет университет, в стенах которого студенты научатся разбираться в разных аспектах человеческой жизни, ориентироваться в жизненных выборах, понимать, что погружение в проблемы жизни людей и есть смысл свободы просвещенного разума.

Ориентация на компетенции приводит к засилью хорошо обученных посредственностей, имеющих навыки самовыражения в пространстве Интернет. Компетентность и компетенции – характеристики прикладных знаний. Первые сохраняют интегративные качества, основаны на непреходящих ценностях, скрепляют своими

смыслами процессы трансляции, получения, воспроизводства знаний. Компетенции – свойства, определяющие работу элементов организации и управления университетским хозяйством. Но изменяющиеся условия жизни требуют от человека чего-то большего, чем узкие профессиональные умения и соответствующие компетенции, которые не удовлетворяли и не могут удовлетворить интересы молодого поколения.

Сегодня молодому человеку нужны источники уверенности в себе, понимание своих перспектив. Студенческую молодежь интересует проблема долголетия, проблема старости и сохранения здоровья, проблема обретения счастья, проблема восстановления двигательных и других способностей человека, утраченных в результате травм, проблема воспитания детей, проблема новых актуальных профессий [6]. Эти составляющие будущей социальной компетентности дополняются новыми качествами культурной компетентности – способностью применять традиции художественной критики для определения рамок художественного вкуса, распознавания качественных продуктов культуры от подделок. Уже сегодня востребованы знания, которые помогут человеку уметь делать все, к чему подведет жизнь: учиться поддерживать себя в здоровом состоянии, не зависеть от отрицательных мнений о себе, уметь найти форму поддержки и защиты в великих текстах культуры и произведениях искусства, созданных человечеством. Быть социально компетентным, – значит, уметь распознавать манипуляции массового или личностного свойства и защищаться от них, проявлять жизненную стойкость перед неблагоприятными влияниями всех видов. Социальная и культурная компетентность есть новая универсалия рациональности, необходимая будущим поколениям для решения актуальных жизненно значимых задач.

Эти требования к образованию выходят за эвристические границы компетенций. Актуальность будущего – это вызов реалиям настоящего. Если система «университет» вырабатывает «ответ» на такой интеллектуальный «вызов», то ее структурные элементы – «вузы» смогут реализовать свою гуманистическую функцию обеспечения человека знаниями, необходимыми социально и культурно компетентной личности.

Обучение актуальным знаниям будущего не может быть сведено к чтению лекций работодателями, «практиками», мэтрами из столиц в дистанционном формате. К студентам должны приходить достойные личности и общаться лицом к лицу. Необходимо культивирование традиций, принципов и духа академической среды, без которой воспитание новых поколений интеллигенции затруднительно. Для этого требуются профессоры, художники, поэты, публицисты, – все, кто способен к художественной и социальной рефлексии. В некотором смысле нам нужно вернуться в организационной идее Мусейона, собирающей хранителей знания, а не владеющих навыками чего-либо.

Реформы университета имеют смысл, если их проводят не на основе разума, а с помощью разума. Рационализация настоящего заканчивается там, где начинается гуманизация, ограничивающая бурное развитие организационной подсистемы в структурах университета. Гуманизация – это университетская универсалия, постоянно возвращающая развитие структурных элементов и подсистем к изначальному ценностному смыслу образования – сохранению, распространению и воспроизводству знаний.

Проект нового университета должен быть основан на универсальной ценности знания, соответствовать будущим реалиям, которые прогнозируют футурологи, философы, социологи. Прогностика будущего – отдельная задача университетских умов современности.

Отменяя «Болонскую систему», чиновники озадачились созданием новой концепции образования. Дилемму решают, как всегда, парадоксально: мы не будем возвращаться к старой «советской системе», отказываемся подчиняться требованиям Болонской системы, но сохраним деление на бакалавриат и магистратуру. И в этом менеджеральном тумане будет рождаться особый новый путь развития системы отечественного образования. Умные люди в министерствах и ведомствах понимают, что востребован новый проект университета, но пилить опилки, видимо, для них более привычное дело.

Между тем, уже сегодня востребованы дисциплины, помогающие освоению социальной компетентности в будущем. Актуальной становится подготовка универсального специалиста, готового в нужный момент заняться любым видом социально полезной деятельности. Будут вновь востребованы фундаментальные знания о жизни, которые могут преподавать не практики-работодатели, но аналитики, не эффективные менеджеры, но спокойные философы. Социальная память системы университета постоянно актуализирует древние знания, готовые к обновлениям для служения новому человеку.

Прообраз будущего университета прослеживается в социально-культурных проектах Ю. Хабермаса. Социолог работает над практической возможностью активного функционирования личности в «свободных ассоциациях общественности», в продуктивных коммуникативных практиках. Проект «просвещенной общественности» определяет функцию ассоциаций критически мыслящих личностей: противостоять экспансии господствующей власти и правящего аппарата. Ю. Хабермас, много лет отдавший работе со студентами, адресовал социально-культурные проекты своим ученикам и слушателям. Его лекции – это акт воспитания нового субъекта истории в новом университете. Не дожидаясь новых героев, можно их проектировать.

Таким образом, школа в фундаментальном смысле – это территория служения Истине, Добру, Красоте, Любви и Надежде, а не торговая площадь. Преподаватель – это хранитель знания, а не боец за качество образования. Знания – это ценности, не имеющие денежного эквивалента независимо от терминальных или инструментальных характеристик. Взаимосвязь учителя и ученика есть таинство передачи опыта, регламентирующее диадку статусов, в смыслах подчинения и служения (ученик служит учителю, учитель служит знанию и несет ответственность за истинность знаний, которые он передает молодому поколению). Знания – это универсалия, ценностная основа, на которой выстраиваются структуры всех университетов. Данная универсалия функционирует аутопойетично, восстанавливая смыслы работы всех структурных элементов системы, выполняющей социальную функцию трансляции знаний будущим поколениям. Ценность и универсалия знаний ориентируют систему «университет» на культуроцентричность функционирования.

Менеджмент в сфере образования – нужная структура. Оргцентричная подсистема обеспечивает организацию компонентов целостной системы «университет», но она не является универсалией. Претендуя на центральное место в университете, подсистема управления в образовании все более удаляется от понимания смысла процесса образования. Смысл управления такой сферой – не в квалиметрической тирании контроля, а в создании условий для свободного потока и обновления знаний, приносящего радость и удовольствие от встречи с ним.

Фундаментальные открытия – заслуга одиночек, а не коллективного разума. Образование становится условием экономического прогресса и гарантом социального порядка, фактором сглаживания общественных антагонизмов, средством повышения

уровня культуры общества. Университет удовлетворяет потребности человечества в передаче знаний новым поколениям, в подготовке людей, имеющих право вести профессиональную деятельность в разных сферах жизни.

Список литературы

1. Богданов, А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука в 3-х частях / А. А. Богданов. Часть 1. – Ленинград: Книга, 1925. 300 с.
2. Боннар, А. Греческая цивилизация. Т. 2. От Антигоны до Сократа / А. Боннар; пер. с франц. О. В. Волкова. – Ростов-на Дону: Феникс, 1994. – 448 с.
3. Вебер, М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии: в 4 т. / Макс Вебер; пер. с нем. сост., общ. ред. и предисл. Л. Г. Ионина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Т. 1. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 445 с.
4. Вебер, М. История хозяйства: Очерк всеобщей социальной и экономической истории Очерк всеобщей социальной и экономической истории: изд. по оставленным лекциям / М. Вебер; пер. под ред. И. М. Гревса. – Петроград: Наука и школа, 1923. – 240 с.
5. Голенищев-Кутузов, И. П. Данте / И. П. Голенищев-Кутузов / Серия ЖЗЛ. – М.: Молодая гвардия, 1967. – 280 с.
6. Логунова Л. Ю. Образовательные стратегии молодежи в контексте устойчивого развития / Л. Ю. Логунова, Е.А. Маженина, А.Н. Уткина // Гуманизация образования. – 2022. – №2. – С. 18-30.
7. Логунова Л. Ю. Технологии благополучия деятельности преподавателя: проблемы измерения и понимания / Я. Г. Ковалёнок, Л. Ю. Логунова, А. Н. Уткина, Д. В. Ушаков // *Artium magister*. – Volgograd: Volgograd State University, 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 21-30.
8. Луман, Н. Общество как социальная система / Н. Луман; пер. с нем. А. Антоновского. – М.: Логос. 2004. – 232 с.
9. Мердок, Дж. Фундаментальные характеристики культуры / Дж. Мердок; пер. с англ. В. Г. Николаева / Антология исследований культуры. Том 1. Интерпретации культуры. – СПб.: Университетская книга, 1997. – С. 49-59.
10. Паркинсон, С. Н. Законы Паркинсона / С. Н. Паркинсон; пер. с англ. Н. Тауберг. – М.: Прогресс, 1989. – 448 с.
11. Парсонс, Т. Социальная система / Т. Парсонс; пер. с англ. – М.: Академический проект, 2018. – 530 с.
12. Сорокин, П. А. Социальная и культурная динамика / П. А. Сорокин; пер. с англ. В. В. Сапова. – М.: Астрель, 2006. – 1176 с.
13. Суворов, Н. С. Средневековые университеты / Н. С. Суворов. Изд 2-е. – М. Книжный дом «Либроком», 2012. – 256 с.
14. «Умные технологии» в системе жизнеобеспечения городов Кузбасса: социально-политический и социокультурный контексты: монография / Л. Ю. Логунова, Е. В. Головацкий, Е. А. Маженина, Н. В. Нятина. – Кемерово: КемГУ, 2018. – 284 с.
15. Хабермас Ю. Теория рационализации Макса Вебера / Ю. Хабермас; пер. с нем. Т. Тягуновой // *Социологическое обозрение*. – 2009. – Т. 8. № 3. – С. 37-60.

1.5. Междисциплинарность - тренд цифровой трансформации высшего образования

Развитие информатизации образования характеризуется активным и систематическим использованием цифровых технологий (англ. – Digital technology) на всех уровнях системы образования.

Согласно результатам исследований, проводимых в Институте стратегии развития образования РАО в рамках научной школы Роберт Ирэны Веньяминовны под *цифровой трансформацией образования* понимается *результат существенных системных изменений, произошедших и происходящих в сфере образования (как позитивных, так и негативных), в связи с активным и систематическим использованием цифровых технологий и реализацией в образовательной практике результатов достижений научно-технического прогресса современного информационного общества массовой глобальной коммуникации* [7].

В контексте развития и функционирования цифровой образовательной среды современного вуза наиболее активно подвергаются цифровой трансформации процесс создания цифровых образовательных ресурсов, информационно-методическое обеспечение учебного процесса, информационное взаимодействие, как между субъектами образовательного процесса, так и с интерактивными цифровыми ресурсами.

Актуальность темы предоставляемого материала определяется недостаточной разработанностью научно-методических оснований в области разработки и использования цифровых образовательных ресурсов, ориентированных на информационно-методическое обеспечение образовательного процесса (ИМО ОП) в вузах в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Так как ИМО ОП разрабатывается, как правило, для двух или нескольких предметных областей, то целесообразно использовать проектный подход, который рассматривался в исследованиях Громько Ю.В. [1], Килпатрика У.Х. [3], Дьюи Дж. [2], Полат Е.С. [6] и др. в контексте междисциплинарности (Franks D. et al. [18], Margalef Garcia L. и др. [24], Rabb R. и др. [32]), что инициирует «развитие тесного взаимодействия между представителями разных дисциплин (в том числе естественнонаучных: физики, химии, биологии и др.) и ИТ-специалистами» [26].

Исследователи, студенты и преподаватели, включенные в проблему установления связи и интеграции двух или более академических дисциплин, профессий или технологий с их методами и ракурсами, преследуют общую цель. Проблемы, которые кажутся для исследователей, принадлежащих одной дисциплине, сложными или широкомасштабными, как правило, решаются при использовании междисциплинарных подходов. В образовательной сфере прилагательное «междисциплинарный» используется, когда исследователи двух и более дисциплин объединяют свои подходы и трансформируют их так, чтобы они стали приемлемыми для решения определенных проблем.

Согласно исследованиям Бортника Б.И., Стожко Н.Ю. [13, 37], Гендьова А., Йорданова В. [19], Гребенюка И. [22], Конга С.К. [23], Мироновой Л.И. [26, 27], Науменко М. [28], Сампсона Д.Г. [29], Чу Х.С. [15] и др.) междисциплинарный проект включает специалистов разных дисциплин и профессий, которые вовлечены в процесс совместной работы как стороны, заинтересованные в решении общей задачи. Согласно Дж. Бергеру, междисциплинарная группа может состоять из лиц, имеющих подготовку в разных областях знания, с характерными для каждой понятиями и концепциями, методами, материалом и терминологией. Эти лица объединены для совместной работы над

проблемой в условиях постоянной коммуникации между участниками, представляющими различные дисциплины [12].

Основываясь на исследованиях ряда ученых (Маргарет Гарсиа Л. и Парейя Роблин Н. [24], Никитина С. [29], Хейвуд Дж. [21] и др.), а также исходя из понимания того, что процесс образования в высшей школе опирается на базовые принципы системности и интегративности, в условиях цифровой трансформации образования, был сделан вывод о том, что реализация междисциплинарного подхода предоставляет новые возможности в области организации и повышения эффективности, в частности, инженерного образования [4].

В ряде работ (Альшара О.К. и Ибрагима М. [10], Рабб Р. [32] и др.) описан опыт совместного обучения студентов разной профессиональной направленности. Целесообразным для решения комплексных социальных, инженерных и других задач является формирование междисциплинарных команд студентов (Да Фигуэредо [16], Карпенгер С.Л. [14], Пиуно П.А.Е. [30], Пулей С.П. [31], Стетгер Р. [36], Шеа К. [35] и др.). Результат такой активности студентов в междисциплинарной практической и исследовательской деятельности описан в работах Хайтера А. [20], Мак Голдрика Н.Б. [25], Рахала И. [33], Рихтера Д.М. [34], Тана Дж. К. [38], Франкса Д. [18] и др.).

Вопросы разработки междисциплинарных проектов в профессиональном образовании рассматриваются и во многих отечественных исследованиях (Бортник Б.И. и Стожко Н.Ю. [13], Гендьова А. [19], Гребенюк И. [22], Конг С.К. [23], Миронова Л.И. [27], Науменко М. [28], Стожко Н.Ю. [37] и др.).

При любом подходе к решению проблемы междисциплинарности актуальным является проектный подход, который по своей сути носит надпредметный характер и рассматривается методологами в рамках деятельностного и личностно ориентированного направлений обучения [5].

При этом используемые в различных предметных областях вычислительные методы требуют применения современных программных средств. Это способствует развитию тесного сотрудничества между специалистами в различных дисциплинах (в т.ч. естественнонаучных: физики, химии, биологии) и специалистами в информационной сфере.

Одной из форм реализации междисциплинарного сотрудничества является междисциплинарное проектирование (Project Based Learning (PBL)). Барак М. и Дори Я. Дж. описали опыт интеграции PBL в ИТ-среде при реализации этой технологии на трех курсах бакалавриата химии [11]. Студенты экспериментальной группы разрабатывали индивидуальные проекты на ИТ-основе, тогда как их сокурсники из контрольной группы разрабатывали традиционные химические проекты. Сопоставление результатов обучения убедительно продемонстрировало высокую результативность примененной технологии.

Декхан С. И Тсои М.Я. [17] представили своеобразную модель междисциплинарного взаимодействия студентов на основе «бизнес-отношений»: студенты информационного направления обучения были «наняты» студентами-химиками для разработки программного обеспечения для проектирования мобильных приложений к курсу органической химии с целью более эффективного изучения курса.

Приведенный краткий обзор свидетельствует о востребованности, актуальности и значимости различных стратегий и технологий междисциплинарного проектирования.

В ходе исследования проведен теоретический анализ и обобщение положений педагогической науки по проблемам профессиональной подготовки студентов; изучен и

проанализирован опыт преподавания различных вузовских дисциплин на базе средств ИКТ; проведен анализ ГОС и ФГОС ВО по ИТ-направлению подготовки будущих программистов, учебные программы и учебно-методические материалы для подготовки бакалавров и магистров в области программирования.

Проведенный анализ научных публикаций по теме статьи позволяет утверждать, что одним из путей решения проблемы цифровой трансформации высшего образования является разработка междисциплинарных проектов будущими ИТ-специалистами.

Предметно-профессиональная подготовка студентов – будущих ИТ-специалистов реализуется на базе блоков базовых и профилирующих дисциплин, содержательное наполнение которых изменяется чрезвычайно динамично благодаря быстрому развитию научных и технологических основ информатики как научной области. Информатика, являясь междисциплинарным научным направлением и выполняя интегративную функцию в системе наук, находит отражение в системе высшего образования. Резко возросшая роль цифровых технологий должна найти отклик в педагогических исследованиях по совершенствованию предметной подготовки специалистов для различных областей экономики, в том числе в сочетании с проектным обучением. При этом учебные проекты могут быть не только исследовательскими, но и отражать закономерности технологических процессов предметной области, т. е. иметь черты профессиональных проектов, что характерно для инженерных, строительных, архитектурных, экономических и других специальностей.

В современных вузах осуществляется подготовка студентов для различных отраслей экономики, что в условиях цифровой трансформации высшего образования требует разработки распределенного образовательного ресурса (учебно-методических материалов в электронных форматах представления, информационно-коммуникационных предметных сред, информационно-справочных систем, систем контроля знаний, реализации имитационных моделей в предметных областях, программно-аппаратных средств для организации учебного процесса, баз данных предметных областей и пр.). При этом квалификация преподавателей, которые осуществляют подготовку по этим специальностям, имеет другую направленность. Кроме того, программное обеспечение, которое имеется в свободном доступе, не всегда удовлетворяет требованиям учебного процесса.

Согласно ФГОС ВО будущих ИТ-специалистов объектами их профессиональной деятельности математические и алгоритмические модели, программы, программные системы и комплексы, а также методы их проектирования и реализации в междисциплинарных областях [4, 5].

Базовая профессиональная подготовка ИТ-специалистов традиционно представляет собой сочетание программистского (Computer Science) и инженерного (Computer Engineering) подходов в обучении. Такой симбиоз двух направлений подготовки позволяет формировать у студентов одновременно с навыками оценки, отбора, упорядочения и обработки информации творческий подход к созданию новых методов обработки информации и средств информатизации. Одновременно их базовая профессиональная подготовка формирует в них потенциал, который позволяет решать задачи, связанные с разработкой сервисов, обеспечивающих учебный и любые другие процессы вуза под руководством преподавателей и методистов кафедр, на которых обучаются будущие программисты.

Таким образом базовая подготовка будущих ИТ-специалистов позволяет им интегрировать профессиональные компетенции в области разработки программного

обеспечения, регламентируемые ФГОС ВО, в междисциплинарное проектирование цифровых образовательных ресурсов в процессе цифровой трансформации образования. Такой подход позволит будущим ИТ-специалистам решать задачи, связанные с разработкой цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) для обеспечения образовательного процесса вуза, в состав которых входит:

- контент и учебно-методического обеспечение, представленные в электронном формате;

- автоматизированные средства контроля результатов обучения;

- средства формирования знаний и умений в конкретных предметных областях.

Тогда под междисциплинарным проектированием (МДП) цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) будем понимать деятельность будущих ИТ-специалистов, включающую следующую последовательности действий:

- разработку алгоритма, реализующего содержательную составляющую контента ЦОР;

- разработку алгоритма, реализующего технологическую составляющую интерфейса ЦОР;

- разработку кода прикладной программы ЦОР;

- отладку кода ЦОР;

- опытное использование ЦОР в учебном процессе;

- корректировку ЦОР по результатам опытного использования;

- использование ЦОР в учебном процессе вуза;

- разработку методической документации для пользователей ЦОР;

- разработку методической документации для проведения обучающего семинара для потенциальных пользователей разработанного ЦОР;

- оформление результатов междисциплинарного проектирования (презентация на научной студенческой конференции, публикация научной статьи, получение свидетельства о государственной регистрации программы для ЭВМ, подготовка доклада для выступления на научной конференции, участие в конкурсе, творческий отчет и т.п.)» [5].

Целью междисциплинарного проектирования в рамках учебно-методического процесса подготовки будущих ИТ-специалистов одновременно с пропедевтикой подготовки выпускных квалификационных работ, является формирование их профессиональных компетенций в области разработки современных цифровых образовательных ресурсов и сервисов в ходе цифровой трансформации образования с целью создания цифровой образовательной среды вуза, в ходе которого у будущих программистов развиваются проектировочные умения и формируется опыт по оценке качества программных продуктов педагогического назначения.

Реализация данного подхода позволит более интенсивно создавать и расширять цифровую образовательную среду, обеспечивая ее участников актуальными образовательными ресурсами и сервисами.

Организационное и методическое руководство процессом разработки ЦОР в рамках МДП должно осуществляться преподавателями выпускающей кафедры, где проходят подготовку будущие ИТ-специалисты, и преподавателями и методистами с кафедр вуза, для которых разрабатываются ЦОР в рамках межкафедрального научного коллектива (МКНК), куда входят студенты, пожелавшие принять участие в разработке ЦОР.

В ходе совместной работы в рамках МКНК у студентов-разработчиков ЦОР формируется компетентность в области разработки и использования ЦОР, под которой будем понимать следующую совокупность:

- *знаний в области*: теоретических основ разработки ЦОР на базе междисциплинарного проектирования; использования алгоритмических структур при обработке данных; основных теоретических положений в области проектирования для применения методик обучения; требований к педагогико-эргономическому качеству ЦОР (курирует преподаватель кафедры-исполнителя и ведущий преподаватель-предметник кафедры-заказчика);

- *умений в области*: применения современных технологий программирования; реализации этапов междисциплинарного проектирования при разработке ЦОР; разработки сценария ЦОР; разработки технологической составляющих контента и интерфейса ЦОР (курирует преподаватель кафедры-исполнителя); определения соответствия разработанных ЦОР педагогическим, технологическим и педагогико-эргономическим требованиям для организации учебного процесса (курирует ведущий преподаватель-предметник кафедры-заказчика или представитель подразделения-заказчика);

- *опыта в области* : определения педагогической цели использования ЦОР в процессе обучения; разработки сценария обучения (курирует ведущий преподаватель-предметник кафедры-заказчика или представитель подразделения-заказчика); проектирования контента (курирует преподаватель кафедры-исполнителя, ведущий преподаватель-предметник кафедры заказчика или представитель подразделения-заказчика); разработки прикладных программ для реализации содержательной и технологической составляющих контента и интерфейса ЦОР в соответствии с техническим заданием от подразделения-заказчика (курирует преподаватель кафедры-исполнителя или представитель подразделения-заказчика).

Реализация предложенного междисциплинарного подхода является фактором успешной организации самостоятельной работы студентов в вузе, который позволяет формировать познавательную активность будущих ИТ-специалистов и направлена на их профессиональное самосовершенствование. При этом результатом междисциплинарного проектирования, осуществляемого в рамках работы межкафедральных научных коллективов, будут актуальные цифровые образовательные ресурсы для обеспечения учебного процесса вуза, развитие его цифровой образовательной среды, которая должна обеспечивать взаимодействие с образовательными ресурсами все направления подготовки студентов, осуществляемой на кафедрах вуза. Эта взаимовыгодная деятельность направлена на повышение качества результатов обучения за счет интенсификации образовательного процесса, активизацию познавательной деятельности студентов, повышение их работоспособности и мотивации к обучению.

Задача освоения цифровых технологий для цифровой экономики России носит междисциплинарный характер, что требует четкого понимания образовательных задач в области цифровизации, связанных с необходимостью формировать компетентность специалистов в области разработки и реализации проектов цифровой трансформации в любой прикладной области, что напрямую зависит от уровня подготовки выпускников современных вузов. Одним из направлений активизации процесса цифровой трансформации вузовского образования может быть реализация предложенного в статье междисциплинарного сотрудничества кафедр современных вузов.

Список литературы

1. Громько, Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования / Ю.В. Громько, В.В. Давыдова // Известия РАО / Ред. В.А. Сластёнин, В.Н. Харькин. – №2, 2000. – С.36 – 43.
2. Дьюи Дж. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. М.: 2003. 356 с.
3. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе //Л. Брокгауз– Эфрон. 1925. 43 с.
4. Миронова Л.И. Информационное обеспечение вузовской подготовки в условиях междисциплинарного проектирования и менеджмента качества //Монография, ООО «Издательство УМЦ УПИ», Екатеринбург, 2021, 296 с.
5. Миронова Л.И. Методика оценки уровня сформированности компетентности студентов в области разработки электронных образовательных ресурсов // Образовательные технологии и общество, 2016. Т. 19. № 3. С. 544–560.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // под ред. Е.С. Полат. М.: Academia, 2000. 268 с.
7. Роберт И.В. Аксиологический подход к прогнозу развития образования в условиях цифровой парадигмы // Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании: коллективная монография / Авторы составители: М.Н. Стризаов, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. 358 с. С. 47-73.
8. Сайт <http://www.merriam-webster.com/info/copyright.htm>, вход свободный.
9. Сайт WordNet® 3.0, 2006 by Princeton University, вход свободный.
10. Alshara O.K., Ibrahim M. Business integration using the Interdisciplinary Project Based Learning model (IPBL). Symposium on Human Interface 2007 // Beijing, China, 2007. pp. 821–833.
11. Barak M., Dori Y.J. Enhancing undergraduate students' chemistry understanding through project-based learning in an IT environment // Science Education, 2005, vol. 89, no.1. pp. 117–139.
12. Berger G. Opinions and Facts. In.: Interdisciplinary // Problems of Teaching and Research in Universities // Paris: OECD, 1972. P. 23–26.
13. Bortnik B.I., Stozhko N.Y. Designing Innovative Process for Teaching Natural Sciences in Economic Universities. Review of the Ural State University of Economics, 2013, vol. 49, no. 5, pp. 113–118. // URL:<http://izvestia.usue.ru/download/49/16.pdf> (дата обращения: 22.08.2021).
14. Carpenter S.L., Delugach H.S., Etkorn L.H., Farrington P.A., Fortune J.L., Utley D.R., Virani S.S. A knowledge modeling approach to evaluating student essays in engineering courses. // Journal of Engineering Education, 2007. vol. 90, no.3. pp. 227–239.
15. Chu H.-C., Hwang G.-J., Tsai C.-C. A knowledge engineering approach to developing mind tools for context-aware ubiquitous learning //Computers and Education, 2010. vol. 54, no. 1, pp. 289–297.
16. Da C. Figueiredo, R.M., De Sales A.B., Ribeiro Jr., L.C.M., Laranjeira L.A.F., Rocha A. Teaching software quality in an interdisciplinary course of engineering // Porto, Portugal, 2010. pp. 144 -149.
17. Dekhane S., Tsoi M.Y. Work in progress – Inter-disciplinary collaboration for a meaningful experience in a software development course. 40th Annual Frontiers in Education

Conference: Celebrating Forty Years of Innovation, FIE 2010. //Arlington, VA. United States, 2010. pp. S1D1 - S1D2.

18. Franks D., Dale P., Hindmarsh R., Fellows C., Buckridge M., Cybinski P. Interdisciplinary foundations: Reflecting on interdisciplinarity and three decades of teaching and research // *Studies in Higher Education*, 2007. vol. 32. no.2. pp. 167 – 185.

19. Gendjova A., Yordanova B. Project-Based Learning in Science at the American College of Sofia // *Chemistry*, 2009, vol.18, no. 4. pp. 255-267.

20. Hayter A. Probability and Statistics for Engineers and Scientists, 2012, URL: <http://omungameshack.files.wordpress.com/2012/08/probability-and-statistics-for-engineers-and-scientists-4th-edgnv64.pdf> (дата обращения: 25.10.2021).

21. Heywood J. Engineering Education: Research and Development in Curriculum and Instruction, 2005. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/advanced/search/results?articleDoi=10.1002/0471744697.ch8&scope=allContent&start=1&resultsPerPage=20> (дата обращения: 22.05.2022).

22. Hrebenyk I., Primova O., Berest B. Using of computer simulations of laboratory work for practical classes on biological chemistry URL:http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/66/showТoc#.U5YVitJ_s9c (дата обращения: 15.09.2021).

23. Kong S. C., Chan T.-W., Griffin P., Hoppe U., Huang R., Kinshuk, Looi C. K., Milrad M., Norris C., Nussbaum M., Sharples M., So W. M. W., Soloway E., & Yu S. E-learning in School Education in the Coming 10 Years for developing 21st Century Skills: Critical Research Issues and Policy Implications // *Educational Technology & Society*. 2014, 17 (1). pp.70–78.

24. Margalef García L., Pareja Roblin N. Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience // *Teaching and Teacher Education*. 2008, vol. 24, no.1. pp. 104 – 116.

25. Mc Goldrick, N.B., Marzec, B., Scully, P.N., Draper, S.M. Implementing a multidisciplinary program for developing learning, communication, and team-working skills in second-year undergraduate chemistry students // *Journal of Chemical Education*. 2013, vol. 90, no.3. pp. 338 – 344.

26. Миронова Л.И., Стожко Н.Ю., Бортник Б.И., Чернышева А.В., Подшивалова Е.А. Interdisciplinary project based learning: technology for improving student cognition // *Research in Learning Technology*, Австралия, ноябрь, 2015. P.1-13. URL:<http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v23.27577> (дата обращения: 18.11.21).

27. Миронова Л.И., Стожко Н.Ю., Чернышева А.В. Computer Assisted Learning System for Studying Analytical Chemistry // *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*. 2014. P. 606 – 613.

28. Naumenko M. Internet resources and improving the quality of school chemical education // *Information Technologies and Learning Tools*. 2013. Vol. 34. № 2. pp. 56–63. //

29. URL:http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/59/showТoc#.U5YZLdJ_s9c (дата обращения: 17.09.2021).

30. Nikitina S. Three strategies for interdisciplinary teaching: Contextualizing, conceptualizing, and problem-centring // *Journal of Curriculum Studies*. 2006, vol. 38, no.3. pp. 251– 271.

31. Piuanno P.A.E., Boyd C., Barzda V., Gradinaru C.C., Krull U.J., Stefanovic S., Stewart B. The advanced interdisciplinary research laboratory: A student team approach to the fourth-year research thesis project experience. // *Journal of Chemical Education*. 2014, vol. 91, no.5. pp. 655 - 661.

32. Pooley S.P., Mendelsohn J.A., Milner-Gulland E.J. Hunting down the chimera of multiple disciplinarity in conservation science. *Conservation Biology*, 2014. vol. no.28. pp. 22 - 32.
33. Rabb R., Rogers J., Chang D. Course development in interdisciplinary controls and mechatronics // Saratoga Springs, NY, United States. 2008. pp. T3F11-T3F15.
34. Rahal I. Undergraduate research experiences in data mining. 39th ACM Technical Symposium on Computer Science Education, SIGCSE 2008. Portland, OR, United States. 2008. pp. 461- 465.
35. Richter D.M., Paretti M.C. Identifying barriers to and outcomes of interdisciplinarity in the engineering classroom // *European Journal of Engineering Education*. 2009, vol. 34, no.1, pp. 29 – 45.
36. Shea K., Engelhard M., Helms B., Merz M. Teaching an integrated new product development seminar on cognitive products. 10th International Design Conference, DESIGN 2008 // Dubrovnik, Croatia. 2008. pp. 1401-1408.
37. Stetter R., Paczynski A., Voos H., Bäuerle P. Teaching "coupling competence" by means of interdisciplinary projects. 9th International Design Conference, DESIGN // Dubrovnik, Croatia, 2006. pp. 1267–1274.
38. Stozhko N. Y., Tchernysheva A. V., Mironova L.I. Computer assisted learning system for studying analytical chemistry // *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, 2014, vol. 23, no. 4, pp. 607–613.
39. Tan J.K., Fleming W.J., Connor C.G., Wilson C. Development of an interdisciplinary design curriculum: Preparing the students for final year major design projects // Salzburg, Austria, 2006. pp. 33-38.

1.6. Студенческая наука в образовательном пространстве вуза: тенденции развития

Студенческая наука в России продолжает свое движение вперед, ища сферы применения своим идеям [17,1835,36]. Проблема состоит в том, что идея может воплотиться не только при моральной, но и при материально-технической поддержке различных структур [23,24]. Инвестирование в студенческую науку всегда считалось делом не выгодным [8]. Студенческой науке уже давно нужна государственная поддержка и официальный статус [28,29].

По инициативе Министерства науки и образования было решено объединить все студенческие научные общества в России [7,33,34,38].

С 25 января по 25 февраля 2022 года прошел совет где сформировано студенческое научное общество (СНО), на котором объявлен конкурс СНО в рамках которого Министерство науки и образования России будет выделено 100 млн рублей в виде грантов для деятельности эффективных СНО [5,6,16].

В первом заседании совета обучающихся при Минобрнауки приняли участие более 80 инициативных студентов из разных регионов России из 82 регионов по результатам 1,5 тыс. анкет на платформе «Россия – страна возможностей».

Участник совета из Благовещенского государственного педагогического университета поднял вопрос о выделении грантов на публикации научных статей студентов [22]. Он отметил, что у многих студентов нет возможности публиковаться в таких журналах, как ВАК или РИНЦ, из-за отсутствия финансирования со стороны вузов.

Важно, чтобы у студентов было как можно больше возможностей публиковаться бесплатно— отметил Фальков В.И., министр науки и высшего образования. Он добавил, что работа в данном направлении уже ведется: государство поддержало изменение стратегии в отношении научных журналов. Также в 2022 году пройдет конкурс, цель которого – поддержка студенческих научных обществ [10,11,12,13].

Также Валерий Иванович Фальков заявил, что на данный момент вузы ведут большую работу, чтобы перестроиться под запросы студентов. Речь идет об индивидуализации учебного процесса, чтобы ребята могли сами формировать свою программу обучения в рамках плана, а также выбирать дисциплины, не предусмотренные для их специальности. Министр уточнил, что в этой связи Минобрнауки запустило программу «Приоритет 2030», одной из задач которой является именно индивидуализация образования. Но при этом обязательная программа обучения должна оставаться, чтобы университеты могли правильно распределять нагрузку как между преподавателями, так и между студентами, подчеркнул он.

В каждом Вузе функционировало студенческое научное общество, имея теоретическую и практическую модель так как данный факт связан прежде всего с профилем Вуза, а не только с целями и задачами образования [25,26]. Анализ сайтов подтверждает данный факт. С введением новых образовательных стандартов изменяется образовательная политика российских Вузов [1,2].

Совет молодых ученых- общественное объединение, призванное содействовать развитию исследовательского опыта, начинающих ученых, обучающихся в Вузе на благо образовательному учреждению, региону и стране в целом [27].

Совет молодых ученых Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (далее Совет) был создан в 1994 году в целях оказания помощи, поддержки и содействия в научно-исследовательской работе молодым ученым (преподавателям, сотрудникам, аспирантам, докторантам и соискателям в возрасте до 35 лет)[39].

На основании утвержденного Положения, задачами Совета являются:



- участие в фундаментальных и прикладных исследованиях по профильным для Университета направлениям;
- использование результатов научных исследований в образовательном процессе и в практической деятельности Университета;
- установление, поддержание и развитие связей молодых ученых Университета с научными обществами других вузов;
- содействие осуществлению международного сотрудничества по направлениям деятельности Университета в области науки и образования;
- обеспечение молодых ученых информацией о проводимых научных конференциях, семинарах, олимпиадах и других мероприятиях;
- содействие профессиональному росту молодых ученых и закреплению молодых научных кадров в подразделениях Университета;
- организация и проведение школы молодых ученых, научных семинаров, содействие в участии молодых ученых во всероссийских и международных конференциях и симпозиумах;
- внесение предложений руководству Университета по организации предпринимательской деятельности научной молодежи Университета и участие в ней;

- поддержка на интернет-сайте Университета страницы Совета;
- организация сбора и распространения в Университете информации о фондах, оказывающих грантовую поддержку молодым ученым;
- организация социологических исследований среди молодого ученого Университета с целью выявления существующих проблем и направлений их решения.

Состав совета утвержден решением Ученого совета КГУФКСТ и имеет следующую структуру:



Председателем Совета молодых ученых является доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Дубовова Александра Анатольевна.

По рекомендации Совета, университет направляет молодых ученых на научно-практические конференции и форумы различного уровня и оказывает помощь в опубликовании результатов исследований в сборниках межрегиональных научно-практических конференций вузов Юга России, сборнике трудов НИИ КГУФКСТ «Актуальные проблемы физической культуры и спорта», международных, всероссийских и региональных научно-теоретических журналах и сборниках материалов конференций, в журнале, «Физическая культура, спорт – наука и практика», рекомендованном ВАК.

Совет рекомендует кандидатуры для получения именных стипендий Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края, Правительства и Президента Российской Федерации, а также привлекает их к работе над целевыми программами краевого и Российского фондов фундаментальных исследований с получением соответствующих грантов.

Совет, работая в тесном сотрудничестве со студенческим научным обществом и отделом аспирантуры и докторантуры, предлагает кандидатуры для поступления в магистратуру и аспирантуру наиболее способных и талантливых обучающихся.

Молодые ученые ежегодно принимают активное участие в конференциях регионального, всероссийского и международного уровней. Ими были достигнуты значительные результаты в области науки и инноваций за последнее время[32].

В ноябре 2018 года приняла активное участие в IX Фестивале науки Юга России Дробышева К.А. в г. Ростов-на-Дону, где презентовала оборудование НС-тест, БОС-пульс. В апреле 2018 года участвовала в Международном молодежном научном форуме «Ломоносов-2018», г. Москва; в мае 2018 года - в Международном научно-практическом конгрессе «Научно-педагогические школы в сфере физической культуры и спорта» г. Москва.

В апреле 2018 года в г. Санкт-Петербурге Москаленко К.Ю. принял участие в работе открытой региональной межвузовской конференции молодых ученых с международным участием «Человек в мире спорта», посвященной 110-летию участия российских спортсменов в Олимпийских играх. По итогам был награжден дипломом II степени за выступление.

В 2019 году в г. Москва Заплетина Алена приняла участие в Международном конкурсе для детей и молодежи «Физическая культура – путь к здоровью населения», где была удостоена I места и награждена дипломом I степени.

Ащеулова Валерия приняла участие во II Международной научно-практической конференции «Научные междисциплинарные исследования» и была награждена дипломом I степени, г. Саратов, 2020.

Муродова С. и Жигайлов П. по итогам II Международного научно-методического конкурса «Педагогическое призвание» были награждены дипломами I степени в 2020 г., г. Петрозаводск.

Головки Петр в 2020 году в г. Москва стал победителем (диплом I степени) Всероссийской олимпиады «Педагогическое образование».

В 2020 году Мацко Ю.А. приняла участие в XVI Международном научно-исследовательском конкурсе. За научную работу «Влияние занятий туризмом на физическую подготовленность и психологический статус подростков» заняла I место.

Доцент кафедры управления в спорте и образовании, кандидат экономических наук Тютюнников А.С. принял участие в Международном научном форуме «Наука и инновации - современные концепции» (г. Москва, июль 2020 г.).

Молодые ученые принимают активное участие в публикационной деятельности, в том числе в рецензируемых научных изданиях[4].

В настоящее время Совет молодых ученых оказывает информационную помощь аспирантам, соискателям и молодым преподавателям университета в участии в муниципальных, региональных, федеральных, международных и всероссийских конкурсах и выставках научных и творческих работ, а также научно-практических конференциях и форумах[3].

Совет молодых ученых всегда открыт для новых идей и предложений, которые могут способствовать укреплению позиции в области инновационного развития нашего университета[37]. Совет работает на основании утвержденного Положения.

ПЛАН РАБОТЫ СОВЕТА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ КГУФКСТ на 2020-2021 учебный год

1. Разработка и утверждение плана работы на 2020-2021 гг.
2. Проведение заседаний Совета молодых ученых.
3. Привлечение молодых ученых к работе по наиболее актуальным и фундаментальным проблемам физической культуры и спорта, имеющим существенное значение для Краснодарского края и России.
4. Информационная поддержка молодых ученых для участия в работе научно-практических конференций различного уровня.
5. Проведение научных конференций молодых ученых в подразделениях и в масштабах университета: № п/п Содержание работы Сроки выполнения Участие в конференциях различного уровня: 1. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Теория и методология инновационных направлений физкультурного воспитания детей дошкольного возраста» на базе КГУФКСТ. Октябрь 2020 2. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации» на базе КГУФКСТ. Декабрь 2020 3. Международная научно-практическая конференция «Физическая культура и спорт. Олимпийское образование» на базе КГУФКСТ. Февраль 2021 4. Научная конференция студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа с изданием сборника научных трудов конференции (РИНЦ). Февраль – март 2021 5. Ежегодная отчетная научная конференция аспирантов и соискателей ФГБОУ ВО КГУФКСТ с изданием сборника научных трудов конференции (РИНЦ). Апрель 2021 .
6. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт». Апрель 2021
7. Итоговая научная и научно-методическая конференция профессорско-преподавательского состава КГУФКСТ с изданием сборника научных трудов конференции (РИНЦ). Май 2021
6. Информирование аспирантов, магистрантов и студентов бакалавриата КГУФКСТ о конкурсах, грантах для молодых ученых.
7. Участие молодых ученых в научных конкурсах различного уровня: региональных, всероссийских, международных.
8. Участие молодых ученых в научных грантах.
9. Повышение публикационной активности молодых ученых КГУФКСТ.
10. Организация участия аспирантов и соискателей в апробациях и защитах кандидатских и докторских диссертаций, проводимых на базе КГУФКСТ.
11. Организация выступлений молодых ученых на конференции профессорско-преподавательского состава.
12. Информационное обеспечение интернет-страницы о деятельности СМУ (на сайте университета).
13. Участие молодых ученых в общественной жизни вуза.
14. Меры стимулирования молодых ученых в рамках эффективного контракта КГУФКСТ (эффективное выполнение индивидуального плана работы молодыми учеными).

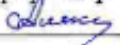
15. Подготовка отчета о работе СМУ за 2020-2021 учебный год [30,31].

Стали победителями конкурсов на получение:

- стипендии Президента Российской Федерации – Головки Петр (гр.19м1Б);
- стипендии Правительства Российской Федерации – Татаринцева Олеся (гр.19м1А);
- стипендии Олимпийского комитета Российской Федерации - Иволина Ассоль (гр.18ст1).

- стипендии имени Л.П. Матвеева - Пикалина Валерия (гр.17о1), Букреева Наталия (гр.18с8), Роговая Виктория (гр.18о1), Ермак Вадим (гр.19м2Г).

- специальных молодежных стипендий для талантливой молодежи Краснодарского края Татаринцева Олеся (гр.18м1Б), Ермак Вадим, гр.19м2Г, Головки Петр (гр.19м1Б).

«УТВЕРЖДАЮ»
 Проректор по ИИР профессор
 И.Д. АЛЕКСЕЕВ
 «__» _____ 2021 г.

ПЛАН РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА (СНО) КГУФКСТ на 2021-2022 учебный год

1. Активизировать участие студентов в конкурсных научных мероприятиях различного уровня с целью улучшения имиджа университета.
2. Содействовать развитию студенческого научно-технического творчества.
3. Совершенствовать научно-исследовательскую работу студентов, привлекая их для участия в долгосрочные научные проекты.

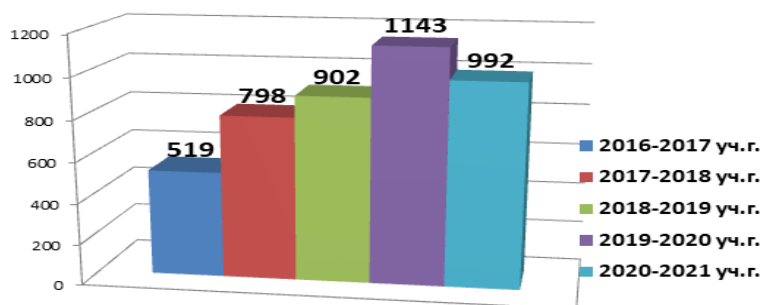
№ п/п	Основные мероприятия	Сроки выполнения	Ответственный
1	2	3	4
1.	Организационное заседание руководителей студенческих научных кружков	сентябрь 2021 г.	Научный руководитель СНО, председатель Совета молодых ученых
2.	Участие во внутривузовском конкурсе за соискание почетной стипендии по научно-исследовательской деятельности	сентябрь, январь 2021-2022гг.	Проректор по ИИР Научный руководитель СНО
3.	Участие в конкурсе научно-исследовательских проектов студентов и магистрантов в рамках программы СТАРТ 1	май-сентябрь 2021 г.	Научный руководитель СНО, начальник студенческого конструкторского бюро
4.	Участие в V Фестивале науки «Включай Экологию», Фестивале науки Юга России	октябрь 2021 г.	Научный руководитель СНО
5.	Участие в Фестивале НАУКА 0-Кубань	ноябрь 2021 г.	Научный руководитель СНО
6.	Подготовка и проведение XIX научной конференции студентов и молодых ученых университета	декабрь-март 2021-2022гг.	Научный руководитель СНО, председатель Совета молодых ученых
7.	Участие во всероссийском туре XXXIII Олимпийской научной сессии молодых ученых и студентов Российской Федерации.	февраль 2022 г.	Проректор по ВСиП Проректор по ИИР Научный руководитель СНО.

Студент Севальд Николай с соавторами получил свидетельство на регистрацию права интеллектуальной собственности Федеральной службы Роспатента № 2021618817 «Управляющая лазерного прицела с WEB-интерфейсом» от 01.06.2021г. (н/р доцент Остриков А.П.).

Участвуя в региональном этапе Всероссийского конкурса проектов научно-исследовательских работ студентов и магистрантов в рамках программы У.М.Н.И.К. в 2019г., стал победителем Севальд Николай, гр.18см4 (2019-2020г.) и подтвердил свой статус победителя по итогам «Конкурсного отбора для продления финансирования на 2 год (2020-2021г.) для победителей конкурса У.М.Н.И.К. (н/р доцент Остриков А.П.)[32].

Лучшие студенты КГУФКСТ ежегодно на основании внутри вузовского конкурса научно-исследовательских работ награждаются именными грамотами за достижения в науке и ректорскими стипендиями. Научные достижения публикуются в научных журналах и на сайте университета, занесены в портфолио студента, заслушиваются на Совете молодых ученых и на Ученом Совете университета [19,20,21].

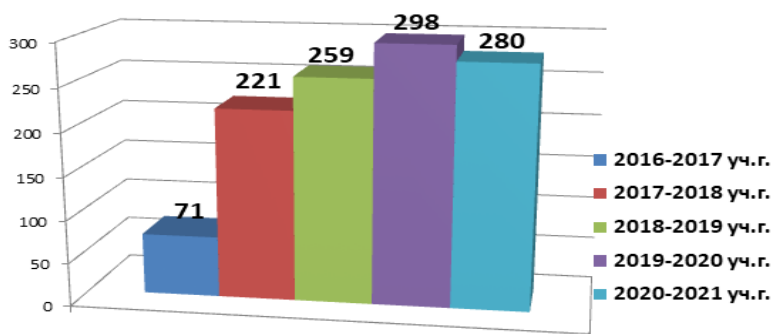
Динамика публикационной активности студентов университета



По результатам научных исследований студентами в 2020-2021 учебном году было опубликовано 992 работы в том числе:

- материалах международных изданий и всероссийских с международным участием конференций было опубликовано – 280 работ;
- в журналах из перечня ВАК – 22 работы из них 1 в Scopus;
- в материалах всероссийских изданий и конференций – 91 работа;
- в материалах региональных, городских и внутри вузовских конференций – 599 работ [14].

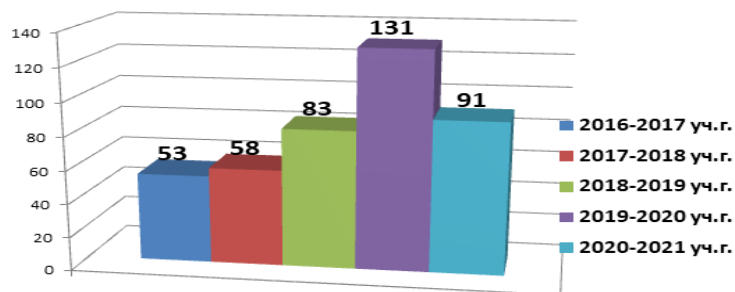
Публикации студентов в материалах международных изданий, международных и всероссийских с международным участием конференциях



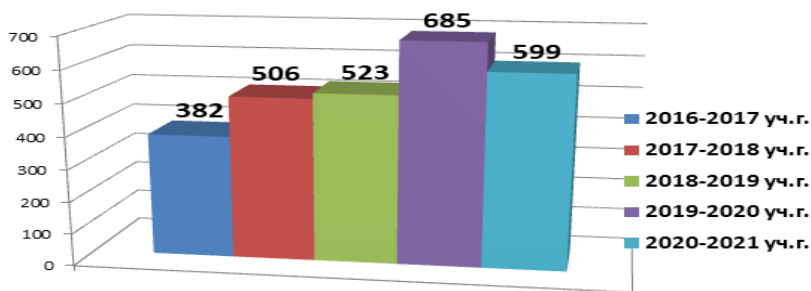
В течение 2020-2021 учебного года было представлено на секционных заседаниях студенческих научных кружков университета 804 доклада из них в рамках 48 конференции студентов и молодых ученых вуза – 524 доклада.

По итогам 48-й научной конференции студентов и молодых ученых Южного Федерального округа был опубликован сборник тезисов в трех томах, в который вошли 547 публикаций студентов и молодых ученых КГУФКСТ.

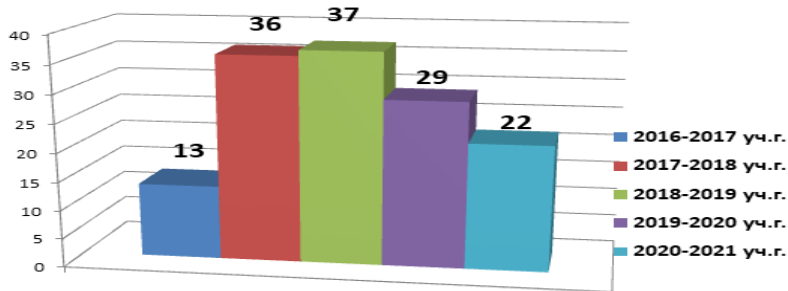
Публикации студентов в материалах всероссийских изданий и конференций



Публикации студентов в материалах региональных, городских и внутривузовских конференций



Публикации студентов в журналах рецензируемых ВАК



Минобрнауки намерено ввести в закон «О науке» понятие «молодой ученый» и закрепить право на получение мер господдержки для тех, кто к нему будет отнесен. Об этом говорится в проекте постановления правительства, разработанном ведомством. «При наличии широкой линейки мер господдержки молодым ученым (премии, стипендии, гранты, жилищные сертификаты и др.) понятие «молодой ученый» в законодательстве отсутствует». Проект предлагает считать молодыми учеными лиц в возрасте до 35 лет включительно (стандартный возраст отсечки для молодежи по профильному закону), являющихся научными работниками научных организаций и научно-педагогическими работниками вузов. Кроме того, он закрепляет право на получение «стипендий, грантов, премий от правительства и президента». «Указанные изменения в первую очередь направлены на привлечение в науку молодежи, не обладающей ученой степенью

кандидата или доктора наук», – поясняет ведомство и напоминает, что «одной из важнейших задач научно-технологического развития России является выявление и привлечение талантливой молодежи в науку, создание условий для построения успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций». В поправках указывается, что назначать меры господдержки могут президент РФ, правительство РФ, органы государственной власти субъектов РФ, а также органы публичной власти федеральной территории «Сириус». Они же будут вправе вводить дополнительные требования для молодых ученых, в том числе такие, как наличие ученой степени. В настоящее время премии и гранты для молодых ученых назначаются указами президента и постановлениями правительства [15].

Участие студентов во внутривузовских олимпиадах / 2020-2021 уч. г./

№	Кафедры	Количество участвовавших студентов	Количество олимпиад	Название олимпиады
1.	Биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин	35	2	1. Информационные технологии в профессиональной сфере; Информационные технологии в физической культуре и спорте; 1 курс, факультет спорта
2.	Физкультурно-оздоровительных технологий	20	1	Олимпиада по «Теории и методике ИВС» 4 курс факультет адаптивной и оздоровительной физической культуры
3.	Иностранного языка	60	4	«Лучший знаток межкультурной коммуникации», «Лучший знаток грамматики английского языка», «Лучший переводчик», «Лучший знаток немецкого языка» 1-3 курсы СиТ, ФС, ФК, ФОТ
4.	ТИМФК	150	1	Основы знаний по физической культуре и спорту; 1 курсы ФС, ФК
	Итого	265	8	

Список литературы

1. Бекк, М. А. Обеспечение автономности студентов в процессе научно-исследовательской деятельности / М. А. Бекк // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 4(35). – С. 150-157.

2. Белова, Ю. Н. Формирование экологического мировоззрения студенческой молодежи средствами краеведения: опыт работы научного сообщества / Ю. Н. Белова, Н. С. Колесова, А. А. Шабунов // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2017. – № 4(125). – С. 156-158.

3. Болотов, А. Е. Особенности формирования здорового образа жизни у руководителя организации любой формы собственности / А. Е. Болотов, Е. В. Мирзоева // E-Scio. – 2021. – № 3(54). – С. 236-242.

4. Букреева, О. Г. Развитие экстремальных видов спорта в Г. Краснодаре / О. Г. Букреева, К. С. Пигида // Вестник спортивной истории. – 2021. – № 3(26). – С. 16-23.

5. Голубева, О. В. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза / О. В. Голубева, А. В. Хижная, А. А. Бушуева // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 13.
6. Гринина, И. Р. Юбилей старейшего студенческого научного сообщества (Кружку источниковедения истории СССР - 40 лет) / И. Р. Гринина, С. С. Илизаров // Вопросы истории естествознания и техники. – 1990. – № 3. – С. 168-169.
7. Дудко, В. А. "Эффект чайника": студенческое научное сообщество на кафедре / В. А. Дудко, А. В. Шабанова // Совет ректоров. – 2011. – № 1. – С. 52-57.
8. Егоров, Е. Е. Студенческие объединения: предпринимательство в вузе / Е. Е. Егоров, Т. Е. Лебедева // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 2. – С. 20.
9. Картамышева, М. А. История возникновения аквафитнеса / М. А. Картамышева, О. Г. Лызарь // Вестник спортивной истории. – 2021. – № 1(24). – С. 52-60.
10. Киэлевяйнен, Л. М. Организация научно-исследовательской деятельности студентов института физической культуры, спорта и туризма Петрозаводского государственного университета / Л. М. Киэлевяйнен, В. С. Матвеева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 28-32.
11. Козлова, Л. А. "Научная школа" в научной политике и социальном исследовании / Л. А. Козлова // Вестник Института социологии. – 2014. – № 3(10). – С. 45-65.
12. Константинов, А. В. Интеллектуальный потенциал студенческих научных сообществ / А. В. Константинов // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 4. – С. 206-209. – DOI 10.24412/2658-638X-2021-4-206-208.
13. Левашов, В. К. Интеллектуальный потенциал общества: социологическое измерение и прогнозирование / В. К. Левашов // Мониторинг общественного мнения. 2008. № 3 (87). С. 17-30.
14. Лызарь, О. Г. Состояние и перспективы развития системы корпоративного здоровья в условиях современного предприятия / О. Г. Лызарь, С. А. Дерягина // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование : Материалы международной научно-практической конференции, Краснодар, 12 февраля 2020 года / Редколлегия: А.И. Погребной [и др.]. – Краснодар: Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2020. – С. 230-232.
15. Минобрнауки вводит понятие «молодой ученый» [RL] - <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/09/12/940348-ponyatie-molodoi-uchenii> (Дата обращения 12.09.2022)
16. Минобрнауки: в 2022 году пройдет конкурс для поддержки научных студенческих обществ [RL] <https://ug.ru/minobrnauki-v-2022-godu-projdet-konkurs-dlya-podderzhki-nauchnyh-studencheskih-obshhestv/> (Дата обращения 12.09.2022)
17. Научное сообщество студентов XXI столетия. Естественные науки, Новосибирск, 25–30 марта 2014 года. – Новосибирск: Ассоциация научных сотрудников "Сибирская академическая книга", 2014. – 180 с.
18. Никитин, М. В. Сетевые образовательные сообщества СПО: концептуальная рамка исследования / М. В. Никитин // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – № 2. – С. 14-20.
19. Овчинников, Ю. Д. Эргономическая биомеханика на примере классификации спортивного туризма / Ю. Д. Овчинников, И. С. Чубенко, В. А. Коновалов // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 5. – С. 94-101.
20. Овчинников, Ю. Д. Велотрековые гонки: региональный компонент в формировании концепции детско-юношеского спорта России / Ю. Д. Овчинников, А. В. Захарова, Я. В. Тон // Современный ученый. – 2022. – № 4. – С. 243-248.

21. Овчинников, Ю. Д. Практико-ориентированный проект учителя физической культуры в дистанционном формате / Ю. Д. Овчинников, В. А. Якунина, В. В. Шпет // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15. – № 4. – С. 134-140.
22. Орлов, А. А. Студент педвуза как субъект профессионального самоопределения: особенности развития в цифровую эпоху / А. А. Орлов, Л. А. Орлова // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 10. – С. 5-23.
23. Патрушев С.Б. Профориентация учащейся молодежи как первая ступень формирования научно-исследовательской активности студентов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020 № 1. С. 118 - 125.
24. Пашков, М. В. Проблемное поле инновационного образования / М. В. Пашков, С. Д. Савин // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 53-58.
25. Писаренко, Д. А. Виртуальные студенческие сообщества как форма организации вне учебной деятельности студентов вуза / Д. А. Писаренко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 2(19). – С. 125-127.
26. Писаренко, Д. А. Внеучебная деятельность студентов вуза: отечественные и зарубежные подходы к осмыслению понятия / Д. А. Писаренко // Гуманитарные балканские исследования. – 2019. – Т. 3. – № 3(5). – С. 41-44.
27. Рощина, Г. С. Творческое аналитическое студенческое сообщество как механизм развития научно-образовательного потенциала и формирования инновационной инфраструктуры и культуры в регионе / Г. С. Рощина // Вестник Томского государственного университета. Экономика. – 2009. – № 1(5). – С. 39-47.
28. Серозудинова, Г. В. Проектное обучение и деятельность студенческого научно-исследовательского сообщества / Г. В. Серозудинова, Р. Г. Волостных, М. А. Галета // Образование. Карьера. Общество. – 2018. – № 1(56). – С. 45-48.
29. Смирницкий, А. Е. Развитие студенческого сообщества Горьковского государственного педагогического института им. А. М. Горького в 60-е гг. XX в / А. Е. Смирницкий // Манускрипт. – 2021. – Т. 14. – № 4. – С. 649-653.
30. Степанова, М. Н. Роль кафедры в вовлечении обучающихся в научно-исследовательскую деятельность / М. Н. Степанова, Н. В. Кузнецова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 3(36). – С. 91-96.
31. Студенческое научное сообщество о роли социальных интернет-сетей в образовании / Е. Г. Ефимов, Е. В. Ануфриева, И. А. Небыков, С. В. Ладаускас // Актуальные вопросы профессионального образования. – 2017. – № 4(9). – С. 62-66.
32. Студенческое научное объединение [RL]<https://kgufkst.ru/science/studencheskoe-nauchnoe-obshchestvo/>(Дата обращения 5.09.2022)
33. Сычева, М. В. Деятельность студенческого научного общества педагогического вуза как инструмент формирования профессиональной компетентности / М. В. Сычева // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 47-50.
34. Тихомирова, Е. Е. Студенческая научная лаборатория как площадка для формирования культурной восприимчивости / Е. Е. Тихомирова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6-1. – С. 131-138.
35. Фаттахов, Р. Р. Теоретические основы и подходы организации научно-исследовательской деятельности обучающихся в высшей школе / Р. Р. Фаттахов, Р. Р. Насибуллоев, И. Ф. Яруллин // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 6. – С. 151-157.

36. Чернозуб, С. П. Академическая самоорганизация студентов в контексте идеи «российской модели образования» / С. П. Чернозуб // *Общественные науки и современность*. – 2010. – № 1. – С. 79-87.

37. Чубенко, И. С. Участие студентов в региональных соревнованиях по спортивному туризму / И. С. Чубенко, В. Е. Штенский, К. С. Пигида // *E-Scio*. – 2022. – № 3(66). – С. 340-352.

38. «Школа юного гигиениста» как трамплин в науку / А. С. Казызаева, О. В. Хумонина, О. В. Жукова [и др.] // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 110-113.

39. Щелчков, А. А. Университетская реформа 1918 г.: создание континентальной сети научно-просветительского и студенческого сообщества в Латинской Америке / А. А. Щелчков // *Концепт: философия, религия, культура*. – 2021. – Т. 5. – № 4(20). – С. 79-95.

1.7. Инновационное управление и его трансформация в сфере человеческого капитала системы высшего образования

Определяющим фактором конкурентоспособности страны является способность генерировать новые знания. Интеллектуальные способности людей затронуты в ходе социально-экономических преобразований в России. Ускоренный переход на путь модернизации затронул вопросы воспроизводства национального человеческого капитала, который способствует ускоренному переходу на инновационный путь развития. Основные достижения научной мысли, развивающиеся в рамках теории человеческого капитала, применяя к системе высшего образования, позволят оценивать реальные последствия происходящих преобразований в системе высшего образования.

Вопросы инновационного управления человеческим капиталом становятся весьма актуальными в условиях совершенствования российского высшего образования. Управлять по-новому человеческим капиталом вузов определяется востребованностью долгосрочных источников роста, находящихся в плоскости его качественного приращения. Появившаяся качественно новая инфраструктура вузов, новые подходы к условиям заключения трудовых договоров, подготовка кадров и повышение его квалификации свидетельствуют о новациях в этой сфере. Эти процессы непосредственно отражаются на условиях формирования, воспроизводства, использования и развития человеческого капитала в системе высшего образования. Именно качество, прежде всего, научно-педагогических кадров, как носителей человеческого капитала, а также руководителей всех уровней и обеспечивающего персонала имеет решающее значение для реализации всех инноваций в системе высшего образования. Решающая роль человеческого капитала в инновационных процессах очевидна, поскольку именно человек является инициатором всех новшеств и нововведений. Комплексное исследование человеческого капитала и его роли в инновациях в системе высшего образования позволяет не упустить важные нюансы его состояния и динамики, характеристики качественной оценки в рамках коэволюционного анализа инновационных сторон управления человеческим капиталом в системе высшего образования.

Современное понятие интеллектуального капитала коррелирует с качественными характеристиками человеческого капитала системы высшего образования. Современные исследователи под интеллектуальным капиталом предприятия понимают накопленный

путем сбережения и эффективной организации запас экономических благ в форме интеллектуальных преимуществ, способных переходить в деньги и капитальные товары. Интеллектуальный капитал вовлекается его собственниками в хозяйственный и коммерческий оборот как важнейший инвестиционный ресурс и фактор производства с целью получения прибыли. Однако, поскольку носителем интеллекта является человек, таким образом, как мы полагаем основой интеллектуального капитала выступает человеческий, а не наоборот. При этом первичной задачей управления интеллектуальным компонентом человеческого капитала системы высшего образования является именно управление знаниями. В методиках стоимостной оценки организации часто используют понятие интеллектуального капитала, потому что в нем находит свое отражение как организационное развитие, так и стоимость. Воплощаются в интеллектуальном капитале информация и знания, которые являются очень специфическими ресурсами по своей природе и форме в производственном процессе. «Коллективным мозгом» можно назвать интеллектуальный капитал организации, который аккумулирует научные и обыденные знания работников, интеллектуальную собственность и накопленный опыт, общение и организационную структуру, информационные сети и имидж организации. Как факторы можно рассматривать данные элементы, от них зависит как создание богатства современного общества, так и ценностные источники, которые действуют на передовых предприятиях. Человеческий капитал считается частью более общей категории «интеллектуальный капитал». При этом значительно меньшее внимание уделяется другим элементам – капиталу здоровья, капиталу миграции, мотивации экономической деятельности, хотя нельзя сказать, что они вовсе игнорируются. Зато повышенный интерес вызывают элементы специального человеческого капитала – подготовка на производстве, квалификация, навыки, производственный опыт. Поэтому в интеллектуальном капитале выделяются две крупные составные части: воплощенные в человеческом капитале опыт, знания, навыки и способности работников и вторая часть, состоящая из патентов, лицензий и другой интеллектуальной собственности.

В рамках нашего исследования, интерес представляет современное понятие «инновационного человеческого капитала» под которым понимается «совокупность специалистов в области технических и естественных наук, маркетинговых и управленческих технологий, людей, обладающих предпринимательскими способностями. Ядро инновационного человеческого капитала – это все те, кто обладает сертифицированными знаниями для создания нового продукта и технологиями доведения его до потребителя». [1, с. 10] Данное понятие отражает важнейшую функцию постоянного поиска нового как предпринимательская деятельность специалистов, однако по-нашему мнению, не отражает в полной мере сущность инновационности как результата их творческой деятельности.

Как показало наше исследование, человеческий капитал в системе высшего профессионального образования характеризуется рядом специфических особенностей:

Во-первых, накапливается и воспроизводится человеческий капитал вуза в одной и той же системе – системе образования. Это обстоятельство, в свою очередь актуализирует необходимость создания новой системы повышения квалификации научно-педагогических кадров через выведения её из ведомственного подчинения.

Во-вторых, имеется дисбаланс и асимметрия в развитии человеческого капитала в основном в интеллектуальную составляющую. Как показал анализ занятости научно-педагогических кадров вуза, интеллектуальная компонента, по сравнению с педагогической составляющей, возросла до 65% в общей структуре занятости. Прежде

всего, это объясняется ужесточением требований к публикационной активности научно-педагогических кадров. Использование показателей наукометрии при оценке человеческого капитала вузов (их научной деятельности), а именно имакт-фактора, индекса цитирования и индекса Хирша характеризуется рядом особенностей. Следует отметить, что данные показатели далеко не объективны и имеют ряд негативных эффектов. Так, например, индекс цитирования, с одной стороны, отражает востребованность исследования, но с другой стороны, не отражает ранние достижения ученого, так как первичная работа (открытие, изобретение) цитируется плохо, поскольку мало известна, а ссылки идут на вторичную работу, обзор и т.д. Индекс Хирша будет больше у того учёного, кто просто старше. Данный показатель также совершенно не учитывает вклад исследователя в работу, а в соавторстве работы его вообще нельзя учесть.

В-третьих, тенденциями сокращения научных кадров в системе высшего образования как результата её государственного регулирования, в том числе как последствия реструктуризации вузов, НИИ, академий, на фоне увеличения численности аспирантов и докторантов, что приводит к «массовизации» специалистов с учеными степенями, а соответственно к девальвации последних. Так, выпуск аспирантов и докторантов в 2019 учебном году составил 28853 чел, что на 4025 чел. больше, чем 2000-х гг., а численность профессорско-преподавательского состава составила в этом же году 319,3 тыс. чел, что на 39,5 тыс. чел. меньше чем в 2005/06 гг. [рассчитано по Роскомстат];

В-четвертых, длительный инвестиционный лаг. Как показало наше исследование, инновации в управлении человеческим капиталом характеризуется низкой скоростью осуществления инновационного процесса. Так, инновационный лаг, т.е. временной интервал от момента возникновения инновационной идеи до момента возврата инвестиций, может составлять десятки лет. Например, первая идея наукоградов появилась в России в 1991 году в г. Жуковском Московской области (авторы Никаноров С.П. и Никитина Н.К.), приняла законодательную базу в 1999 году, а реализовалась она только в 2000 г в г. Обнинске.[2]

В-пятых, человеческий капитал системы высшего профессионального образования характеризуется двойственностью. Его можно рассматривать с позиции управления индивидуумом самостоятельно, и с позиции организаций, входящих в данную систему. Именно в организациях (вузы, НИИ, РАН, РАО и др.) существуют все факторы, которые помогают развиваться сотруднику и повышать его человеческий капитал, а в свою очередь человеческий капитал организаций как системы характеризуется наличием синергетического эффекта.

Таким образом, на основе обобщения, с одной стороны, данных специфических особенностей человеческого капитала вуза, а с другой – понятия инновационного управления можно определить инновационное управление человеческим капиталом вуза и рассмотреть его отличительные характеристики. Обоснование ряда положений и аргументация выводов осуществляется на основе общенаучной и специальной методологии исследования, а именно диалектического, ситуационного, а также использования коэволюционного (системно-процессного) подходов.

Многоаспектность и сложность инноваций, и противоречивость их категориального аппарата обуславливает различные основания для классификации. Различают инновации по сфере функционального применения (технические, экономические, социальные, организационно-управленческие, образовательные и т.д.), по глубине проводимых изменений (базисные, модифицирующие, псевдоинновации), по виду (продуктовые, процессные), в зависимости от рыночной ситуации (реактивные и стратегические) и т.д.

В силу многочисленных толкований и определений инноваций существует множество подходов к их исследованию. Обобщим некоторые из них.

Объектный подход рассматривает товар, технологию, новую технику как конечный продукт сознательно-созидательной деятельности.

Процессный подход акцентирует внимание на динамике изменений, происходящих в инновационном процессе результатом которого на разных этапах становятся товары, технологии, методы.

Утилитарно-объектный подход рассматривает инновацию с одной стороны, как объект, обладающий новой потребительской стоимостью, так и предназначенный для удовлетворения определенных общественных потребностей.

Утилитарно-процессный подход акцентирует внимание на динамике диффузии инновации и понимает её в качестве средства эффективного создания, внедрения и диффузии новых решений, стоящих проблем и задач.

Финансово-процессный подход основное внимание уделяет инвестициям в разработку новых идей, товаров и услуг, техники и технологии.

Итак, можно выделить современные ключевые тенденции в научных исследованиях инноваций:

- возрастает кооперация и взаимодействие различных участников инновационного процесса, что делает его более рефлексивным и участники оценивают позитивные и негативные стороны инновационного процесса, вносят коррективы в его протекание, взаимодействуя друг с другом;

- постоянно появляются новые модели инновационных процессов и виды инноваций;

- инновации, рассматривая с точки зрения системного подхода, становятся все более системной научной категорией, требующей учета все большего количества её самых разных сторон и являющейся предметом изучения полидисциплинарных наук.

Современные исследователи определяют инновации применительно к кадровой работе, по которым понимают с одной стороны, управленческие нововведения, т.е. любую целевую деятельность, отличающуюся от сложившейся практики управления в организации и впервые используемую в ней, направленную на повышение кадрами уровня эффективного управления организацией, а с другой стороны, инновационное кадровое решение, предполагающее введение в кадровую систему новых элементов, форм и методов. [3, с. 150]

Таким образом, определенный интерес представляет формирующаяся область научного знания как инновационный менеджмент персонала, являющаяся пограничной областью и включающая концепции инновационного менеджмента и управления персоналом. Тогда структуру инновационного менеджмента персонала можно определить как устойчивое единство форм и методов управления кадровыми нововведениями, субъектов и объектов кадровых нововведений, а также их взаимоотношения и целостные свойства, обеспечивающие обновление, развитие и повышение эффективности кадровых систем.

Плоскость нашего исследования также является пограничной и включает такие области как теорию человеческого капитала, инновационный менеджмент и инновационный менеджмент персонала, кадровую инноватику.

Таким образом, тогда объектом инновационного управления человеческим капиталом выступают процессы изменения и развития, инновационные свойства кадровых систем организации. Субъектом инновационного управления человеческим

капиталом выступают персонал кадровых служб и руководители всех уровней управления, принимающие инновационные кадровые решения.

Основными свойствами инновационного управления человеческим капиталом являются:

- способность достижения целей, которые стоят перед системой путем создания соответствующей структуры, т.е. целедостижение;
- способность к согласованному, целостному воздействию в ответ на кадровые нововведения, т.е. интегрированность;
- способность к перенастройке (приспособлению) к изменениям при сохранении неизменными главных элементов системы, т.е. адаптивность;
- способность к адекватному реагированию на методы управленческого воздействия, т.е. регулирование и саморегулирование;
- способность реализовывать кадровые нововведения, обеспечивая высокую конкурентоспособность персонала, т.е. эффективность кадрового потенциала и его конкурентоспособность.

Непрерывность является системообразующим элементом инновационного процесса, однако в то же время характеризуется низкой предсказуемостью результатов и неупорядоченностью процесса. Такой процесс требует создания организационных отношений, позволяющих наиболее полно использовать творческий потенциал работников. Многообразие современных форм позволяет выделить некоторые общие черты:

1. Инновационная деятельность должна полностью поддерживаться руководством организации.
2. Должно всемерно поощряться экспериментаторство на всех уровнях и во всех структурных подразделениях организации.
3. Должны постоянно развиваться и совершенствоваться горизонтальные, вертикальные и диагональные коммуникации в организации.
4. Использование комплексных мотивационных систем, включающих административные, экономические и социально-психологические методы воздействия на персонал.
5. Использование партисипативного стиля управления организацией.
6. Использование непрерывного обучения сотрудников, создание «обучающейся» организации.

Важным понятием инновационного управления человеческим капиталом является понятие система управления человеческим капиталом, под которой понимаем сложноорганизованное ядро (подсистема) социально-экономической системы (организации), включающее цели и механизмы функционирования и развития трудового потенциала персонала.

Тогда входом в систему управления человеческим капиталом являются новые элементы, формы и методы, а выходом – устаревшие элементы, формы и методы.

Обеспечение нормального функционирования данной системы является ключевым условием стабильного функционирования организации в целом. Под функционированием понимается устойчивая, целенаправленная повторяющаяся деятельность персонала, позволяющая получать доход. В отличие от функционирования развитие системы управления человеческим капиталом означает её изменение, переход к новому качественному уровню с помощью методов инновационного управления человеческим капиталом.

Можно выделить несколько направлений развития системы:

- эволюционное развитие, предполагающее постепенное изменение и обновление системы, сбалансированные процессы сохранения и обновления трудового потенциала;
- прогрессивное развитие, предполагающее на основе постоянного поиска, разработки и реализации нововведений переход к более совершенным и эффективным её формам;
- революционное развитие, предполагающее коренное, радикальное преобразование человеческого капитала в небольшом промежутке времени, качественные изменения творческого потенциала работников;
- регрессивное развитие, предполагающее переход от высшего к низшему, деградация в выполнении функций, переходящее в стагнацию;
- стабилизационное развитие, предполагающее постоянное устойчивое состояние, которое обеспечивает нормальное функционирование и развитие системы.

Таким образом, в разное время система может проживать различные состояния, а понимание их особенностей может помочь руководству принимать эффективные управленческие решения для каждого направления развития и выработать нужную стратегию и тактику развития системы управления человеческим капиталом.

Отличие нововведений в сфере управления человеческим капиталом от продуктовых и технологических заключается в том, что они:

- обладают меньшими единовременными затратами при осуществлении;
- до внедрения и оценки сложнее поддаются экономическому обоснованию;
- обладают специфическими особенностями той организации, для которой они созданы;
- осложнённой процессом внедрения психологическими факторами, которые выражаются в сопротивлении изменениям, острее проявляясь, чем при материальных инновациях.

Инновации в сфере управления человеческим капиталом можно определить как конечный результат внедрения новшества, изменяющий кадровую работу и получение комплексного социально-экономического и другого вида эффекта. Внедрение подобного вида инноваций приводит к снижению затрат и получению дополнительной прибыли, а также в целом к повышению эффективности в сфере её применения. Следует рассматривать нововведение как завершающее событие и практическое использование новшества, тогда как новшество является начальным этапом всего инновационного процесса.

Изменяет содержание функциональной деятельности в организации инновационная деятельность. Происходят существенные изменения в результате проведения инновационной деятельности, так с одной стороны, ставятся новые цели и появляются новые функции и задачи за функциональными подразделениями, с другой стороны, изменяется содержание и характер труда, с третьей – затраты на выполнение функциональной деятельности снижаются или увеличиваются. В то же время, именно благодаря функциональной деятельности предоставляются финансовые, материальные и человеческие ресурсы для инновационной деятельности.

Таким образом, качественно изменяясь по спирали, происходит взаимодействие функциональной и инновационной деятельности. В ходе осуществления такого взаимодействия инновации выполняют три важнейших функции:

- инвестиционная заключается в том, что в качестве капитала используется прибыль, которая направляется на финансирование новых видов инноваций;

- воспроизводственная заключается в том, что в качестве источника финансовых ресурсов используется полученная от инновации прибыль;

- стимулирующая функция заключается в том, что в качестве стимула для внедрения новых инноваций используется прибыль.

Изменение структуры занятости научно-педагогических кадров вуза, на примере технического вуза, актуализирует необходимость изменения педагогической нагрузки кадров в сторону её сокращения в части учебной работы. Как показал социологический опрос научно-педагогических кадров, существенно возросла доля научно-исследовательской работы в 2021/22 учебном году по сравнению с 2006/07 годом (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Структура занятости научно-педагогических кадров технического вуза

Вид занятости	Содержание	% занятого время в 2021/22 гг.	% занятого время в 2006/07 г
Учебная работа	преподавание по основным образовательным программам высшего образования, по программам послевузовского образования.	50	56
Научно-исследовательская работа.	Подготовка и представление докладов и сообщений на научно-теоретических конференциях, симпозиумах, «круглых столах» и семинарах: на международных, российских, региональных, внутривузовских; подготовка индивидуальных и коллективных научных трудов, статей, монографий; рецензирование монографий, кандидатских диссертаций, докторских диссертаций; научное редактирование коллективных монографий, учебников, сборников, статей; оппонирование докторских и кандидатских диссертаций; подготовка отзывов на докторские и кандидатские диссертации, авторефераты диссертаций; руководство подготовкой работ студентами для участия в конференциях, конкурсах, в публикациях; рецензирование рефератов для приема кандидатских экзаменов от аспирантов и соискателей, проведение собеседования с поступающими в аспирантуру.	37	24
Методическая работа	разработка новых текстов лекций, затем подготавливаемых к изданию; подготовка к изданию учебников, учебных, учебно-методических пособий и практикумов; рецензирование учебников, учебных пособий; подготовка учебно-методических материалов презентационного характера в электронном виде; подготовка методических рекомендаций по выполнению курсовых работ, выпускных квалификационных работ; подготовка новых учебных курсов; разработка учебных программ и учебно-методических комплексов по вновь вводимым дисциплинам; переработка учебных программ и учебно-методических комплексов по действующим учебным дисциплинам; постановка новых практических и лабораторных работ; разработка деловых игр и кейсов, других активных форм обучения; модернизация действующих практических и лабораторных работ,	12	12

	деловых игр, кейсов и т.п.; разработка методических рекомендаций по обеспечению и организации самостоятельной работы студентов по отдельной дисциплине, по применению технических средств обучения, наглядных пособий и т.д.; подготовка к занятиям (для студентов, магистров, аспирантов и соискателей); посещение открытых лекций преподавателей кафедры.		
Организационная и воспитательная деятельность	Работа в научно-техническом, научно-методическом и диссертационном советах, ученых советах университета, института/факультета; организация и проведение студенческих конференций, олимпиад; руководство научным кружком; участие в заседаниях кафедр; подготовка и проведение круглых столов, конференций и других мероприятий; работа куратора; профориентационная работа в учебных заведениях.	1	8

Развитие человеческого капитала вуза обязательно должно базироваться на реализации компетентного подхода. Таким образом, планирование карьеры и обучение должно строиться исходя из следующих компетенций: физиологические, социально-психологические, профессиональные, личностные, культурно-нравственные, информационно-интеллектуальные, инновационно-творческие. Компетенции профессорско-преподавательского состава представлены в таблице 2 [4, с. 161].

Таблица 2 - Компетенции профессорско-преподавательского состава

Физиологические компетенции	Приверженность к здоровому образу жизни, обладание физической устойчивостью к стрессам
Социально-психологические компетенции	Обладание целеустремленностью ,настойчивостью ,стойкой ,мотивации к достижению цели открытостью и коммуникабельностью ,умение выстраивать благоприятные межличностные и личностно-групповые отношения ,работать в команде ,сотрудничать ,иметь готовность к реализации своей воли в действия других людей ,наличие лидерских качеств ,умение заставить других подчиняться: убеждать ,понимать цели потребности и возможности людей и выстраивать систему стимулирования к желаемым действиям ,завоевать авторитет ,при необходимости сформировать команду ,обладание навыками самоорганизации ,саморегуляции ,саморазвития ,самоконтроля ,готовность отказаться от собственных стереотипов ,если они устарели или неэффективны ,рационально регулировать свою деятельность и поведение
Профессиональные компетенции	наличие, умение и навык использования профессионального научного(предметного) и методического знания ,обладание педагогическим мастерством ,знание и умение использовать императивные нормы деятельности(законов ,иных нормативных актов и организационно-распорядительных документов ,технологий и др., относящихся к профессиональной деятельности), владение необходимыми общепрофессиональными нормами деятельности, способность эффективного управления исполнением квалификационных и профессиональных обязанностей ,обучаемость и стремление к расширению профессиональных знаний ,способность к саморазвитию ,повышению своей квалификации и мастерства
Личностные компетенции	трудолюбие, пунктуальность, ответственность, уверенность в себе, моральная устойчивость, дружелюбие, целеустремленность, аккуратность, активность, вежливость, внимательность, выдержка, гуманность, доброжелательность, добросовестность, коммуникабельность, наблюдательность, настойчивость,

	обаятельность, общительность, остроумие, отзывчивость, приветливость, принципиальность, работоспособность, сдержанность, дисциплинированность, собранность, тактичность, терпимость, уравновешенность, инициативность
Культурно-нравственные компетенции	обладание сформированным представлением о социальных ролях и статусах, знание способов их достижения, умение организовать для себя круг общения завоевать доверие и уважение, обладание толерантностью к кросскультурным ,национальным ,национальным ,конфессиональным различиям к чужим мнениям ,обладание гибкостью и адаптивностью к ситуации, знание и внутреннее принятие границ дозволенного и недозволенного, прекрасного и безобразного, великого и смешного в нравственном и правовом отношениях, владение необходимыми для осуществления любой не профессиональной деятельности нормами общей культуры, грамотностью и самостоятельность принятия решения, устойчивость к психологическому давлению
Информационно-интеллектуальные компетенции	владение навыками самоопределения, обладание сформированным мировоззрением, умение структурировать большие объемы информации и принимать эффективные решения при недостаточности информации, владение навыками рефлексии, логического(абстрактного, формального) мышления, понимание ситуаций и текстов, умение создавать для себя схемы деятельности и эффективно работать в нестандартных, ранее не исследованных ситуациях, умение самостоятельно искать, усваивать необходимую информацию и превращать знание в умения и навыки, обладание навыками работы на компьютере, владение иностранным языком, системное и аналитическое мышление, владение методами поиска, получения и систематизации информации, умение вести дискуссии, умение обобщать, способность владеть культурой мышления, уметь применять современные информационные технологии обучения
Инновационно-творческие компетенции	креативность и творческий подход к решению проблемы, способность к постановке цели и выбору путей её достижения, ориентация на цель и ответственность за результат, нестандартность мышления и готовность к принятию решений в условиях неопределенности, толерантность к неопределенности и изменчивости, способность достигать положительного результата и успеха, способность применять инновационные методы обучения

Таким образом, данный профиль компетенций, являясь базой для разработки индивидуальных планов развития человеческого капитала вуза позволит добиться его эффективного формирования и развития, а значит обеспечит и эффективность результатов управленческой деятельности.

В теории и практике управления широко используется понятие «обучающаяся организация» (learning organization). Оно означает, с одной стороны, устойчивый и необратимый процесс организационных изменений как элемент организационной культуры, а с другой стороны, это форма организации, которая создает, передает и сохраняет знания. Таким образом, ключевым признаком обучающейся организации является способность управлять фундаментальными изменениями.

Т. Питерс и Р. Уотермен в конце 70-х гг. прошлого века первыми заметили, что лучшие компании являются обучающимися организациями. Затем К. Аргулис и Э. Деминт стали изучать данный феномен. Наибольший вклад в развитие концепции обучающейся организации внес П. Сенге. Так, как отметил автор, что обучающаяся организация та, в которой нельзя не учиться, потому что обучение в ней вплетено в повседневные операции;

скорость, с которой организация обучается, может стать единственным удерживаемым конкурентным преимуществом. [5, с. 23]

Обучающаяся организация создает механизм эффективного управления знаниями посредством глубокой интеграции управленческих технологий и процессов, вовлечения персонала в создание новых знаний. Помимо системы обучения и развития обучающаяся организация включает систему управления знаниями и современные информационные технологии, интегрированные в единую систему.

Обучающаяся организация имеет ряд принципиальных отличий от традиционной организации, что показано в таблице 3.

Таблица 3 - Сравнительная характеристика традиционной и обучающейся организации

Традиционная организация	Обучающаяся организация
Опора на власть и контроль	Опора на лидерство и согласие
Принцип управления персоналом как подчиненными и исполнителями воли руководства	Принцип управления персоналом как партнерами на основе взаимовыгоды
Статус работника определяется его должностью и местом в организационной иерархии	Статус работника определяется его знаниями, навыками и отношением к организации и коллегам
Управленческие решения принимаются на основе прецедентов и правил	Управленческие решения принимаются в зависимости от ситуации и её видения
Работник – исполнитель с ограниченными полномочиями по принятию решений	Работник наделен полномочиями и имеет право на самостоятельные решения
Разногласия пресекаются	Разногласия допустимы, культура дискуссий и толерантности к инакомыслию
Определенная изоляция подразделений, ограничения сотрудничества	Культивация сотрудничества, отношения в коллективе в фокусе внимания
Работники испытывают недостаток информации о планах организации, слабое понимание её целей	Цели организации разъясняются и обсуждаются на всех уровнях
Много информации засекречено, недоступно большинству персонала	Большой объем информации доступен персоналу, обмен информацией приветствуется

В обучающейся организации рост знаний и совершенствование навыков происходят не только на индивидуальном, но и на коллективном уровне, как за счет традиционных методов обучения, так и посредством взаимопомощи, взаимобмена опытом и знаниями в процессе сотрудничества. Отличительными признаками обучающейся организации являются:

- обучающийся подход к разработке стратегии – бизнес-планирование постоянно меняется, к разработке стратегии и политики относятся как к непрерывно меняющемуся процессу;

- вовлечение персонала в разработку стратегии и способов её реализации – рассматриваются идеи, цели и ценности персонала наряду с собственниками и топ-менеджментом организации;

- изменения организационной структуры – полномочия рассматриваются как фактор развития, регламенты и процедуры меняются в зависимости от задач и условий;

- открытость информации – организация осуществляет свободный обмен информацией во внутренней и внешней среде, при принятии решений открыто используется весь объем информации;

- контролирующие функции – системы контроля и учета используют в качестве обучающей функции;

- фокус на внутреннего клиента – структурные подразделения рассматриваются в качестве клиента, которому оказываются услуги;

- обучающая корпоративная среда – постоянному росту и развитию способствует стимулирующая организационная культура, признавая право на ошибки и обучение;

- непрерывное развитие персонала – важнейшей частью управления карьерой является непрерывное обучение работника, которое планируется и формируется соответствующий бюджет.

Таким образом, построение «обучающегося вуза» позволит максимально эффективно использовать синергетический эффект организационного знания, быстро находить полезные знания и внедрять инновации.

Построение «обучающегося вуза» должно опираться на ряд принципов:

- совершенствование индивидуального мастерства – программы корпоративного обучения и индивидуальные планы развития способствуют инициативному саморазвитию персонала; создаются условия, препятствующие профессиональному выгоранию работников; система управления фокусируется на стимулировании развития и персональной ответственности за свое развитие;

- формирование общего видения – стимулирование всех категорий персонала к формированию общего представления о развитии вуза; поддержка обсуждения целей, методов согласования различных задач и функций; укрепление мотивации к достижениям;

- групповое обучение – использование классических форм обучения (лекции, семинары, тренинги) и дискуссий, модерации, встроенные в рабочее время и процесс труда, позволяющие создавать коллективные знания, нацеленные на закрепление синергетического эффекта командной работы и умножение знаний;

- идентификация поведенческих моделей персонала – создание системы анализа неявных знаний, способствующих обучению нового знания; идентификация позволяет управлять изменениями посредством лидерства и лидерских инструментов;

- системное мышление – интеграция новых знаний на всех уровнях управления посредством создания корпоративного инструмента для структуризации и систематизации, исследование причинно-следственных связей между внутренней и внешней средой вуза.

Итак, отличительной особенностью обучающегося вуза является то, что он одновременно получает новые знания и создает возможности для персонала реализовывать их. В такой организации люди осознанно непрерывно учатся, исследуют, совершенствуют процесс обучения и проводят организационные изменения. Она проявляется там, где человеческий капитал и таланты становятся объектом инвестиций и развития.

Выделяют следующие элементы организационного обучения: приобретение знаний, распространение информации и её интерпретация и организационная память. Следует отметить, что единой модели обучающегося вуза нет, это скорее философия управления, базирующаяся на представленных выше принципах.

В обучающейся организации приоритетной областью развития для персонала становится непрерывное обучение.

Непрерывное образование личности означает, что человек учится в течение всей жизни в различных образовательных учреждениях постоянно и самостоятельно. В образовательном пространстве можно выделить следующие направления:

- во-первых, можно постоянно совершенствовать свою квалификацию и профессиональное мастерство, оставаясь на одном и том же уровне формального образования;

- во-вторых, можно последовательно подниматься вверх по ступеням и уровням профессионального образования;

- в-третьих, человек может менять профиль образования на разных этапах жизненного пути исходя из своих интересов и социально-экономических условий.

Две части составляют непрерывное образование – базовое и дополнительное. Базовое включает школы, лицеи, колледжи, вузы, а дополнительное – это формы организованного самообразования.

Реализовать непрерывность в вузе возможно за счет создания взаимосвязанной сети образовательных учреждений, создающих определенное образовательное пространство и представляющий широкий спектр образовательных услуг.

Потребность в постоянном развитии личности каждого человека является системообразующей компонентой обучающейся организации. Основными методами профессионального развития являются: непрерывное обучение персонала, профессиональная адаптация, управление деловой карьерой, работа с кадровым резервом и мотивация развития персонала.

Необходимым условием успешной реализации концепции «обучающегося вуза» становится внедрение отдельных инновационных технологий обучения, а также формирование системы организационного обучения на основе инновационных принципов её построения. Инновационные технологии обучения включают и методы дистанционного обучения и использование интерактивных технологий, и другое вариативное образование, сочетая индивидуальные и групповые формы.

Активная и сплоченная реакция всего коллектива на изменения внешней среды позволяет достигать мультипликационного эффекта обучения, что является главной задачей обучающегося вуза.

Ориентируясь на развитие личной эффективности работников, на их креативность и выработку нестандартных решений практических задач обучающаяся организация концентрирует внимание на адаптации миссии и стратегии организации к новым условиям.

Ключевым фактором обучающегося вуза является организационное развитие, которое строится на некоторых классических принципах. Рассмотрим их.

1. Принцип изменяемости. Поскольку все постоянно изменяется, то организация должна также быстро меняться, чтобы оставаться успешной.

2. Принцип плановости. На достижение поставленных целей должны быть направлены усилия организации, которые характеризуются подготовленностью и управляемостью.

3. Принцип системности. Организация рассматривается как некое целое, с взаимосвязанными и взаимозависимыми элементами.

4. Принцип интервенции. Изменения могут быть инициированы как внутренними, так и внешними факторами, при этом деятельность инициатора должна быть направлена на достижение положительных результатов.

5. Принцип позитивного подхода. Организация должна ставить в качестве приоритетов позитивные прогнозы развития ситуации.

6. Принцип каузальности. Означает выявление причин, создающих проблемы, включающих как промежуточные (мотивации, ценности, нормы и т.д.), так и результирующие (доходы, прибыль, объем продаж и т.д.).

7. Принцип идентификации деятельности. Включает организационную диагностику, обратную связь и оценку результатов, т.е. идентификацию осуществляемой деятельности.

8. Принцип практикоориентированного обучения. Использование разнообразных тренингов по обучению практическим навыкам позволяет осваивать большие объемы информации и достигать синергетического эффекта в ходе совместной работы.

9. Принцип разноуровневого воздействия. Интервенции структурированных воздействий осуществляются на разные уровни: организационный, межгрупповой, групповой и индивидуальный.

10. Принцип уникальности организации. Учитываются уникальные особенности организации при разработке проекта развития. Организационная диагностика является основой идентификации проблем и подбора методов осуществления.

11. Принцип технологичности. Для проведения организационных изменений консалтинговые компании применяют строгие технологии, которые позволяют совершенствовать профессионализм и решать проблемы организации наилучшим образом.

Сегодня концепция «обучающегося вуза» преобразовывается в концепцию интеллектуальной организации и наиболее подходящей к специфике деятельности вуза и, которая была предложена шведскими менеджерами в 1997 году. В организации такого типа основной упор делается на практическое использование её интеллектуального капитала.

Реализация данных концепций позволит организации постоянно и безболезненно изменяться, меняя и внешнюю среду. Так как обучение происходит в ходе ежедневной трудовой деятельности, то и приращение знаний и умений происходит не только на индивидуальном, но и на коллективном уровне. Если в традиционной организации в основе власть, то в обучающейся – лидерство.

Список литературы

1. Геллер Ф. Классики менеджмента. СПб., 2012
2. ФЗ «О статусе наукограда» от 07 апреля 1999 г. № 70 ФЗ.
3. Долженко Р.А. Инновации в системе управления персоналом.// Вестник Алтайского государственного аграрного университета . №1 (99). 2019. С. 149-153
4. Будагов А.С., Ильинская Е.М., Сироткин В.Б. Научные основы управления качеством подготовки специалистов в рамках концепции инновационного развития вузов. СПб, 2012.
5. Сенге П.М. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М., 2011.

1.8. Оценка состояния транспортного образования в Российской Федерации

В настоящее время внимание к инфраструктуре образовательных организаций обусловлено результатами международных и российских исследований, которые указывают на связь качества инфраструктуры и качество результатов освоения образовательных программ: уровень развития образовательной инфраструктуры – важнейший параметр конкурентоспособности системы образования.

В рамках проводимого исследования в качестве инфраструктуры образовательной организации высшего образования транспортной отрасли рассматривались имеющиеся здания, сооружения, коммуникации, материально-техническое и информационно-методическое оснащение, в том числе тренажерные комплексы, учебные суда и др. Инфраструктура является условием, потенциальным ресурсом, гарантирующим возможность получения качественного образования и его доступность

В условиях действия распоряжения Правительства Российской Федерации от 06.02.2021 № 255 «Об утверждении Концепции подготовки кадров для транспортного комплекса до 2035 года» и распоряжения Правительства Российской Федерации от 22.11.2008 № 1734-р «Об утверждении транспортной стратегии Российской Федерации до 2030 года» [4], для транспортной отрасли, являющейся важным элементом экономики страны, становится актуальной задача развития инфраструктуры образовательных учреждений, готовящих кадры для отрасли, для обеспечения качества подготовки. В связи с этим качество инфраструктуры образовательной организации является важным параметром, подлежащим регулярной оценке и разностороннему анализу. На основании такого анализа можно не только зафиксировать существующий уровень ее развития, но и определить приоритетные направления дальнейшей управленческой деятельности по совершенствованию образовательной организации в целом.

Масштабные задачи по реализации национальных проектов в сфере развития транспорта базируются на новых знаниях и технологиях, необходимость применения которых предъявляет новые требования к квалификации специалистов-транспортников.

Основные проблемы в подготовке квалифицированных кадров обусловлены критическим дефицитом современных профессиональных компетенций, полученных с применением современного лабораторного оборудования, тренажерных комплексов, автоматизированных технологических систем, обеспечивающих реализацию задач профессиональной деятельности.

Одними из основных причин такого положения дел являются:

- полное либо частичное отсутствие аналитики в области состояния инфраструктуры подготовки кадров для различных видов транспорта с точки зрения оценки соответствия современным требованиям и передовым технологиям;
- несоответствие зданий и сооружений для ведения образовательной деятельности, общежитий, инфраструктуры для занятий спортом современным требованиям;
- отсутствие комплексного финансово-экономического обоснования расходов на инфраструктуру транспортного образования с целью подготовки квалифицированных кадров, соответствующих современным требованиям транспортных компаний.

Целью исследования в рамках данной работы являлось проведение комплексной аналитики состояния инфраструктуры и необходимых затрат на ее содержание и развитие в образовательных организациях высшего образования транспортного профиля.

Транспортная отрасль является одной из системообразующих отраслей, имеющих тесные связи со всеми элементами экономики и социальной сферы. Развитие

транспортной инфраструктуры Российской Федерации обуславливает успешность реализации всех без исключения комплексных программ и федеральных проектов на ближайший период.

Очевидные успехи в области инженерно-строительных разработок по приращению сети автомобильных дорог, устойчивое развитие железнодорожного, авиационного, морского и речного и автомобильного транспорта, вызванному возросшим объемом перевозок промышленной продукции и товаров потребления, увеличение пассажиропотока и общей мобильности граждан, планы по строительству крупных логистических комплексов с развитой инфраструктурой обуславливают необходимость системного подхода в области развития транспортной отрасли России с учетом пространственного развития Российской Федерации.

Особое внимание уделяется цифровой трансформации системы управления транспортными перевозками, а также развитию цифровых продуктов, созданию удобных саморазвивающихся сервисов, обеспечению безопасности, комфорта и общей удовлетворенности населения качеством транспортного обслуживания.

Это стало основанием для выделения специфических ориентиров развития образования в области подготовки кадров для транспорта, установления самостоятельных критериев оценки эффективности.

Характерными особенностями транспортной системы и, соответственно, системы подготовки кадров является ее экстерриториальный, централизованный уклад, в котором Минтранс России играет ключевую управляющую и координирующую роль. Выпускники транспортных университетов и колледжей работают в компаниях, осуществляющих перевозки в масштабах всей страны, что обуславливает том числе высокий объем целевой подготовки студентов в системе транспортного образования.

Концепция подготовки кадров для транспортного комплекса России, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 6.02.2021 №255-р [4], определила приоритеты развития системы российского транспортного образования в условиях ключевых вызовов, в том числе:

- технологическую трансформацию транспортной отрасли;
- цифровизацию процессов и производств в области создания и сопровождения транспортных перевозок;
- критические изменения в научно-технологической сфере, а также в структуре рынка труда;
- кардинальные сдвиги в подходах к организации образовательного процесса и новых образовательных технологиях, основанные на IT-решениях.

Также, в числе задач необходимо отметить создание точек генерации исследований мирового уровня, развитие международного научного сотрудничества и продвижение наших образовательных продуктов за рубежом, вхождение транспортных вузов в международные предметные (отраслевые) рейтинги; формирование эффективных моделей привлечения талантов и управления ими; инфраструктурное развитие, укрепление материальной базы транспортных образовательных организаций, направленное на создание современных кампусов, оптимизацию и развитие имущественного комплекса; обеспечение выполнения Российской Федерацией международных обязательств в области конвенционной подготовки; активизацию патриотической, профориентационной и воспитательной работы, предусматривающую усиление интеграции образовательного и воспитательного процессов.

Среди основных направлений, связанных с подготовкой кадров, в Концепции выделяются две ключевые линии на период до 2035 года [4]:

- обеспечение транспортной системы квалифицированным персоналом для ее бесперебойной работы и развития;
- формирование среды притяжения и развития лидеров изменений отрасли.

Выделенные приоритеты подразумевают различные институциональные решения, инструменты и модели реализации.

Так, для формирования отраслевого кадрового резерва лидеров изменений недостаточно разработки основных либо дополнительных образовательных программ по развитию профессиональных компетенций и лидерских качеств сегодняшнего бизнеса, топ-менеджеров транспортных компаний и руководителей среднего звена. Нужен новый опыт подготовки кадрового резерва транспортной отрасли, ориентированного на проектный подход, нацеленный на новое транспортное будущее России.

Проведем анализ подготовки кадров для транспортного комплекса России по уровням профессионального образования³.

По состоянию на декабрь 2020 года программы подготовки в области транспорта⁴ по направлениям бакалавриата, магистратуры и специалитета реализуют 272 организации высшего образования Российской Федерации (включая их филиалы).

Сеть образовательных организаций, подведомственных Министерству транспорта Российской Федерации и федеральным агентствам включает 17 образовательных организаций высшего образования, в том числе 3 - гражданской авиации, 5 - водного транспорта, 8 - железнодорожного транспорта, а также общетранспортный университет - Российский университет транспорта. Кроме этого, сеть транспортного образования⁵ включает 91 филиал образовательных организаций высшего образования, реализующих в том числе программы среднего профессионального образования, профессионального обучения и дополнительные профессиональные программы.

Анализ сети транспортных образовательных организаций показывает, что головные университеты Минтранса России и федеральных агентств имеются практически во всех федеральных округах Российской Федерации (кроме Северо-Кавказского), при этом университеты, находящиеся в ведении Росавиации, расположены в 3-х федеральных округах (Северо-Западном, Центральном и Приволжском), в ведении Росжелдора - в 6-ти федеральных округах (Северо-Западном, Приволжском, Южном, Уральском, Сибирском и Дальневосточном), в ведении Росморречфлота - в 5-ти федеральных округах (Северо-Западном, Приволжском, Южном, Сибирском и Дальневосточном).

³ Приведены аналитические сведения, полученные в ходе обработки первичных данных мониторинга с учетом статистических данных Главного информационно-вычислительного Центра Минобрнауки России.

⁴ К укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки в области транспорта в соответствии с Приказами Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 октября 2013 г. № 1199 «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования» от 12 сентября 2013 года № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» относятся:

УГ 23.00.00 Техника и технологии наземного транспорта

УГ 24.00.00 Авиационная и ракетно-космическая техника

УГ 25.00.00 Аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники

УГ 26.00.00 Техника и технологии кораблестроения и водного транспорта

⁵ К образовательным организациям транспортного образования в статье отнесены отраслевые транспортные университеты, реализующие программы высшего и среднего профессионального образования, учрежденные соответственно Министерством транспорта Российской Федерации, а также Федеральными агентствами по воздушному, железнодорожному, морскому и речному транспорту.

Наименования направлений подготовки и специальностей высшего образования, а также профессий и специальностей среднего профессионального образования включает совокупно 105 позиций соответствующих перечней высшего и среднего профессионального образования.

Наиболее широко в общем спектре программ представлены программы подготовки квалифицированных рабочих – 28% (29 программ), далее за этим по убыванию следуют программы специалитета – 24% от общей суммы программ, программы подготовки специалистов среднего звена – 21%, бакалавриата – 14%, программы магистратуры – 13% (Рисунок 1).

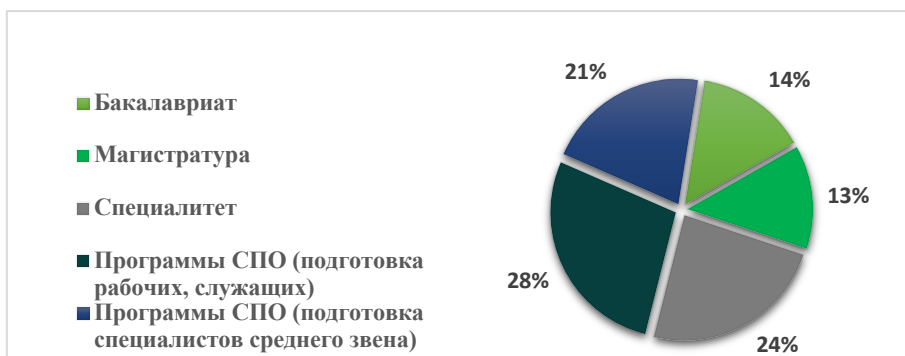


Рисунок 1 - Долевое распределение программ в разрезе уровня профессионального образования [9, 10]

Высшее образование. В отечественных университетах (по состоянию на декабрь 2020 года) по указанной выше выборке реализовывалось 1026 образовательных программ высшего образования, среди которых 265 программ (25,8%) относится к образовательным организациям, подведомственным Минтрансу России и федеральным агентствам.

На рисунке 2 представлена гистограмма, отражающая структуру подготовки в области транспорта в разрезе уровней профессионального образования. Очевидно, что по общему количеству доминируют два вида программ, относящиеся к разным уровням профессионального образования.

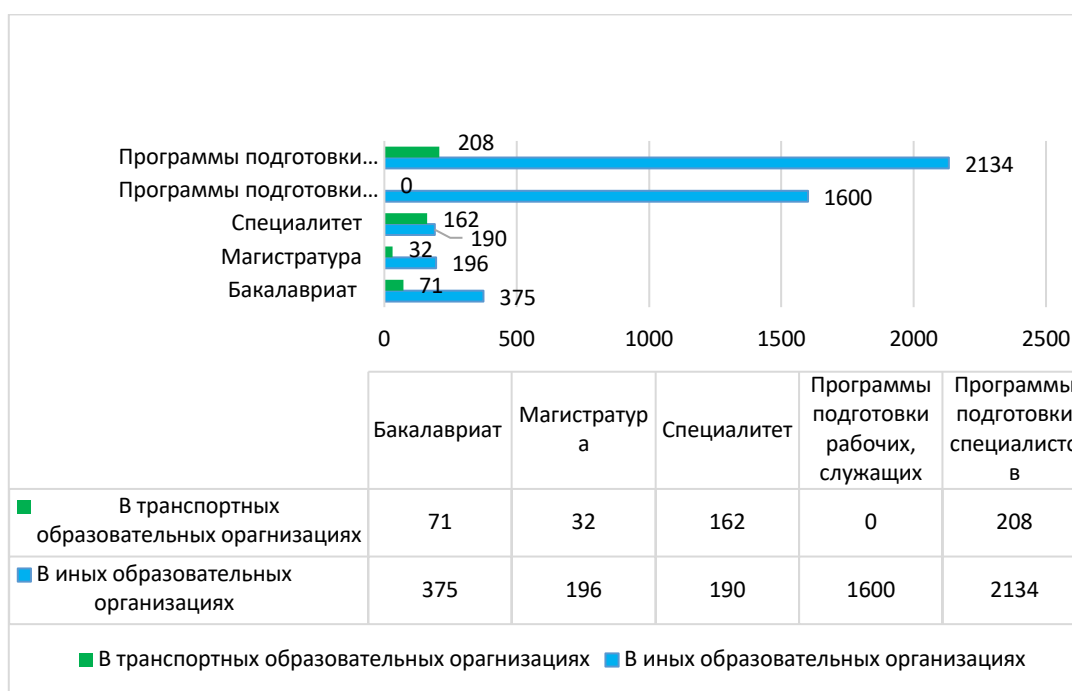


Рисунок 2 - Соотношение программ обучения по уровням профессионального образования

Среди всех транспортных направлений высшего образования программы бакалавриата занимают первое место. Так, сегодня в области транспорта реализуется 446 программ подготовки бакалавров, из которых 71 программа (15,9%) реализуется в транспортных университетах России.

На втором месте по количеству программ в высшем образовании стоят программы специалитета. Из 352 программ 162 программы реализуются в подведомственных организациях Минтранса России, Росавиации, Росжелдора и Росморречфлота.

В общем количестве программ программы магистратуры занимают последнее место. В это число входят 228 образовательных программ, из которых только 32 реализуются в транспортных университетах России.

Соотношение количества реализуемых программ бакалавриата, магистратуры, специалитета в разрезе федеральных округов приведено в таблице 3. [9, 10].

Таблица 3 - Количество реализуемых программ по федеральным округам

Округ	Программы бакалавриата		Программы специалитета		Программы магистратуры	
	В образовательных организациях Минтранса России	В иных образовательных организациях	В образовательных организациях Минтранса России	В иных образовательных организациях	В образовательных организациях Минтранса России	В иных образовательных организациях
ПФО	12	80	36	31	5	45
УФО	3	29	19	17	1	18
ДФО	7	32	29	21	2	10
СФО	17	49	21	21	8	27
СКФО	0	25	0	3	0	7
ЮФО	9	40	20	21	3	22
ЦФО	12	84	21	51	6	47
СЗФО	11	36	16	25	7	20
Итого:	71	375	162	190	32	196

Очевидно, что наиболее высокая плотность подготовки по направлениям транспорта сегодня отмечается в Центральном (260 программ), Приволжском (205 программ) и Сибирском (143 программы) федеральном округах, что составляет 58,8% всего объема транспортных образовательных программ, реализуемых в стране.

Анализ общей динамики поступления на программы высшего образования в области транспорта по стране свидетельствует в целом о ее устойчивости с небольшой отрицательной динамикой. В период с 2018 по 2020 год численность обучающихся сократилась на 6 896 человек (3,18%) (Рисунок 3).

Общий контингент российских университетов по направлениям подготовки и специальностям в области транспорта в 2020 году составил 209 960 человек или 5,18% от общей численности всех обучающихся в высших образовательных организациях России.

Сокращение контингента по программам наиболее выражено в области наземного транспорта (УГ23.00.00): в этой группе количество принятых на обучение сократилось на 6,3 тысячи человек от базового значения 2018 года. При этом статистика приема по этой группе в два раза выше, чем по суммарному показателю приема на программы в области водного, воздушного транспорта и ракетно-космической техники (таблица 2).

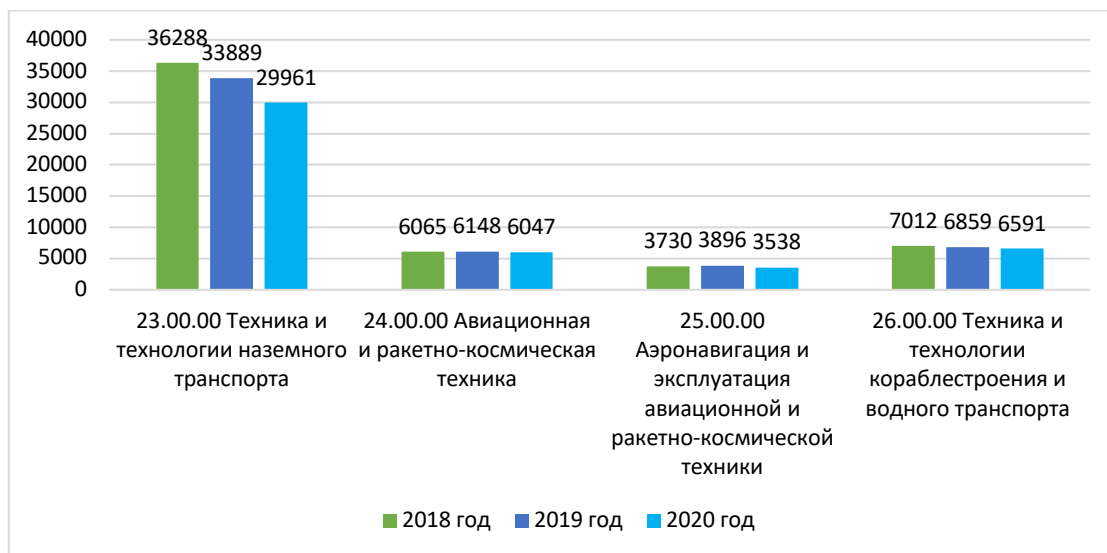


Рисунок 3 - Динамика приема с 2018-2020 год

Однако не везде зафиксирована отрицательная динамика набора. Так, с 2018 года по 2021 год в Российском университете транспорта РУТ (МИИТ) количество обучающихся только по укрупненной группе в области наземного транспорта выросло на 23,75%.

Таблица 2 - Динамика приема в Российском университете транспорта в 2018-2021 годах

Код УГСН	Наименование УГСН	Динамика приема за последние 3 года
23.00.00	Техника и технологии наземного транспорта	↓ 17,43%
24.00.00	Авиационная и ракетно-космическая техника	↓ 0,29%
25.00.00	Аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники	↓ 5,14%
26.00.00	Техника и технологии кораблестроения и водного транспорта	↓ 6,00%

Общий контингент в отраслевых транспортных университетах, подведомственных Минтрансу России и находящимся в его составе федеральным агентствам, превышает 270 тысяч человек. Однако, из этого числа по выбранным укрупненным группам в области транспорта обучается лишь 77 860 человек.

В то же время, по отношению к общей численности контингента обучающихся по соответствующим укрупненным группам в системе высшего образования России контингент транспортных университетов составляет 37,0%.

Как показывает анализ, по видам программ высшего образования данные распределяются следующим образом (таблица 3).

Таблица 3 - Доля обучающихся в транспортных ВУЗах

Уровень образования	Численность обучающихся в транспортных ВУЗах		Прием в транспортные ВУЗы,	
	абс. (чел.)	в % к общей численности	абс. (чел.)	в % к общему приему
Бакалавриат	14 501	18,6	3 329	19,3
Специалитет	61 399	78,9	12 966	75,4
Магистратура	1 960	2,5	909	5,3
ВСЕГО:	77 860	100	17 204	100

Из таблицы видно, что наибольшая доля обучающихся и принятых на обучение по укрупненным группам специальностей транспортной отрасли в вузах, подведомственных Минтрансу России и Федеральным агентствам, приходится на уровень образования – специалитет: соответственно, - 78,9% общей численности обучающихся и 75,4% принятых на обучение.

На рисунке 4 показано распределение контингента обучающихся в отраслевых университетах в разрезе ведомственной принадлежности (по транспортным направлениям и специальностям):

- в Российском университете транспорта (Минтранс России) – 13 400 человек (17,2% от общей численности обучающихся);
- в вузах Росавиации - 12,4 тыс. чел. (15,9%);
- в вузах Росжелдора - 37,8 тыс. чел. (48,5%);
- в вузах Росморречфлота - 14,3 тыс. чел. (18,4%).

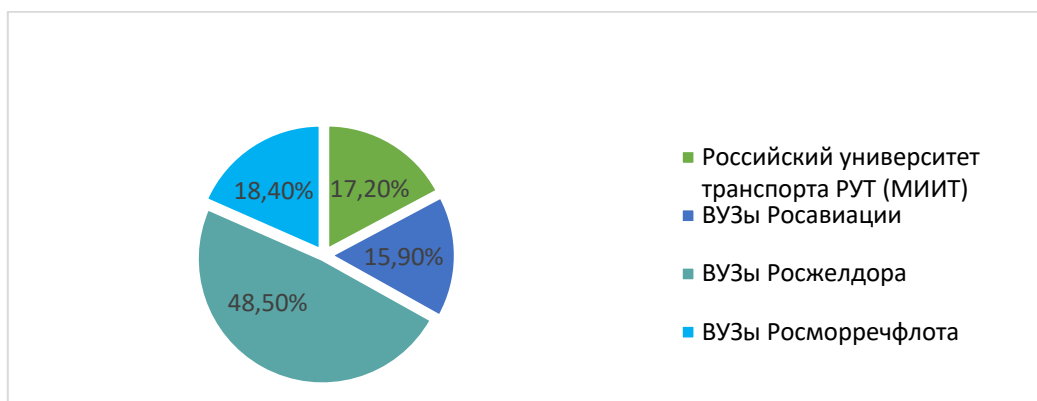


Рисунок 4 - Распределение контингента обучающихся профильных направлений подготовки среди ведущих организаций транспортного образования

Анализ приема на первый курс в вузы, подведомственные Минтрансу России и федеральным агентствам, в 2020 году позволяет оценить общую динамику предпочтений абитуриентов.

Так, в целом, прием на обучение составил 17,2 тыс. чел., в том числе:

- в вузе Минтранса России - 2,9 тыс. чел. (16,9% от общей численности обучающихся);
- в вузы Росавиации - 2,6 тыс. чел. (15,1%);
- в вузы Росжелдора - 8,4 тыс. чел. (48,8%);
- в вузы Росморречфлота - 3,3 тыс. чел. (19,2%).

Таким образом, можно констатировать тот факт, что перераспределение интересов абитуриентов, выраженное в повышении спроса при подаче документов на обучение в 2020 году, произошло только по двум группам университетов – в вузах, подведомственных Росжелдору и Росморречфлоту, прием в которые увеличился, соответственно на 0,3% и 0,8% [9, 10].

Спрос по номенклатуре образовательных программ высшего образования у абитуриентов и образовательных организаций распределяется неравномерно.

Сегодня номенклатура программ в области транспорта содержит 54 самостоятельные позиции утвержденного Перечня направлений подготовки и специальностей высшего образования, из которых в диапазоне максимального спроса находятся 50 позиций.

На рисунке 5 представлен рейтинг транспортных программ высшего образования, реализуемых в образовательных организациях России.

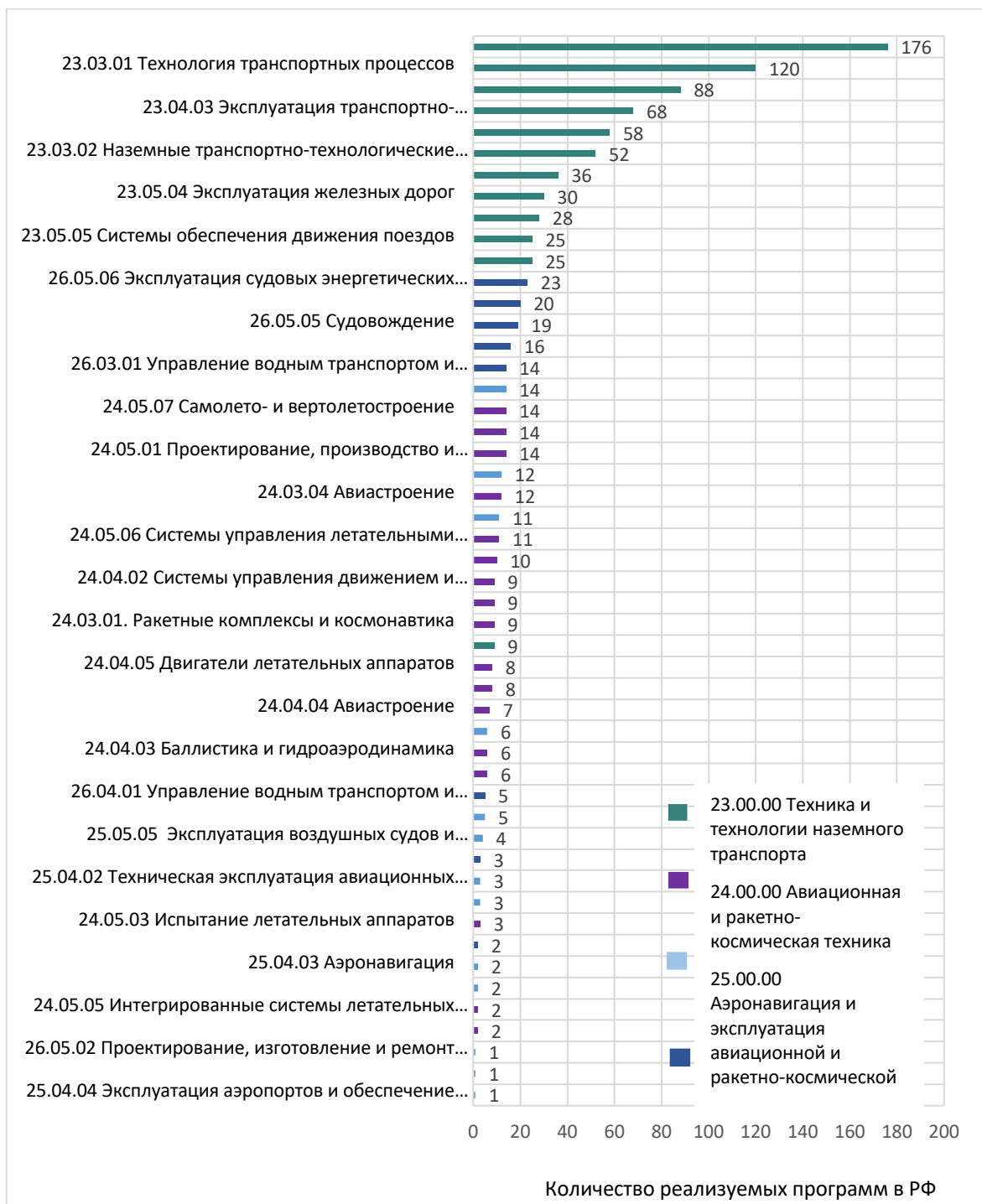


Рисунок 5 - Рейтинг программ высшего образования в области транспорта на территории РФ в 2021 году

Из рейтинга видно, что наибольшей популярностью пользуются две программы бакалавриата и преемственные к ним программы магистратуры: «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» и «Технология транспортных процессов», а также программа специалитета «Наземные транспортно-технологические средства». Данные программы реализуются в большей части субъектов Российской Федерации.

Три программы в России являются уникальными и реализуются только в единственном числе: 25.04.04 Эксплуатация аэропортов и обеспечение полетов воздушных судов (ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации»), 25.05.02 Техническая эксплуатация и восстановление

электросистем и пилотажно-навигационных комплексов боевых летательных аппаратов (ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»), 26.05.02 Проектирование, изготовление и ремонт энергетических установок и систем автоматизации кораблей и судов (ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный морской технический университет»).

Оценка спроса в образовательных организациях системы транспортного образования позволяет выделить несколько другой перечень наиболее востребованных позиций, отличный от всероссийского. В связи со значительным преобладанием среди организаций транспортного образования университетов Росжелдора, рейтинг подготовки возглавляют 4 специальности для железнодорожного транспорта:

23.05.03 Подвижной состав железных дорог

23.05.04 Эксплуатация железных дорог

23.05.05 Системы обеспечения движения поездов

23.05.06 Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей.

Одновременно с этим, подготовка специалистов для транспортного комплекса ведется также и в других укрупненных группах специальностей и направлений подготовки высшего и среднего профессионального образования.

Так, например, программы высшего образования с ориентацией на профили транспортного комплекса реализуются также в укрупненных группах 08.00.00 Техника и технологии строительства, 27.00.00 Управление в технических системах, 38.00.00 Экономика и управление. Программы среднего профессионального образования также реализуются по укрупненным группам 11.00.00 Электроника, радиотехника и системы связи и .13.00.00 Электро- и теплоэнергетика и др.

Только по укрупненным группам в области транспорта в Российской Федерации выпуск специалистов на рынок труда ежегодно составляет около 36 000 человек (Рисунок 6).

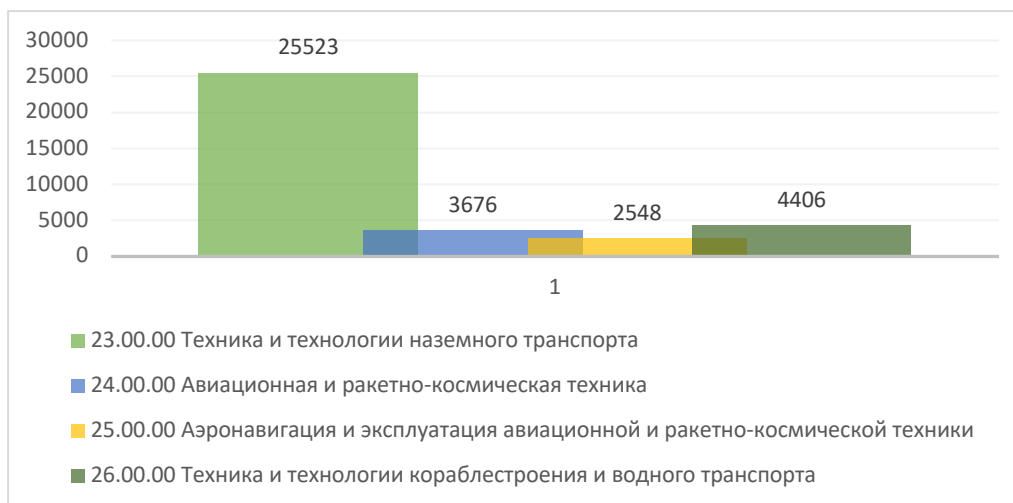


Рисунок 6 - Объемы выпуска на рынок труда РФ организациями высшего образования специалистов в области транспорта (по состоянию на 2020 год)

Подводя итог можно отметить, что сегодня масштабные задачи по реализации национальных проектов, в том числе федерального проекта «Безопасные и качественные автомобильные дороги» [1], а также ускорение технологического развития транспортного комплекса обуславливают необходимость применения новых знаний и практических компетенций, полученных с учетом обновления инфраструктуры и качества отраслевого образования специалистов-транспортников. Но не только обновление инфраструктуры

движет развитием отраслевой системы подготовки кадров. Сегодня исследователи отраслевых моделей образования отмечают необходимость выбора основных моделей диверсификации подготовки с учетом международного опыта, определения треков дальнейшего развития высшего образования [5,6].

В Концепции подготовки кадров для транспортного комплекса России отмечено, что необходимо предусмотреть обеспечение государственной поддержки строительства, содержания, эксплуатации и обновления тренажерной, учебной, лабораторной и исследовательской базы транспортных образовательных организаций, необходимой для развития практических навыков обучающихся.

Результаты исследований структуры транспортного образования свидетельствуют о значительных объемах подготовки как в высшем, так и в среднем профессиональном образовании, но за последние годы отмечена тенденция перераспределения абитуриентов в пользу программ СПО, где изменения номенклатуры и качества образовательных программ и модернизация материально-технической базы повышают интерес домохозяйств к обучению в колледжах и техникумах страны.

Несмотря на острую потребность в подготовке пласта современных специалистов цифровых и технологических трансформаций транспортной отрасли, сегодня модернизация высшего образования осуществляется медленно, эволюционно.

Научно-образовательное сообщество зачастую не готово к формированию новой структуры и качества образования, а рынок труда фиксирует определенную рассинхронизацию между реальным результатом подготовки и ожиданиями от вузовской системы образования.

Так, при трудоустройстве молодежи на предприятия морского (речного), ракетно-космического и авиационного профиля по данным Росстата [4] отмечаются ощутимые разрывы между полученной специальностью и реальной производственной ситуацией, что, несомненно, влияет на сохранность трудовых ресурсов на транспортных предприятиях страны (Рисунок 11).

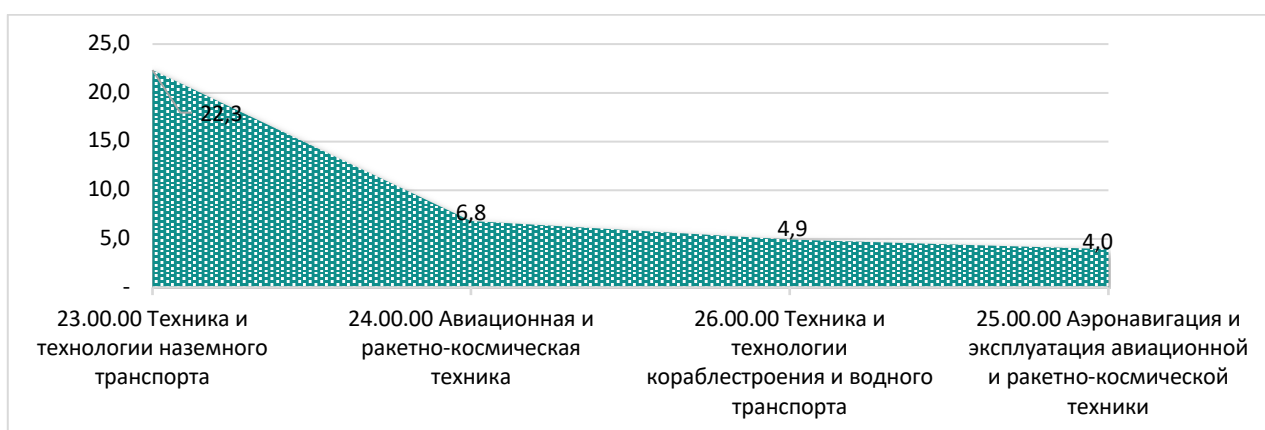


Рисунок 11 - Соответствие работы трудоустроенных выпускников 2016-2018 гг. специальности, полученной в образовательной организации высшего образования

И отдельное внимание необходимо уделить отраслевой системе образования, которая охватывает лишь часть рынка образовательных услуг в области транспорта. Особенно это ощутимо по программам бакалавриата, магистратуры и в системе среднего профессионального образования, где количество подведомственных другим органам исполнительной власти организаций значительно больше. При этом заказчиком подготовки для выпускников выступает один и тот же набор работодателей.

Для полноценной интеграции транспортных университетов в вопросы реструктуризации высшего образования необходима тесная координация и мобилизация всего экспертно-методического потенциала транспортного образования. Требуется создание новых научно-образовательных кластеров в области транспорта, основанных на экспертном участии лидеров изменений. Этот вопрос необходимо решать совместно с ответственными федеральными органами исполнительной власти, федеральными агентствами и отраслевыми бенефициарами: корпорациями, крупными производственными компаниями - агрегаторами изменений, заинтересованными в продвижении бизнес проектов.

Для решения данной проблемы необходимо проведение регулярного широкого мониторинга состояния условий реализации программ в образовательных учреждениях подведомственных Министерству транспорта Российской Федерации, как точках подготовки кадров по запросам работодателей.

Список литературы

1. Национальные проекты России. Паспорт национального проекта «Безопасные и качественные автомобильные дороги», утвержденный президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации»

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12. 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования»»

4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 06.02.2021 № 255-р «Об утверждении Концепции подготовки кадров для транспортного комплекса до 2035 года»

5. Андрончев И.К., Красинская Л.Ф. Подготовка специалистов для транспортной отрасли: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 10-15.

6. Гаранин М.А. Транспортное образование в мире // Транспорт Российской Федерации. Журнал о науке, практике, экономике. – 2020. – № 3. – с. 61-71

7. Лёвин Б.Л. Транспортное образование // Журнал «Коммерсантъ Власть» – №24 – С. 38

8. Нестеров В.Л., Конова Т.А. Оценка деятельности вузов в части материально-технического обеспечения образовательного процесса // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 5-2. – С. 428-432; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38235> (дата обращения: 22.11.2021)

9. Овчинников А.Ю., Царькова Е.А., Головина О.В., Семенова Т.А. Система транспортного образования в РФ: анализ ситуации и ключевые аспекты // «Транспорт Российской Федерации» – 2021. – № №5–6 (96–97). – С. 69 – 76.

10. Царькова Е.А., Станулевич О.Е., Павлова О.А., Терещенкова Е.В. Кадры для транспортной отрасли: «точки роста» и проекты // Техник транспорта: образование и практика // – 2022. – Том 3 – №1. – С.17-26.

11. Рынок труда, занятость и заработная плата // Официальная статистика // Бюллетень Росстата за 2017-2019 гг.: URL: https://rosstat.gov.ru/labour_force (дата обращения: 22.11.2021).

1.9. Исторические аспекты становления высшего сестринского медицинского образования в формате развития первичной практики в Оренбурге в начале XXI века

Общегосударственная система здравоохранения и образования складывается из различных служб территориальных систем с их демографическими, социальными и экономическими особенностями. При этом исторические аспекты становления сестринского медицинского образования в Оренбургской области играют важную роль в плане формирования специалистов как среднего, так и с высшим медицинским образованием сестринского медицинского звена региона [2, С. 39].

В большинстве случаев в средних медицинских учебных профессиональных заведениях в Оренбургской области преподаватели медицинских колледжей и училищ не имеют специального педагогического образования. В основном это – врачи, сестринский персонал с высшим и средним медицинским образованием.

Учебный процесс в данных учебных заведениях в исследуемый период осуществляли 468 преподавателей. При этом число штатных преподавателей составляло 247 чел. (53%). Число преподавателей, работающих на условиях совместительства, - 221 чел. (47%). Наибольшее количество совместителей в рассматриваемый период времени отмечалось в Гайском медицинском училище, где на 21 штатного преподавателя приходилось 28 совместителей. Также в Орском медицинском училище насчитывалось преподавателей, которые работают на условиях совместительства, в количестве 52%.

Конечно, различия количества штатных преподавателей в различных средних медицинских учебных заведениях Оренбургской области обусловлено их мощностью, географическим расположением городов, потребностью данных территорий в медицинских кадрах и другими факторами. Значительное количество преподавателей-совместителей в средних медицинских учебных заведениях объяснялось дефицитом врачебных кадров в районных центрах Оренбургской области и незначительной мощностью данных медицинских учебных заведений. Это уменьшало возможность обеспечения штатных преподавателей учебной нагрузкой. При этом наименьшее количество совместителей - в Медногорском медицинском техникуме 36% от всего кадрового состава.

Рассматриваемая территория с низкой плотностью расселения населения весьма интересна для изучения организации медицинской помощи этому населению в системе первичной медико-санитарной помощи (ПМСП), и особенно, – для подготовки сестринского медицинского персонала, и обоснования развития сестринского медицинского образования, в том числе, - высшего медицинского сестринского образования, - в рассматриваемый период в условиях модернизации здравоохранения Российской Федерации.

Именно на таких территориях, количество которых в РФ значительно, целесообразно разрабатывать вопросы модернизации среднего и высшего медицинского образования.

Оренбург основан в 1743г., в 1744г. открылся военный госпиталь. Возглавлял госпиталь «доктор медицины», а его помощником числился «штаб-лекарь». В разные годы в госпитале работали по 3-6 подлекарей и по 2-5 учеников аптекарей, а также фельдшера и персонал по обеспечению хозяйственных работ [6, С. 133].

Будущих лекарей и фельдшеров обучали в основном хирургии, готовя их для работы на полях сражений. Основное внимание уделяли чисто практической методике обучения: молодого лекаря прикрепляли к опытному врачу для совместных обходов пациентов,

выполнения перевязок, оперативных вмешательств и других манипуляций. Анатомию преподавали на трупах, практиковали сдачу экзаменов «методом операций на трупе», проводили обязательное вскрытие умерших в госпитале [7, 62].

В снабжении фельдшерами Оренбургского, Уральского, Башкиро-Мещерского и Калмыцкого казачьих войск большую роль сыграло учреждение 1.10.1842г. военно-фельдшерской школы. В ученики принимались только мальчики-подростки из казачьих войск с разрешения командира Оренбургского корпуса. Выпускники (первый выпуск в 1847г. – 20 чел.) работали фельдшерами в казачьих войсках.

В конце XVIIIв. число войсковых частей в Оренбурге удвоилось, что привело к расширению госпиталя. В 1809г. число коек увеличилось в 1,5 раза, и в 1818г. построен новый корпус госпиталя. Оренбургские военные врачи применяли прогрессивные для того времени методы лечения: повязки Листера, наркоз при операциях.

Военный госпиталь был единственным медицинским учреждением в Оренбурге до момента открытия городской больницы в 1857г. Земства в Оренбурге не было. Медицинскую помощь в госпитале получали не только военные, но и все гражданское население.

В Оренбурге во второй половине XIXв. в ссылке находились представители прогрессивной интеллигенции. Среди них были врачи, которые разделяли либеральные идеи и несли их в массы. В 1860г. создано Оренбургское физико-медицинское общество, членами которого были врачи, преподаватели естественных наук, ветеринарные врачи, аптечные работники с высшим образованием.

Деятельность общества включала чтение лекций для просвещения населения и повышения квалификации медицинских работников, изучение причин распространения эпидемических заболеваний, разбор сложных клинических форм болезней [6, С. 133]. В Оренбурге в 1882г. открылась общественная лечебница для приходящих больных. Специализированный бесплатный прием вели 17 врачей. В год лечебницу посещали 5-10 тыс. больных.

В 1887 г. решением Медицинского департамента Оренбургская военная школа упразднена, а в 1904г. на базе Оренбургской фельдшерской школы организована акушерская. В 1915г. открылась фельдшерско-акушерская школа (ФАШ), где обучались 50 юношей и девушек. ФАШ состояла под наблюдением Оренбургского губернатора и ближайшим надзором врачебного отделения Оренбургского губернского правления.

Впоследствии сестринское образование в Оренбуржье многократно претерпевало реорганизации. В 1923г. ФАШ преобразована в Оренбургский медицинский техникум, а в 1935г. медицинский техникум переименован в Оренбургскую ФАШ. Здесь до 1940г. обучались 623 учащихся. Дополнительно открыты санитарно-фельдшерское и лабораторное отделения. С 1935г. открываются учебные заведения по подготовке сестринских медицинских кадров в городах Оренбургской области – Орске и Бугуруслане. В 1936г. произошло отделение фармацевтической школы. В 1940г. после закрытия школы медсестер и ясельной школы она объединилась с Оренбургской ФАШ. В 1937г. создается еще одна ФАШ. Ныне это Оренбургский медицинский колледж – филиал Самарской государственной академии путей сообщения».

В 40-е годы, в соответствии с планом Наркомздрава РСФСР по усовершенствованию и специализации сестринского медицинского персонала, стали организовываться курсы усовершенствования фельдшеров. В первые дни Великой Отечественной войны на фронт отправились выпускники ФАШ. В феврале 1942г. состоялся первый выпуск контингента медперсонала объединенных курсов РОКК.

В период войны кадры медиков Урала пополнились эвакуированными специалистами, что помогло поднять качество медицинского обслуживания населения. Создание медицинского института в Оренбурге было обусловлено большой потребностью во врачебных и средних медицинских кадрах, необходимостью развития и улучшения медицинской помощи населению области.

На базе Харьковского медицинского института решением СНК от 12.08.1944г. был открыт в г. Чкалове (ныне – Оренбург) медицинский институт. Коллектив Харьковского медицинского института сыграл важную роль в подготовке медицинского персонала в Чкаловской (ныне – Оренбургской) области. За период войны на 17% выросло число врачей в области, особенно увеличился их отряд на селе - на 33%. При помощи сотрудников Харьковского мединститута обком Красного Креста за годы войны подготовил 3946 медсестер и 7961 сандружинницу, а также 854 санитаря. На базе ФАШ Южно-Уральской железной дороги в 1947г. открылось сестринское отделение.

В начале 50-х годов улучшается организация производственной практики учащихся фельдшерско-акушерской школы (ФАШ) в городе Чкалове (ныне - Оренбурге). Увеличено количество учебных баз (городская детская больница, дом ребенка № 1 и 2, ясли). В это же время открылись курсы повышения квалификации сестринских медицинских работников, не имеющих медицинского образования, но проработавших в должностях средних медицинских работников более 10 лет и имеющих образование не менее 7 классов.

В 1953г. при ФАШ открылось вечернее отделение, которое готовило специалистов для всего Оренбургского региона. Поначалу здесь обучались 100 чел. В 1954г. Чкаловская ФАШ переименована в Чкаловское медицинское училище №1. В 1960г. для обеспечения районов Оренбургской области зубными врачами организовано зубохирургическое отделение, а еще через 5 лет – зуботехническое.

В 60-е годы расширяется сеть средних медицинских учебных заведений. В 1961г. начинает работу медицинское училище в Бузулуке Оренбургской области, затем – в городах Гае и Медногорске. В этот период уделяется серьезное внимание вопросам специализации и усовершенствования среднего медицинского звена. В 1989г. в Оренбурге открывается училище повышения квалификации работников со средним медицинским и фармацевтическим образованием. В 2003г. оно преобразовано в ГОУ ДПО «Центр повышения квалификации работников со средним медицинским и фармацевтическим образованием». В среднем за год проходят обучение около 5 тыс. чел.

В 1994г. при медицинском училище Южно-Уральской железной дороги начало работать отделение повышения квалификации для средних медицинских работников. В 1993г. в целях подготовки медицинских кадров повышенного уровня квалификации и создания единой системы непрерывного образования Оренбургское мединституте реорганизовано в медицинский колледж. В 1996г. введена II ступень обучения сестринского персонала.

В 1996г. в Оренбургской государственной медицинской академии введено высшее сестринское образование (ВСО). С 1996г. в Оренбургской области проводится работа по переходу на систему «врач общей практики». Переход к первичной практике требует от системы охраны здоровья большого числа работников сестринского медицинского звена, специально подготовленного к работе в бригаде врача общей практики (ВОП). Вопросы повышения эффективности системы здравоохранения и подготовки квалифицированных кадров в Оренбургской области стоят в рассматриваемый период достаточно остро.

Требуются современные подходы к решению указанной проблемы, пересмотр стандартов потребности средних медицинских кадров, программ их подготовки и переподготовки в системе профессионального медицинского образования. На исследуемый момент сформировалась потребность решения настоящих и будущих проблем отечественного здравоохранения в плане отечественного сестринского образования. Решение этой проблемы на примере отдельной территории (Оренбургской области) делает этот аспект более значимым, так как общегосударственная система здравоохранения России складывается из различных служб территориальных систем здравоохранения.

Одним из приоритетных направлений в Оренбургской области является развитие сельского здравоохранения. В медицинской помощи сельскому населению в Оренбургской области большой объем составляет доврачебная помощь, оказываемая фельдшерами и акушерками сельских участковых больниц и фельдшерско-акушерских пунктов (ФАПов).

Из общего числа среднего медицинского персонала 24316 чел. количество средних медицинских работников в сельской местности Оренбургской области составило на 01.01.2009г. 7353 чел. (30,2%). Обеспеченность средними медицинскими работниками на 10000 чел. сельского населения - 81,5. Число физических лиц среднего медперсонала, работающих на ФАП, - 1302 (17,7%), в том числе фельдшеров - 684 (9,3%). Соотношение «врач: средний медицинский работник» в целом по Оренбургской области на 01.01.2009 г. составляет «1: 2,5», соотношение «врач: медицинская сестра» - «1: 1,6». В сельской местности Оренбургской области соотношение «врач: средний медработник» составляет «1: 3,54».

В сельской местности, состоящей из 34 районов, в 2007г. работали 7924 работника со средним медицинским образованием, а в 2008г. – 7353. Это составляло в среднем в 2007г. – $212 \pm 15,6$ средних медицинских работников на 1 район, а в 2008г. - $210,09 \pm 15,5$ средних медицинских работников на 1 район. При этом обеспеченность средним медперсоналом составляла в 2007г. $87,15\% \pm 4,42$ в 2007г. и $86,72\% \pm 4,45$ в 2008г.

Подготовка и переподготовка работников среднего медицинского звена в Оренбургской области осуществляется государственными образовательными учреждениями (ГОУ) среднего (СПО) и дополнительного профессионального образования (ДПО): «Оренбургский областной медицинский колледж» (ООМК); «Бузулукский медицинский колледж (МК)»; «Бугурусланский медицинский колледж (МК)»; «Орское медицинское училище (МУ)»; «Медногорский медицинский техникум (ММТ)»; «Гайское медицинское училище (ГМУ)»; «Оренбургский медицинский колледж (МК)» - филиал государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский университет путей сообщения»; «Оренбургский областной центр повышения квалификации работников со средним медицинским и фармацевтическим образованием».

Оптимальным при определении необходимого числа наблюдений в комплексных социально-гигиенических исследованиях представляется использование различных методов расчета необходимого числа наблюдений для этих исследований, рекомендованных Мерковым А.М., Поляковым Л.Е., Шигановым Е.Н. По данным К.А. Отдельновой, объем необходимой выборки для комплексного социально-гигиенического исследования, который обеспечивает надежность и достоверность результатов исследования, составляет от 400 до 800 единиц наблюдения с вероятностью безошибочного прогноза (от $p = 0,95$ до $p = 0,99$).

Исследование историко-медицинских аспектов проводилось за десять лет (2000-2009гг.). Объектом исследования являлись средние медицинские работники Оренбургской области со средним и высшим сестринским образованием. Изучаемые явления – система организации среднего и высшего медицинского образования в новых условиях реформирования здравоохранения. Репрезентативность полученных данных обеспечивается числом наблюдений при изучении подготовки и переподготовки средних медицинских работников городов (16963 чел.) и сельской местности (7353 чел.) Оренбургской области.

Сплошное исследование [1, С. 10] проводилось при изучении характеристики работников среднего медицинского звена Оренбургской области в условиях реформы здравоохранения, при исследовании потребности в средних медицинских работниках в Оренбургской области, при изучении программ додипломного и последипломного образования средних медицинских работников. Сплошным статистическим исследованием охвачены преподаватели средних медицинских профессиональных образовательных учреждений Оренбургской области (медицинские колледжи, училища, техникум). Полученные сведения о количестве преподавателей, работающих на условиях совместительства, о количестве преподавателей предпенсионного и пенсионного возраста положены в основу определения перспективной потребности средних медицинских учебных заведений в преподавателях.

Проведенный на третьем этапе Государственных образовательных стандартов, учебных планов, программ додипломного и последипломного образования средних медицинских работников на федеральном и региональном уровнях, анализ зарубежных программ обучения сестринского персонала позволил изучить особенности современного направления развития сестринского образования в России, в субъекте Российской Федерации и за рубежом. Полученные данные применены при разработке мероприятий, направленных на модернизацию среднего медицинского образования в условиях реформирования здравоохранения и создание инновационных программ подготовки и переподготовки специалистов среднего медицинского звена системы первичной медико-санитарной помощи населению.

Для изучения различных аспектов подготовки и переподготовки специалистов среднего медицинского звена предпринято комплексное социологическое исследование, включающее анализ данных статистической отчетности Министерства здравоохранения и социального развития РФ и департамента здравоохранения Оренбургской области (ф. 17, 30, 47), отчетных данных о деятельности средних медицинских учебных заведений (ф. №СПО-1). Для изучения особенностей повышения квалификации сестринского персонала в социологическом исследовании проведен анализ данных о деятельности государственного образовательного учреждения дополнительного образования «Оренбургский областной центр повышения квалификации работников со средним медицинским и фармацевтическим образованием».

С целью изучения потребности (спроса и предложения) на «рынке труда» средних медицинских работников Оренбургской области предпринято комплексное социологическое исследование, включающее анализ данных Федерального государственного статистического наблюдения Федеральной службы по труду и занятости населения (ф. 12-Т) за десять лет (2000-2009гг.).

Проведено анкетирование, интервьюирование, свободное наблюдение и анализ документации, отражающей аспекты подготовки и переподготовки сестринского персонала лечебно-профилактических учреждений. Социологический опрос проводился в

медицинских учреждениях Оренбургской области среди работников, имеющих среднее специальное медицинское образование, пропорционально численности различных групп медицинского персонала Оренбургской области. В опросе участвовало не менее 10% каждой группы средних медицинских работников, участвующих в оказании доврачебной помощи в Оренбургской области.

Для получения наиболее полной информации о проблемах подготовки и переподготовки специалистов среднего медицинского звена проведено анкетирование 93 врачей различных специальностей, 20 врачей общей практики (ВОП) и 25 руководителей лечебно-профилактических учреждений Оренбургской области. Опрос проводился по специально разработанным анкетам, позволяющим получить информацию по вопросам качества додипломной, последипломной подготовки сестринского персонала, уровня знаний, умений и навыков специалистов среднего медицинского звена.

Проведенное анкетирование 500 пациентов позволило получить дополнительную информацию о роли сестринского персонала в гигиеническом воспитании населения, участии в профилактике и формировании здорового образа жизни.

Проведенное анкетное исследование было направлено на выявление социально-демографической характеристики сестринских медицинских кадров и выяснение их отношения к собственным знаниям по актуальным вопросам сестринского дела, их оценки и недостатков профессиональной подготовки, а также их участия в «рыночных отношениях» с пациентом. Установлена дифференциация характеристик в условиях города и сельской местности, а также соотношения их с полученными в ходе исследования объективными данными.

Общие сведения включали детальные возрастные группировки, пол, возраст и др. Изучение материального положения анкетированного на момент исследования не вызывало особых затруднений и субъективно оценивалось самим респондентом. В анкету включены сведения о наличии вредных привычек, оказывающих влияние на состояние здоровья.

После изучения количественных результатов анкетирования выделены основные вопросы, требующие использования качественных методов анализа: свободное интервью, групповые дискуссии, анализ и экспертная оценка. Перечисленные методы позволили более детально проанализировать изучаемые явления и установить причинно-следственные связи.

Интервьюирование преподавателей средних и высших медицинских профессиональных образовательных учреждений Оренбургской области проводилось в свободной форме. Обсуждались основные аспекты подготовки и переподготовки сестринского персонала. Интервью заранее не программировалось, но основывалось на результатах анкетирования. Примененный метод групповой дискуссии среди врачей, руководителей сестринского персонала (старших медицинских сестер), студентов медицинских колледжей и училищ Оренбургской области позволил рассмотреть изучаемую проблему как социальное явление с различных позиций. Результаты интервьюирования и дискуссий фиксировались в разработанных учетных формах

При проведении социологического исследования сестринского персонала и среднего профессионального медицинского образования применялась методика с использованием количественного сбора информации на основе формальной «жесткой» анкеты среди 199 врачей различных специальностей. Затем на основе квалитметрии, – методом Делфи, – среди 87 врачей звена первичной медико-санитарной помощи (ПМСП) населению города и села Оренбургской области.

На основании результатов исследования, определены критерии, характеризующие профессиональную личность среднего медицинского работника городской и сельской местности Оренбургской области. Данные критерии внесены в «банк» для формирования свойств личности среднего медицинского работника при додипломной и последипломной подготовке. Определены показатели оценки качества подготовки и переподготовки специалистов среднего медицинского звена, а также качества работы среднего медицинского персонала в Оренбургской области, что применялось при планировании мероприятий, направленных на создание инновационных программ обучения, с целью модернизации среднего медицинского профессионального образования в условиях реформирования здравоохранения.

Учитывая, что для эффективного воздействия на систему здравоохранения средним медицинским работникам необходимо знание не только объективных показателей, характеризующих деятельность отдельных служб здравоохранения, но и мнение населения о качестве медицинской помощи, в программу сбора были включены вопросы, характеризующие удовлетворенность населения качеством оказываемых сестринских услуг [3, С. 55].

Таким образом, примененные методы исследования позволили с достаточной полнотой охарактеризовать организацию первичной медицинской помощи в условиях реформирования здравоохранения Оренбургской области в исследуемый период, оценить потребность в средних медицинских работниках в Оренбургской области, провести анализ современных программ подготовки и переподготовки работников среднего медицинского звена в России и в субъекте Российской Федерации [5, С. 67]. Проведенное исследование позволяет установить комплексные взаимосвязи и получить информацию в объеме, предусмотренном программой исследования. Это позволило всесторонне охарактеризовать не только каждую единицу наблюдения, но и объект исследования в целом.

Эффективное развитие системы здравоохранения Оренбургской области в значительной степени зависит от состояния профессионального уровня и качества подготовки, использования среднего медицинского персонала.

Из общего числа среднего медицинского персонала Оренбургской области период первого десятилетия XXI века работали 15366 медицинских сестер, что составляет 63,2% от общего количества работников среднего медицинского звена. Среди них специалисты по сестринскому делу в педиатрии (13,3%), анестезиологии и реаниматологии (6,9%), операционному делу (3,7%), общей практики (0,4%) и др. (форма № 17).

По данным Министерства здравоохранения и социального развития Оренбургской области, в сельской местности, состоящей из 34 районов, в 2007г. работали 7924 работника со средним медицинским образованием, а в 2008г. – 7353. Это составляло в среднем в 2007г. – $212 \pm 15,6$ средних медицинских работников на 1 район, а в 2008г. – $210,09 \pm 15,5$ средних медицинских работников на 1 район.

Оренбургская область относится к территориям с низкой плотностью расселения (17,3 человек на 1 кв. км, в восточных зонах области 3-7 человек на 1 кв. км). Из общей численности 42,5% - жители сельской местности. Огромные площади, и низкий удельный вес плотности населения, состояние дорог, характер трудовой деятельности, условия проживания, значительная удаленность населенных пунктов и ЛПУ оказывают значительное влияние на качество и доступность медицинской помощи сельскому населению. Поэтому одним из приоритетных направлений в Оренбургской области является развитие сельского здравоохранения.

Среди фельдшеров ФАП, по данным той же статистики, женщины составляют 99%. Численность мужчин-фельдшеров 7 чел. - 1,0% (Матвеевском, Саракташском, Абдулинском районах и др.). Таким образом, в Оренбургской области основную массу фельдшеров составляют женщины.

Соотношение «врач: средний медицинский работник» в целом по Оренбургской области составляет «1: 2,5», соотношение «врач: медицинская сестра» составило на 1.01.2009г. «1: 1,6». С 2006г. по 2008г. данные показатели уменьшились от «1: 1,63» до «1: 1,6». В сельской местности соотношение «врач: средний медработник» снизилось за исследуемый период с «1: 4,23» до «1: 3,54». В сельской местности обеспеченность врачами на 10 тыс. населения составила в 2008г. 23,0. В сравнении с прошлым, 2007г., показатель увеличился (в 2007г. – 22,8 на 10 тыс. населения). Обеспеченность средним медицинским персоналом в сельской местности на 10 тыс. населения - 81,5, что ниже по сравнению с предыдущим 2007г., когда показатель составлял 87,6. Такое высокое соотношение средних медработников и врачей позволило с 90-х гг. считать сельского участкового врача врачом общей практики.

В городах области, как и в целом в РФ, несмотря на развитие национального проекта «Здоровье» по разделу первичной медико-санитарной помощи, амбулаторная помощь городскому населению продолжает осуществляться силами участковых терапевтов и участковых педиатров.

В развитии российского здравоохранения 90-х годов условно выделяют 2 периода [8, С. 25]. В начальный период здравоохранение оказалось в глубоком кризисе, что проявилось в снижении качества медицинской помощи, ослаблении профилактической работы, росте заболеваемости и смертности населения, сокращении научно-медицинских исследований, нарастании недовольства населения уровнем здоровья и доступностью медико-санитарной помощи, в разочаровании ученых, медицинских работников в возможностях социально-экономической реформы. Последующие 1996-1997гг. стали периодом определенной стабилизации социально-экономической ситуации в стране и здравоохранении. Постепенно снижалась господствующая роль производителя медицинских услуг и усиливалась роль пациента и внимание к его нуждам и запросам. Детальное и централизованное планирование здравоохранения потеряло свое значение и трансформировалось в разработку политики в области охраны здоровья населения с акцентом на государственное регулирование здравоохранения и обеспечение качества медицинской помощи.

Реформы здравоохранения не могут развиваться и улучшаться без развития сестринского образования и сестринского дела. Специалисты сестринского дела обеспечивают качество медицинского обслуживания. Поднять престиж специалиста со средним медицинским образованием возможно за счет их профессионального роста. Вышеозначенные вопросы являлись предметом рассмотрения на коллегиях Минздрава РФ в 1994, в 1996, 1997гг. Разработана государственная программа «Развитие сестринского дела в РФ» в рамках выполнения приказа Минздрава России от 31.12.1997 г. № 390 «О мерах по улучшению сестринского дела в РФ», проведены Всероссийские съезды средних медицинских работников.

Постановлением Правительства 5.11.1997г. одобрена «Концепция развития здравоохранения и медицинской науки в РФ». В соответствии с этим документом, развитие первичной медико-санитарной помощи (ПМСП) является одним из основных направлений. Принципы ПМСП были разработаны и приняты на Международной конференции, которая проводилась под эгидой Всемирной организации здравоохранения

(Алма-Ата, 1978). Решения конференции, получившей название «Алма-Атинской декларации», стали программным документом для всех государств-членов ВОЗ.

Концепция реформирования первичной медицинской помощи основана на переходе к системе единого ответственного лечащего врача, которым должен стать врач общей практики (ВОП), и бригада средних медицинских работников. Практически целенаправленная работа в этом направлении осуществляется с 1992г. (приказ Минздрава России №237 «О поэтапном переходе к организации первичной медицинской помощи по принципу врача общей практики (семейного врача)»). Утверждены и реализуются отраслевая целевая программа «Семейная медицина» и «Государственная программа развития сестринского дела в РФ». В течение длительного времени в центре внимания руководителей здравоохранения находились вопросы подготовки и использования лишь врачебных кадров общеврачебной практики. При этом реальным направлением расширения сферы деятельности сестринского персонала является работа в ПМСП. В РФ эксперименты по внедрению общеврачебной практики в систему ПМСП были начаты в 1988г. в Москве, Тульской, Пензенской области и др.

В городах Оренбургской области, как и в целом в РФ, в амбулаторно-поликлинических учреждениях, первоврачебная помощь населению осуществляется участковым терапевтом и участковым педиатром. Соотношение врачей и сестринского персонала составляет «1: 1,4» в участковой терапевтической службе и «1: 1,3» - в педиатрической, что не позволяет считать этих участковых специалистов врачами общей практики по объему выполняемой ими работы, а также в связи с отсутствием бригады средних медицинских работников, обеспечивающих выполнение первоврачебной практики ВОП.

Оптимальным соотношением, по международным стандартам, «врач: сестринский персонал» является «1: 4» – «1: 5». В Российской Федерации в 2007г. насчитывалось 616400 врачей и 1349300 среднего медицинского персонала. В Приволжском Федеральном округе в 2007г. было 125300 врачей, 308200 среднего медперсонала. В РФ соотношения врачей и средних медработников в 2000г. составляло 1: 2,29, в 2007г. – 1: 2,19. В Приволжском Федеральном округе в 2007г. данное соотношение составляло 1: 2,46 (Статистический ежегодник, 2003-2008гг.).

Проведенное исследование показывает, что соотношение «врач участковый терапевт: медицинская сестра» за год исследования увеличилось на 34%, «врач участковый педиатр: медицинская сестра» увеличилось на 26%. Соотношение «ВОП: медицинская сестра ВОП» в 2008г. составляет «1: 0,9». Это не соответствует нормативным документам РФ (приказ №350 от 20.11.2002г. «О совершенствовании амбулаторно-поликлинической помощи населению РФ»), а также требованиям международной модели ВОП и понятию о ПМСП. В Оренбургской области данный вопрос не разрабатывался [4, С. 45]. Сложившаяся ситуация в обеспечении первичной медико-санитарной помощи (ПМСП) населению, представленная службой участкового терапевта и участкового педиатра и специализированной помощью при амбулаторно-поликлинических учреждениях, не может обеспечить доступность, своевременность и качество медицинской помощи, что закреплено в Конституции РФ в статье 41. Функции участкового врача-терапевта, который должен оказывать основной объем ПМСП, не позволяют обеспечить медицинскую помощь определенного объема и качества различным категориям пациентов независимо от пола и возраста.

Концепция реформирования ПМСП основана на переходе к системе единого ответственного лечащего врача, которым должен стать врач общей практики - ВОП, а

также медсестра общей практики. Работа в этом направлении регламентируется приказами Минздрава РФ № 237 от 26.08.1992г. «О поэтапном переходе к организации первичной медицинской помощи по принципу врача общей практики (семейного врача)», № 350 от 20.11.2002г. «О совершенствовании амбулаторно-поликлинической помощи населению Российской Федерации».

Вышеупомянутым приказом №350 утверждено и Положение об организации деятельности медсестры врача общей практики. В указанном приказе в пункте 5.2 предлагается включить в номенклатуру должностей медицинского и фармацевтического персонала и специалистов. Пункт 5.4 приказа предусматривает разработку «Положения об организации деятельности помощника врача общей практики (семейного врача)». В развитие приказа №350 вышел приказ Минздрава РФ №112 о штатных нормативах медицинского и другого персонала Центра ОВП (семейной практики). Должность врача общей практики (семейного врача) устанавливается из расчета: 1 должность на 1500 чел. взрослого населения; 1 должность на 1200 чел. взрослого и детского населения. Однако Номенклатура должностей медицинского и фармацевтического персонала в учреждениях здравоохранения, утвержденная Приказом Минздрава РФ от 15.10.1999г. №377 «Об утверждении Положения об оплате труда работников здравоохранения», не предусматривает должности помощника врача.

Существенным фактором в организации деятельности ВОП является его работа в команде ВОП и ему должны придаваться 4-5 средних медицинских работников (медицинской сестры общей практики, профилактической, процедурной сестры, социальной медсестры и, желательно, акушерки). В этой команде медсестре общей практики отводится важная роль. Медсестра общей практики замещает врача ВОП в его отсутствии, оказывая первую доврачебную помощь. Медицинская сестра общей практики, являясь помощником ВОП, руководствуется в своей деятельности законодательством РФ, нормативными правовыми аспектами Минздрава России и Положением о медсестре общей практики. Медсестра общей практики выполняет следующие функциональные обязанности: ведет персональный учет, ведет информационную (компьютерную) базу данных состояния здоровья обслуживаемого населения, участвует в формировании групп населения, участвует в формировании групп диспансерных больных. Организует амбулаторный прием врача общей практики, готовит приборы, инструменты, индивидуальные карты амбулаторных больных, бланки рецептов, направления, бланков специального учета. Осуществляет контроль за сохранностью и исправностью медицинской аппаратуры и оборудования, своевременностью их ремонта и списания. Проводит доврачебные осмотры, в том числе, профилактические, с записью в амбулаторной карте в пределах своей компетенции. Выявляет и решает в рамках компетенции медицинские, психологические проблемы пациент. Обеспечивает и предоставляет сестринские услуги пациентам с наиболее распространенными заболеваниями, включая диагностические мероприятия и манипуляции (самостоятельно и совместно с врачом). Проводит занятия (по специально разработанным методикам или составленному и разработанному и согласованному с врачом плану) с различными группами пациентов. Принимает пациентов в пределах своей компетенции; планирует, организует, контролирует профилактические обследования подлежащих контингентов с целью раннего выявления туберкулеза. Участвует в проведении иммунопрофилактики; организует и проводит гигиеническое и воспитание населения; оказывает первую доврачебную медицинскую помощь больным и пострадавшим при травмах, отравлениях, острых состояниях, организует госпитализацию по экстренным показаниям. Проводит

предварительный сбор анамнеза, предварительный осмотра, доврачебное обследование. Своевременно и качественно ведет учетно-отчетную документацию; получает информацию, необходимую для качественного выполнения функциональных обязанностей. Вносит предложения по совершенствованию качества медицинской помощи населению, улучшению организации труда. Отдает распоряжения младшему медицинскому персоналу, контролирует объем и качество выполненной им работы. Принимает участие в работе профессиональных совещаний, конференций, медицинских обществ, ассоциаций. Медсестра общей практики должна повышать квалификацию, аттестоваться на присвоение квалификационной категории; несет ответственность в соответствии с законодательством РФ.

Вторая медицинская сестра ответственна за проведение профилактической работы на участке. Выполняет обязанности: проводит персональный учет населения из групп Д- I - Д- II (здоровые и практические здоровые) с приоритетом для определенных групп: (подростки, женщины фертильного возраста, беременных, мужчин трудоспособного возраста, особенно с факторами риска по ИБС), (ф. 025 – 10/у – 05). Проводит у этих контингентов работу по устранению факторов риска; иммунопрофилактику, выполняет профилактические прививки прикрепленному населению согласно календарю прививок; санитарно-противоэпидемическую работу.

Иммунопрофилактика:

- разработка планов профилактических прививок (совместно с врачом общей практики);

- контроль за учетом прививочной работы;

- анализ охвата населения прививками.

Процедурная медсестра выполняет все манипуляции по назначению ВОП, при «незагруженности» выполняет патронажную работу. Социальная медсестра выполняет функциональные обязанности:

- а) на прикрепленном участке выделяет контингент лиц, нуждающихся в социальной помощи (инвалиды, лица старше 80 лет, одинокие и др.);

- б) обеспечивает необходимыми медикаментами, продуктами, по необходимости оказывает бытовые услуги;

- в) обеспечивает уход за тяжелобольными;

- г) выделяет лиц, нуждающихся в направлении в дом престарелых. Обучает навыкам самообслуживания;

- д) выполняет все лечебные манипуляции в соответствии с назначениями врача общей практики (ВОП) и врачей-специалистов. Проводит подготовку больных к лабораторным исследованиям в домашних условиях.

Модель ВОП, предусмотренная мировой практикой, обеспечивает прикрепленному населению в полном объеме профилактическую, лечебную, реабилитационную помощь. В Оренбургской области, как и в Российской Федерации, не решен ряд вопросов по организации первоврачебной помощи в условиях города. Нерешенные задачи полноценного функционирования системы ВОП:

- 1) о принципе оплаты труда ВОП и средних медицинских работников его бригады;

- 2) о выделении средств на оснащение рабочих мест (перекладывать эту проблему на медицинские учреждения – это не решение проблемы);

- 3) отсутствие законодательной базы для объединения усилий представителей разных структур, занимающихся проблемой охраны здоровья населения, в том числе, - трудоспособного возраста.

Управление организацией медицинского обслуживания населения трудоспособного возраста в промышленном городе, а значит, и сохранение его здоровья, целесообразно строить на следующей основе:

I - грамотное обучение (переподготовка) среднего медицинского персонала для общей практики;

II - врачу общей практики (ВОП) в бригаду необходимо придать не менее 4 средних медицинских работников;

III - четко распределить обязанности внутри бригады ВОП;

IV - организация всех подразделений амбулаторно-поликлинических служб должна быть направлена на помощь врачу общей практики с преимущественным обслуживанием населения трудоспособного возраста;

V - взаимодействие на договорной основе двух служб - цеховой и территориальной службы ВОП. Цеховая служба берет на себя весь объем профилактической работы по трудоспособному населению в промышленном городе, отчитывается о проведении ее перед врачом общей практики, в то время как ВОП берет на себя всю лечебную работу, в том числе и скорую медицинскую помощь на дому [10, С. 15].

Особую значимость внедрение института ВОП имеет для сельского здравоохранения и медицины в отдельных территориях страны [9, С. 5]. В сельских участковых больницах (СУБ) и врачебных амбулаториях (СВА) во главе команды стоит врач общей практики, а сестринский персонал, включая фельдшеров ФАПов, может входить в состав команды как помощники ВОП. Это помогает сельскому ВОП обеспечить сельское население медицинской помощью в соответствии с законодательством Российской Федерации, нормативными правовыми актами Минздрава России и Положением об организации деятельности врача общей практики (ВОП).

Если ВОП придать одну медсестру, в обслуживании населения ничего не изменится. ВОП – это один врач, но его бригаду составляют не менее 4 средних медицинских работников. Так представлена работа во всех развитых странах мира, и в таком случае можно ожидать выполнения всех поставленных перед ВОП задач. Организуя общую врачебную практику (ОВП), нужно помнить, что амбулаторно-поликлинической помощи необходимо вернуть доверие населения. Бригада ВОП должна быть полноценной (не менее 4 средних медицинских работника). За профилактическую работу, и, в том числе, за диспансерную работу со здоровыми и практически здоровыми лицами, труд бригады должен быть оплачен выше, чем за лечебную работу. Задача достойной оплаты труда по охране здоровья населения должна решаться на федеральном уровне и уровне субъектов Федерации.

В 1996г. в Оренбургской государственной медицинской академии введено высшее сестринское образование (ВСО). С 1996г. в Оренбургской области проводится работа по переходу на систему «врач общей практики». Переход к первоврачебной практике требует от системы охраны здоровья большого числа работников среднего медицинского звена, специально подготовленного к работе в бригаде врача общей практики (ВОП). Вопросы повышения эффективности системы здравоохранения и подготовки квалифицированных кадров в Оренбургской области стоят достаточно остро.

В рассматриваемый период требуются современные подходы к решению указанной проблемы, пересмотра стандартов потребности средних медицинских кадров, программ их подготовки и переподготовки в системе среднего профессионального медицинского образования. Сформировалась потребность решения настоящих и будущих проблем отечественного здравоохранения в плане отечественного сестринского образования.

Решение этой проблемы на примере отдельной территории (Оренбургской области) делает этот аспект более значимым, так как общегосударственная система здравоохранения России складывается из различных служб территориальных систем здравоохранения.

Список литературы

1. Бедный М.С. О путях совершенствования исследований состояния здоровья населения // *Здравоохран. Росс. Фед.* – 1980. - № 9. – С. 8 - 14.
2. Душенков П.А., Бражников А.Ю., Камынина Н.Н. Подготовка специалистов в области сестринского дела: оценка качества, пути его повышения // *Медицинская сестра.* – 2005. - № 2. - С. 38 - 42.
3. Каспрук Л.И. Историко-медицинские аспекты становления и развития региональной общей врачебной практики // *Справочник врача общей практики.* - 2021. - № 12. - С. 55.
4. Каспрук Л.И., Митрофанова Е. В. Социально-гигиеническая характеристика региональных кадров среднего медицинского звена // *Справочник врача общей практики* - 2021. - №4. - С.44-49.
5. Каспрук Л.И. Некоторые результаты социологического исследования аспектов профессиональной ориентации медицинских кадров // *Социология медицины* - 2020. - №1 (Т 19). - С. 65-70.
6. Лебедева И.В., Красюк А.Е. Зарождение медицинской помощи в городе-крепости Оренбурге // *Тез. докл. регион. науч. конф. УНЦ АН СССР.* – Оренбург-Свердловск, 1983. – С. 133-135.
7. Лебедев А.А., Лебедева И.В. Реформа медицинского образования – ключ к реформе здравоохранения // *Национальные проекты.* – 2008. - № 1/2 (20/21). - С. 62 – 65.
8. Романюк В.П., Лапотников В.А., Накатис Я.А. История сестринского дела в России. – СПб МА, 1998. – 196 с.
9. Стародубов В.И. О состоянии и мерах по развитию сестринского дела в Российской Федерации // *Сестринское дело.* – 1999. - № 2. – С. 5-6.
10. Федосеева Л.С. Опыт работы медицинских сестер врача общей практики // *Главная медицинская сестра.* – 2001. - № 8. – С. 11 – 18.

1.10. Экспериментальный период развития исторического образования советской школы 1917 – первой половины 1930-х гг.

В современном стремительно меняющемся мире глобализации, мультикультурализма, цифровизации и фрагментарности гуманитарного знания история как наука и научная дисциплина приобретает ключевое значение в качестве стержня сохранения национального самосознания. Очевидно, история в значительной степени является «точкой пересечения» внутрисубъектных и межпредметных связей различных сфер общественной жизни. В связи с этим, нельзя игнорировать тот факт, что история и историческое образование чутко реагирует на значимые экономические, политические и социальные изменения. История развития отечественной образовательной системы – одна из важнейших страниц истории России. Та роль, которая отводится системе обучения и воспитания социальными институтами и обществом в целом, характеризует социум на определенном этапе своего развития, становится выражением народа, эпохи, культуры.

Так же, система образования является существенным инструментом политической власти [37].

Актуальная проблема модернизации методов, форм, содержания предмета истории в современной школе, вступающей в третье десятилетие XXI века, невозможна без комплексного изучения накопленного опыта, – советской системы исторического образования. Необходимо выделить несколько наиболее важных особенностей обращения к проблеме развития и становления советской системы обучения истории в школе.

Во-первых, тридцатилетний период, последовавший после крушения Советского Союза, позволяет преодолеть историческую аберрацию при рассмотрении событий прошлого, то есть с течением времени исследователь получает возможность взглянуть на советскую систему школьного исторического образования более объективно.

Во-вторых, процесс становления и развития советской системы школьного исторического образования может быть изучен сквозь призму проблем, стоящих перед современным образовательным пространством.

При изучении советской системы школьного исторического образования нельзя игнорировать роль господствовавшей идеологии, и её влияния на предмет «история» в школе той эпохи. Так, вопрос о степени воздействия политико-идеологических доктрин на советскую школу попадает в фокус данной работы [38].

Проблема становления и развития советской системы исторического образования получила отражение в ряде работ отечественных исследователей. Характерной особенностью является пристальное внимание исследователей к содержанию, структуре и сущности школьного исторического образования, однако подходы и оценки их существенно разнятся.

Традиционно большинство исследователей выделяет в советском периоде развития системы школьного исторического образования несколько этапов [8, с.121]. Такой подход связан скорее с трансформациями в политической жизни советского государства, чем со значимыми изменениями в самом образовательном пространстве. Так, историография рассматриваемой проблемы имеет следующую периодизацию:

1) I этап – «борьба со старым миром» и революционные эксперименты (1917 – конец 1920-х гг.);

2) II этап – школьное историческое образование в тоталитарном государстве (начало 1930-х гг. – конец 1950-х гг.);

3) III этап – модернизация советской школы (1960-е гг. – 1989 г.).

Для первого периода развития советской школы (1917 – конец 1920-х гг.) характерны два направления: критическое осмысление дореволюционной системы школьного исторического образования и создание принципиально новой системы народного просвещения. Идеологическая составляющая «новой» школы коммунистической морали, провозглашенная В. И. Лениным выходит на первое место [17].

Революция в России в 1917 году повлекла за собой изменения во всех сферах жизни общества. Коснулись изменения и школьного исторического образования. В ходе школьной реформы в 1918 годы были отменены классно-урочная система, обязательные программы, предметная система преподавания, учителям рекомендовалось избегать пользоваться учебниками, вести с учениками беседы [4, с. 104]. Изучение истории в школе сводилось к уяснению некоторых вопросов для решения практических задач и для удовлетворения любознательности учеников.

Однако среди реформаторов советской школы не было единства. Иную позицию занял Петроградский комиссариат просвещения союза коммун Северной области. Они

считали необходимым преподавание истории в школе. Элементарный курс изучения истории в школе 1 ступени предполагал изучение истории с древнейших времен до начала XX века. Новыми фактами были события, связанные с революционной борьбой и изучение конституции. Обучение в школе 2 ступени предполагало изучение истории революций в Европе и России. Так тема революции 1917 года появляется в школьных учебниках [4, с. 110].

Одним из авторов данной программы стал Николай Александрович Рожков, который попытался создать единый учебник истории. В 1918 году были изданы учебники «Учебник всеобщей и русской истории» и «Учебник русской истории для средних учебных заведений». По своим политическим взглядам Рожков был меньшевик, его историческая концепция не соответствовала марксистской идеологии. В частности, революция 1917 года была для него единым процессом, он не разделял ее на Февральскую и Октябрьскую [4]. Учебник был подвергнут резкой критике.

Знаковыми фигурами данного этапа становятся нарком просвещения РСФСР А. В. Луначарский и его заместитель М.Н. Покровский. Согласно их воззрениям, систематическое историческое образование оказывало отрицательное влияние на формирование личности человека, а сама история была признана «буржуазной наукой» [29]. В качестве альтернативы они предлагали внедрить повсеместно курс истории труда и социологию. В результате господства подходов Луначарского, Покровского, Крупской и др. [15]. В первом десятилетии молодого советского государства гражданская история в школе не изучалась.

Осенью 1919 года отдел реформы школы был ликвидирован, и создан Отдел единой трудовой школы. Под руководством этого отдела были разработаны примерные программы изучения истории. Автором одной из этих программ был Михаил Николаевич Покровский. Он же создал учебник «Русская история в самом сжатом очерке» [29]. В этом учебнике нет темы революции 1917 года. Но основной материал третьей части «Русской истории в самом сжатом очерке», охватывающий хронологический период с 1896 по 1906 гг., позволяет говорить о нём как об очерке «революционной истории». Содержание не только этой части, но и всего учебника Покровского, позволяет сделать вывод, что «Русская история в самом сжатом очерке» М.Н. Покровского была первым советским учебником, наиболее полно отражавшим историю «классовой борьбы» в российском обществе.

В лучших традициях марксистской историографии он усматривал залог политической победы большевиков в октябре 1917 года в массовых выступлениях пролетариата. Поэтому он первым из марксистских историков большое внимание уделял истории стачек и забастовок. Покровский подробно освещал деятельность петербургского «Союза борьбы за освобождение рабочего класса». Он подчёркивал, что эта организация, благодаря тесному союзу с рабочими, стала «зародышем, из которого развилась российская социал-демократическая рабочая партия...» [28, с. 175]. Как член этой партии с 1905 года, он особое внимание обращал на историю её создания, борьбу В.И. Ленина и его сторонников с политическими оппонентами.

Выход в свет данного учебного пособия был высоко оценен В.И. Лениным [34, с. 13]. Эта книга на целое десятилетие стала не только самым популярным учебным пособием по истории страны, но и получила широкое распространение во всех учебных заведениях. учебник М.Н. Покровского выдержал пятнадцать основных изданий, из них десять при жизни автора. По существу, в 20-е гг. XX века учебник М.Н. Покровского приобрел статус

единственного официального учебника по истории России вплоть до начавшихся гонений со стороны И.В. Сталина на М.Н. Покровского и его концепцией.

Программные статьи партийных функционеров и методологические материалы педагогов-новаторов составили методологическую основу работ, рассматриваемого периода. Концептуальные подходы в отношении исторического образования были определены программой РСДРП и лично В. И. Лениным на Всероссийском съезде учителей 5 июне 1918 года, где он определил задачи педагогики – связать учительскую деятельность с социалистической организацией общества [13]. В 1919 году на втором Всероссийском съезде учителей Ленин провозгласил курс на тесную связь школы и политики.

Одним из важных направлений этого периода было изучение методов политизации сознания молодежи. Практикующие педагоги, методисты, партийные руководители освещали имеющийся опыт и выявляли насущные проблемы, которые предстояло решать. Наиболее активными в вопросах революционного обучения проявляли себя Б. Н. Жаворонков, А. Кудрявцев, С. Сингалевич, А. И. Стражев и др. [31, с. 32]. Важно подчеркнуть, резко негативное отношение значительной части прогрессивной интеллигенции к опыту преподавания истории в царской России.

Социально-политические изменения в системе взаимодействия источников власти и государственных институтов 30-х годов прошлого века изменили положение истории в советской школе. Во-первых, история была восстановлена в качестве самостоятельного предмета изучения. Во-вторых, урочная форма организации учебного процесса утвердилась в советской школе. Согласно материалам газеты «Правда» от 16 мая 1934 года, учащиеся должны были получить наглядный и доступный исторический материал, основу формирования представлений об исторических событиях и марксистском понимании истории [30].

Центральное место в советской историографии нач. 1930-х – конца 1950-х гг. занимают публикации М.В. Нечкиной. В 1934 году она опубликовала статью, в которой анализирует состояние школьного исторического образования в начале 1930-х гг., сформулировала требования к школьным учебникам по истории, где особое внимание уделила роли фактического материала и необходимости его тщательного отбора в преподавании. По мнению М.В. Нечкиной, «факты – воздух истории и только им верит школьник и любой здравомыслящий человек, но нельзя загружать память ребенка большим числом имен, дат, событий» [24]. Учебник должен рисовать исторический процесс, взятый в целом, вести изложение так, чтобы у учащихся осталось представление о последовательном ходе исторических событий». Тогда же М.В. Нечкина была в числе ученых, принимавших участие в подготовке учебника истории для начальной школы.

Дальнейшее развитие система школьного исторического образования получает после Великой Отечественной войны. В фокус исследований ученых-педагогов и методистов вновь попадают проблемы революционно-реформаторской педагогики 20-х – 30-х гг. Работы К. С. Корнейчука и М. И. Кругляка посвящены анализу программ и подходов исторического обучения в условиях революционного развития общества [10].

На рубеже 1950-х – 1960-х гг. остро встал вопрос о задачах дальнейшего совершенствования структуры и содержания школьного курса истории. Это было вызвано необходимостью более глубокого отражения в школьных программах и учебниках достижений исторической науки; устранения дробности в тематике отдельных курсов и ликвидации педагогически неоправданного дублирования материала в курсах истории СССР, новейшей истории и обществознания; целесообразностью разгрузки школьных

курсов (особенно в V – VII классах) от сравнительно менее важного в образовательном и воспитательном значении материала; более полного освещения вопросов культуры. Всей этой проблематике были посвящены работы М.В. Нечкиной, А.В. Фадеева [23] и др.

Преподавание истории, в рамках развенчания культа личности Сталина, стало осуществляться иными подходами. О новых направлениях и подходах, в своих работах, писали А. И. Беляева, И. Г. Чижов, Н. Г. Липочкина, Ф. Г. Пананич, В. С. Плясовских [27].

Авторы в своих трудах интерпретируют постановления КПСС в отношении системы образования: о сооружении новых учебных организации, а также о введении новой линии учебных пособий и т.д.

80-е гг. XX в. ознаменованы новыми разработками и направлениями – пути развития системы исторического образования в школе, в контексте снижения веры и падения идеалов социалистического общества, гласности и перестройки. Каким образом нужно преподавать историю – от методик до учебников, ее место в новой системе ценностей, поиск новых ориентиров для общества, и векторы развития всей системы образования – ответы на эти сложные вопросы попытались отразить в своих трудах Е. Е. Вяземский, И. К. Гречко. Решения этих проблем найдены так и не были, т.к. авторы призывали педагогов к обмену опытом и навыками, а не к созданию единой и структурированной системы регулирования исторического школьного образования [6].

В современной историографии, освещающей проблемы генезиса советской системы школьного исторического образования, анализируются группы факторов развития уникальной модели советской школы. В основном, проблема школьного исторического образования советского периода рассматривается в сопоставлении с образовательным пространством современной школы. Так, О.М. Тамбовский анализирует опыт создания системы школьного исторического образования в ключе формирования национальной российской школы [35].

В исследованиях В.Э. Багдасаряна определяется степень влияния центральных фигур советской политической жизни на школьное историческое образование в сравнении с воздействием современной политической ситуации на процесс обучения [2]

Работы Е. Н. Астафьевой посвящены анализу формирования гуманистических ценностей на уроках истории в советской и современной школе [1].

Оригинальные идеи развития проектного обучения на уроках истории советского периода и современной школы являются объектом рассмотрения А. А. Турыгина и О. В. Миновской [32].

Подводя итоги состоянию изученности проблемы, необходимо обратить внимание на следующее обстоятельство: несмотря на значительный массив исследований, проблема эволюции исторического образования в школе советского периода как самостоятельное направление не получила специального освящения.

Революционные события 1917 года и последующее установление власти большевиков над большей частью территорий бывшей империи спровоцировали принципиальные изменения в политической, экономической, духовной сфере развития общества. Дальнейшее функционирование прежних социальных институтов в условиях становления нового государства оказалось невозможным. В связи с этим, политические лидеры новой России прилагали значительные усилия на преобразование различных социальных направлений. Неслучайно, именно система образования как одна из наиболее важных составляющих государственной политики становится объектом пристального внимания руководителей молодого государства [39].

Центральное место в вопросах модернизации школы отводится уместности сохранения предмета истории в традиционном формате. С одной стороны, советские лидеры чётко осознают необходимость в историческом образовании как инструменте общегосударственной структуры, способном воспитать в гражданах понимание новой коммунистической морали, убежденности в правоте выдвинутых задач социалистического строительства [12, с. 147].

С другой, знания о прошлом без соответствующей идеологической составляющей способны заронить в души учащихся «ложные» представления о тех или иных событиях, породить «неправильные» интерпретации исторических явлений и, как следствие, стать источником формирования политической оппозиции [18, с. 237]

По мнению современного исследователя Е. Ю. Быковой, настороженное отношение новой власти к историческому образованию исходило из осознания опасности науки о прошлом в условиях политического строительства советской страны [5]

Таким образом, история в системе обучения становится тем самым «старым миром», который нужно было разрушить до основания.

В целях реализации данного подхода правительство страны советов приступает к решению проблемы тотальной неграмотности в контексте культурной революции, целью которой большевистские лидеры видят в создании общества нового типа. Первое десятилетие Советской власти становится временем ломки прежней, традиционной системы образования и поиска путей становления новой школы. Разумеется, курировать столь важные отрасли общественной жизни поручается тем политическим деятелям, которые были наиболее компетентны (с точки зрения большевистских руководителей), разделяли марксистские убеждения и проявляли лояльность к новой власти [29, с. 201].

Буквально через считанные дни после захвата власти в Петрограде, в октябре 1917 года на II Всероссийском съезде советов Ленин предлагает образовать Народный комиссариат просвещения во главе с А.В. Луначарским. Декретом от 9 ноября 1917 года была организована государственная комиссия по просвещению. Новые органы управления народным образованием должны были осуществить коренные преобразования во всей системе просвещения в целом и в системе исторического образования в частности.

В стратегическом курсе Советского государства, определенном после Октября 1917 года и выработанном РКП(б), школа рассматривалась как важное средство пропаганды и распространения коммунистической идеологии. Для успешного осуществления этого курса Совнарком издал комплекс законодательных актов и руководящих документов, которые обозначили новые задачи и программы школьного образования («Обращение народного комиссара по просвещению» – 1917 г.; «Основные принципы Единой трудовой школы» – 1918 г.; «Положение о единой трудовой школе РСФСР – 1918 г.» и др.). Основная мысль этих документов: подрастающее поколение – будущее советского государства, и от того, какие идеалы и ценности будут ими усвоены, зависит судьба революции; гуманное отношение к ребенку; создание максимально благоприятных условий для всестороннего развития детей; школа должна исходить из интересов, потребностей и социальных инстинктов школьника, организуя и направляя их в общественное русло и тем способствуя воспитанию человека нового типа, человека-гуманиста, человека с коммунистическим мировоззрением [40].

Создаётся принципиально новая концепция развития образовательного пространства – единая трудовая школа как важное условие демократизации всей системы народного просвещения. Разумеется, целью создания новой школы становится формирование свободной, демократически ориентированной личности на основе новой,

коммунистической идеологии. По постановлению Наркомпроса от 27.02.1918 года в целях углубления демократизации в школах вводилась система выборов учителей и административно-управленческого персонала, школа объявлялась бесплатной, доступной всем, независимо от социального, имущественного положения и национальности.

В течение 1920-х гг. дореволюционная структура школьного образования была фактически ликвидирована.

Базовая концепция единой трудовой школы строилась на признании принципа изучения жизненных комплексов, а не на основе наук. На практике это означало, что в содержании учебного материала следует выделять три основные темы: природу, общество, труд. В центре всего школьного образования должна находиться трудовая деятельность людей. При этом задачей школы было учить детей добывать знания при опоре на их творческую самостоятельность, при этом, физический труд школьника определялся как главный. Исторические сведения нужны были лишь для связи их с вопросами современности: раскрытие сущности и происхождения капитализма и возникновения рабочего движения, как на западе, так и в России; осмысление социалистического строительства, политики большевистской партии и советского государства, т.е. связь обучения с жизнью. Таким образом, менялся сам подход к историческому образованию: старая система не годилась, так как углубление исторических экскурсов в древний мир, средневековье отвлекало от проблем современности, и эта система была отвергнута. При этом становление новой системы исторического образования шло крайне противоречиво. Советская власть исходила из провозглашенного главного принципа: связь с жизнью, а жизнь – это строительство социализма. Поэтому даже термин «история» был изъят из обращения и заменён понятием «обществознание». Под ним понимали совокупность знаний по политэкономии, праву и социологии [41].

Несмотря на прогрессивную внешнюю направленность программы развития новой школы, вокруг вопроса о её строительстве развернулись острые дискуссии педагогов-теоретиков. Главная проблема – взаимоотношения школы и государства.

Педагоги-марксисты Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, А.П. Пинкевич, В.М. Познер и др. рассматривали школу как орудие «духовного освобождения народа», связывали ее с политикой государства и большевистской партии.

Другие педагоги (например, П.Ф. Каптерев, В.И. Чарнолуцкий, П.П. Блонский) решительно требовали отделения школы от государства и даже создания собственной «непартийной» школы.

Многие педагоги отмечали «перекос» в сторону утилитарного характера образования. Так, известный педагог-новатор И.М. Гревс считал, что задача школы заключается в том, чтобы дать знания, развить мышление детей, поэтому физический труд должен не абсолютизироваться, а выполнять лишь служебную роль.

Тем не менее, находилось немало педагогов-практиков, отстаивавших идеи строительства новой школы на основе учета лучших традиций прошлого, с привлечением данных российской и мировой науки, искусства, достижений педагогического творчества [2, с. 12].

Следует подчеркнуть, что руководство Наркомпроса выступали против замыкания школы в четырех стенах: «все, что волнует мир, что сотрясает почву и озаряет небо» должно вливаться в школу. Ученики должны вносить свой вклад в строительство социализма [15, с. 8]. Так был сформулирован главный ориентир современной школы – связь обучения с реальной жизнью, развитие самостоятельности, активности и творчества

учащихся и учителей, что было несомненным достижением советской школы в этот период.

Важной составляющей школы 1920-х гг. становится антирелигиозное воспитание и образование в ключе дискредитации церкви в глазах молодого поколения.

Всего за период 1917–1918 гг. было обнародовано около 30 правительственных декретов, которые закладывали базу новой советской школы: «Весь социалистический переворот терял смысл, если не будет социалистического перевоспитания человека» [15, с. 67].

Особый вклад в формирование советской системы образования первого десятилетия существования государства принадлежит А. В. Луначарскому. Более двенадцати лет он возглавлял Комиссариат народного просвещения. В значительной степени административно-организационные и педагогические эксперименты советской школы 20-х гг. проходили с личного одобрения и поддержки наркома. По мнению Луначарского, советская школа должна была включать комплекс коммунистических, антирелигиозных, интернациональных идей [14, с. 16]. Выступая с критикой «буржуазного образования» европейских стран и дореволюционной России, в которых школа становилась орудием разделения общества на классы, нарком просвещения обосновывал революционные подходы к воспитанию молодёжи в СССР. Следует отметить, что Луначарский выступал с осуждением объективно-научного преподавания и секуляризации «чистого знания». Руководитель системы советского образования отстаивал догмат о превосходстве «истинно марксистского знания», которое и является объективным [29, с. 163–164].

Если А. В. Луначарский в большей степени занимался разработкой общетеоретических проблем создания революционной школы, то его заместитель – историк М. Н. Покровский систематически разрабатывал конкретные принципы функционирования школьного исторического обучения в фарватере коммунистической идеологии. Главной проблемой преподавания знаний о прошлом, с позиции Покровского, становится опора учителей на «отсталую» буржуазную литературу и не современную научно-методическую базу. Заместитель наркома неоднократно подчёркивал несовершенство разделения мировой истории на древнюю, среднюю и новую, а наличие систематического курса истории школе воспринимал крайне отрицательно [26, с. 136–138].

Немалая роль в формировании советской школы принадлежит Н. К. Крупской, возглавлявшей научно-педагогическую секцию Государственного Ученого Совета. В её рабочие функции входило составление новых программ и учебников, свободных от религиозно-идеологического мировоззрения прежнего режима. Крупская приложила немало усилий, чтобы поставить обучение на службу коммунистического воспитания [26, с. 139–140].

Значительное влияние на советскую школу рассматриваемого периода оказывали идеи пролеткульта, – идеологии культуры пролетариата как доминирующей в условиях коммунистического государства. Видные идеологии пролеткульта, такие как П. Н. Лепешинский, А. А. Богданов, В. М. Познер стремились превратить школы в учебные коммуны, свободные от буржуазной идеологии [28, с. 131–142].

Защищаясь от нападок деятелей пролеткульта, Луначарский призывал не заниматься бессмысленным нигилизмом в отношении положительного наследия прошлых эпох, которые могут быть использованы на рельсах строительства нового государства.

Однако М. Н. Покровский не только систематически критиковал целостное историческое образование в советской школе, но и само историческое знание считал явной буржуазной выдумкой, «политикой, опрокинутой в прошлое» [28, с. 144].

Принципиальные изменения в положении истории в советской образовательной модели произошли на заседании отдела коллегии реформ школы Наркомпроса 14 июля 1918 года Н. П. Лепешинский (заведующий этим отделом), поддерживаемый группой единомышленников, заявил о противоречивом значении предметной системы на трудовую школу, а принципы предметного преподавания должны носить лишь примерный характер [9].

Под давлением исключительно революционно настроенной части Наркомпроса произошёл отказ от систематического изучения истории в советской школе. В основу методологической концепции исторического образования советской школы 1920-е гг. был положен принцип конкретно-исторических проектов, отталкивающейся от подходов отдельных учителей и интереса учеников.

В этот период создается новый учебный план для школы. Он предусматривал изучение элементарного курса истории (10 часов в неделю) для школы I ступени; для школы II ступени в первых и вторых классах по три часа в неделю, в четвертом и пятом классах по пять часов в неделю для гуманитарного цикла. Кроме того, образовательное пространство школы было дополнено политэкономией, обществознанием, изучением государственного строительства – по два часа в неделю. Курс истории школы I ступени был представлен следующим образом:

III группа	История России с древних времён до вступления на престол Ивана IV.
IV группа	Вторая половина XVI века до XIX века.
V группа	XIX в. – и начало XX века.

Новаторским компонентом по сравнению с школой царских времён стало включению в программу историю крестьянских выступлений и народных восстаний, изучению которых отводилась существенная роль.

В 1919 году программой РКП(б) была сформулирована теоретико-методологическая основа школы нового типа: школа становилась передовым орудием перерождения коммунистического общества; должна была воспитывать поколение, которому суждено построить коммунизм [7, с. 18–19]. Благодаря появлению этой программы Наркомпрос сумел выработать единый взгляд на курс исторических дисциплин в советской школе. Отдел реформы школы упразднился, а его функции передавались отделу единой трудовой школы под руководством В.Р. Межинской. В русле развития новой программы критике были подвергнуты наиболее радикальные воззрения педагогов-экспериментаторов (отмена классно-урочной системы. Школьных парт, расписаний, домашних заданий и т. п.), которые были признаны обыкновенным разгильдяйством, анархией и подрывом школьного обучения.

Дальнейший отказ от излишне «революционных» подходов в образовании подтолкнул руководство Наркомпроса к введению учебной программы по истории, но учителя, среди которых было немало революционно настроенных коммунистов, отвергли её на местах [20]. Тем не менее, изучение курса общественных дисциплин школы II ступени предполагалось изучать по следующему плану:

I группа	История мировой культуры
III группа	История Западной России
IV группа	История социализма и экономические науки (основы политэкономии)

Заметным отличием учебной программы 1920 года от материалов трудовой школы стало системное выстраивание учебного материала в соответствии с объяснительными записками и перечнем рекомендуемой литературы [26, с. 218].

По мнению некоторых современных исследователей, программы 1920 года стали более совершенными даже в сравнении с дореволюционным содержанием изучаемого предмета, т. к. старая история жизни отдельных правителей уступила место восприятию исторического процесса с позиций народных масс, экономическому развитию государства, социально-политической и культурной жизни общества [22]. Тем не менее, достаточно односторонний, навязанный господствовавшей марксистской идеологией, подход к интерпретации ряда исторических явлений (например, изучение средневековой истории Древней Руси и Московского царства через теорию «торгового капитализма» М.Н. Покровского) являлся неотъемлемой частью новых программ.

Разумеется, центральное место в историческом дискурсе отводилось революционным событиям начала XX в. Ученики должны были осознать закономерность и неизбежность исторических предпосылок Октябрьской революции, проникнуться изрядной долей презрения к «преступному» царскому режиму и на этом фоне осознать выдающуюся роль большевиков-революционеров [25].

В 1921 году Наркомпрос РСФСР выработал в окончательном виде основную модель содержания исторического образования в советской школе. В частности, новые учебные программы для школы II ступени и рабфаков сочетали различные направления гуманитарных наук (политэкономии, истории) в виде курса обществознания. Авторы такого подхода подчёркивали несколько положительных моментов при реализации данной программы: сокращение времени на изучение отдельных предметов и активизацию межпредметных связей, делающих процесс освоения знаний более эффективным [26, с. 249]. Важно отметить, что в новой программе история России рассматривалась как часть мировой истории. Несомненным достижением программы 1921 года являлось акцентирование внимания на возрастные особенности и уровень начальной подготовки учеников. На практике программа Наркомпроса подразумевала разделение курсов обучения на подготовительный (срок обучения полтора года) и основной (четырёх с половиной летний).

Содержание подготовительного курса включало:

- 1) основные понятия о технике и хозяйстве;
- 2) эволюция общественно жизни;
- 3) культура первобытных народов;
- 4) природа и древнейшее населения отдельных территорий;
- 5) крепостное право и самодержавная монархия;
- 6) мировой кризис и революция.

На этапе освоения данного курса упор был сделан на приобщении учащихся к основам марксистской философии и формационного подхода к восприятию мировой истории. Развитие первобытного человека было показано на основе интерпретации работы Ф. Энгельса [17, с. 176]. В рамках мировой истории в программу были включены лишь наиболее важные (с точки зрения составителей) вопросы: причины и предпосылки Великой французской революции, история рабочего движения, революция 1848 года, Парижская Коммуна и роль К. Маркса в мировой истории, вступление буржуазного мира в империалистическую стадию и Октябрьская революция.

Несмотря на то, что авторы учебной программы предприняли попытку сформировать специальный курс гуманитарных дисциплин с доминированием в нём общественно-политической составляющей, на практике учителя, фактически, преподавали историю в марксистское-ленинском ключе [19].

Несмотря на то, что новая учебная программа была принята советской школой, среди руководителей Наркомпроса не наблюдалось единства во мнении о дальнейшей парадигме развития советской школы. По мнению наиболее радикально-революционной части работников ведомства, принятые учебные программы не формировали в учениках «боевой дух». Так, Н. К. Крупская выступала с критикой программы 1921 года во многом потому, что угол зрения на мировую историю не соответствовал идеологии пролетариата [11, с. 147]. Заместитель наркома М. Н. Покровский негодовал по поводу отсталости в подходах к изучению истории так таковой [28, с. 201–202].

В результате в 1923 и 1924 гг. в школе I ступени и в семилетней школе были введены новые учебные программы, разработанные научно-педагогической секцией Государственного ученого Совета. По вновь принятым программам учителя не должны «навязывать» собственное мнение, пусть даже продиктованное объективно-историческими причинами, а стремиться к поддержанию, так называемой, комплексной системы знаний – совокупности самостоятельно полученных сведений о природе, труде, обществе.

На первое место выходят вопросы развития производственных отношений и борьбе классов. В области практического применения знаний ученикам (в группах по пять-шесть человек) предлагалось заняться самостоятельными исследовательскими проектами, историческим моделированием и реконструкциями. Слабость такого подхода заключалась в «перекладывании» всей тяжести освоения материала на самого ученика, а учитель становился лишь наставником-консультантом. Отмена урочной системы и прекращение систематического обучения были реализованы в рамках данной программы.

Учебно-методическая литература 1917–1920 гг. была представлена несколькими видами пособий, отражающими идеи актуальных учебных программ. Так, в 1917 году «ввиду полной непригодности» дореволюционных учебников педагог Н. А. Рожков создаёт собственное краткое учебное пособие [21]. Ряд авторов пытаются внедрить различные виды учебников обществознания, однако их работы обвиняются в идеологической отсталости. Несмотря на это, учебник М.Н. Ковалевского, преодолевая шквал критики со стороны работников Наркомпроса, всё же продолжает издаваться и использоваться в советской школе [36].

Значительную часть учебно-методической литературы составляли небольшие программы для учащихся, созданные в кабинетах Наркомпроса.

В 1930-е годы было принято решение о введении самостоятельного курса истории в школе. Данная реформа положила начало к созданию новых программ и созданию новых школьных учебников по истории. В 1930-х гг. советская школа в преподавании истории вернулась к применению учебников, отказавшись от рабочих книг 1920-х гг., критикуя методику самостоятельного исследования источника без достаточных знаний исторического курса. Но в отличие дореволюционной традиции, создание учебников истории было взято под жесткий партийно-государственный контроль.

Нормализации преподавания истории и налаживание работы по политическому воспитанию способствовало издание учебника А.В. Шестакова «Краткий курс истории СССР». Основной задачей учебника ставилась передача фактического материала, а обучение истории сводилось к заучиванию текста и его дальнейшему пересказу. Функция

учебника заключалась в передаче информации об основных событиях нашей страны без особых средств по закреплению и усвоению изучению материала.

Таким образом, к концу 1930-х годов обучение истории в школе представляло собой устойчивую систему исторического образования. В 1940-е годы произошло появление стабильных программ и учебников, которые соответствовали постулатам социалистического образования и воспитания.

В конце двадцатых годов прошлого века система школьного исторического образования начинает испытывать острый кризис, связанный со сменой приоритетов в общественно-политической жизни СССР.

В целом, экспериментальный период развития школьного исторического образования первого десятилетия существования СССР, позволил ученым-педагогам апробировать ряд новаторских, революционных идей и подходов к организации и содержанию учебного процесса.

Список литературы

1. Астафьева Е.Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Историко-педагогический журнал. 2016. № 1. С. 116–131.
2. Багдасарян В.Э. Н. К. Крупская в фокусе борьбы в советской педагогике 1920-х – 1930-х годов: уроки истории для формирования стратегии политики в сфере образования // Вестник Московского государственного областного университета. 2019. № 1. С.8–20.
3. Богоявленский Б.Д. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии // Преподавание истории в школе. 1995. № 5. С. 12–23.
4. Бущик Л.П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. 540 с.
5. Быкова Е.Ю. Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917–1930-х гг.: организационные и идеологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 1. С.179–180.
6. Вяземский Е.Е. Историческое образование в России: проблемы и тенденции // История. 1987. № 26. С. 35–41.
7. Из программы РКП(б). Принята VIII съезде РКП(б) 18–23 марта 1919 г. // Сборник документов 1917–1973. 1974. С.18–19.
8. Инструкция по учету детей и подростков школьного возраста, подлежащих всеобщему обязательному восьмилетнему обучению // Народное образование в СССР: Сборник документов. 1917–1973. 1974. С. 121.
9. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. М.: 1947. С. 58–70.
10. Кругляк М. И. Знание и мышление // Народное образование. 1970. № 1. С. 2–6.
11. Крупская Н.К. Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР. М.: 1958. 735 с.
12. Культурное строительство СССР: статистический сборник. М., 1940. 268 с.
13. Луначарский А.В. Доклад на I Всероссийском съезде по просвещению 5 июня 1918 г. // Известия. 1918. № 178. С. 6.
14. Луначарский А.В. Культурные задачи рабочего класса. Петроград: 1933. С. 16.
15. Луначарский А.В. О преподавании истории в коммунистической школе. Петроград: 1918. 20 с.
16. Луначарский А.В. Основные принципы единой трудовой школы // Народное просвещение. 1918. № 18. С. 67–79.

17. Маркс К., Энгельс Ф., Ленин В.И. Об историческом опыте и его уроках / примеч. и послесл. В. В. Зверев, С. С. Секиринский. М.: 1989. 288 с.
18. Материалы для образовательной школы // Народное образование в СССР: Сборник документов. 1917–1973. 1975. 559 с.
19. Махмутов М.И. Проблемное обучение - основные вопросы теории. М.: 1975. С. 85–97.
20. Методика обучения истории в средней школе / под ред. Ф. П. Коровкина. М., 1978. С. 176–177.
21. Мишулин А.В. Как создавался первый марксистский учебник по древней истории // Исторический журнал. 1940. № 1. С. 98–100.
22. Мягков Г.П. Русская историческая школа. Казань: 1988. С. 48–51.
23. Нечкина М.В. К итогам дискуссии о периодизации истории советской исторической науки // История СССР. 1962. №2. С. 57–78.
24. Нечкина М.В. О периодизации истории советской исторической науки // История СССР. 1960. №1. С. 77–91.
25. Никифоров Д.Н. Преподавание истории // Ученые записки МГПИ. М.: 1959. № 5. С. 120–122.
26. Основные принципы единой трудовой школы. От Государственной комиссии по просвещению. 16 октября 1918 г. // Сборник документов. 1917–1973. 1974. С. 218, 249.
27. Плясовских В.С. Политика КПСС в области народного образования в условиях совершенствования социалистического общества, 60-80-е годы: дисс. ... док. ист. наук. 1988. 454 с.
28. Покровский М.Н. Избранные произведения: В 4 кн. / Под общ. ред. акад. М. Н. Тихомирова [и др.] ; [Акад. наук СССР. Ин-т истории]. М.: Мысль, 1965–1967. 4 т.; Кн. 1: Русская история с древнейших времен. (Т. 1–2) / [Под ред. и с предисл. Л. В. Черепнина]. 1966. 725 с.
29. Покровский М.Н. Избранные произведения: В 4 кн. / Под общ. ред. акад. М. Н. Тихомирова [и др.] ; [Акад. наук СССР. Ин-т истории]. М.: Мысль, 1965–1967. 4 т.; Кн. 1: Русская история с древнейших времен. (Т. 1–2) / [Под ред. и с предисл. Л. В. Черепнина]. 1966. Кн. 2: Русская история с древнейших времен. (Т. 3–4). 1965. 664 с.
30. Сталин И.В. Марксистское понимание истории // Странники Прорыва: электрон. газ. 1934. № 13. С. 1. URL: <https://pravda34.files.wordpress.com/2018/08/pravda-1934-13.pdf> (дата обращения: 28.09.2022).
31. Стражев А.И. Методика преподавания истории: пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1964. 286 с.
32. Тамбовский О.М. Опыт истории советской школы в свете необходимости создания национальной Российской школы // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. № 1. С. 338–341.
33. Турыгин А.А. Идеи педагогики приключений в трудах российских педагогов-новаторов первой четверти XX века // Костромского государственного университета. 2017. № 4. С. 218–222.
34. Фуке А.Н. «Русская история в самом сжатом очерке» М.Н. Покровского как историографический источник // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2010. № 3. С. 13–21.
35. Шестаков А.В. История СССР. Краткий курс. М.: Учпедгиз, 1937. 225 с.
36. Шестаков А.В. Навстречу новому учебному году // Преподавание истории в школе. 1965. №4. С. 34–40.

37. Щупленков О.В. История образования и педагогической мысли в первой трети XX в. (зарубежный и отечественный опыт): учебное пособие для студентов высших учебных заведений по педагогическим специальностям. Ставрополь, 2009. 150 с.

38. Щупленков О.В. Содержательная направленность и национальные основы патриотического воспитания в творческом наследии отечественных философов и педагогов. XIX – начало XX века / О. В. Щупленков, под ред. В. В. Колпачева. Ставрополь: СГПИ, 2009. 91с.

39. Щупленков О.В. Адаптационные возможности национальной школы в Русском Зарубежье в 20–30-х годах XX века: Монография. Ессентуки, 2009. 159 с.

40. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Образовательная школа в условиях социально-экономического кризиса – вызов времени // Общеобразовательная школа: новые методики и технологии: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2018. С. 5–16.

41. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Новые технологии обучения студентов педагогических вузов в условиях этнокультурной среды // Современное высшее образование: идеи, технологии, результаты: коллективная монография. Ульяновск, 2021. С. 219–232.

1.11. Тенденции развития советского исторического образования в 1960-е гг. – 1980-е гг.

Современное развитие страны в целом и образования в частности во многом определено предшествующим периодом, уже ставшим историей. В связи с этим реформирование системы исторического образования предполагает рассмотрение ретроспективы изучаемого процесса. В условиях модернизации исторического образования, начавшейся в России в начале XXI века, необходимо внимательно изучить имеющийся опыт преподавания истории в средних и высших учебных заведениях. Исследование и творческое применение ценных идей, оригинальных находок из системы исторического образования XX века является в наши дни фактором совершенствования обучения истории в средней и высшей школе.

Советская образовательная система, созданная после октября 1917 года с учетом потребностей политического режима и господствующей идеологии, полностью не вписывается в современные общественные отношения и с трудом поддается преобразованию. Это формирует у некоторых сегодняшних реформаторов негативное отношение к системе исторического образования советского периода развития страны и стремление перенести на российскую почву зарубежный опыт изучения исторических дисциплин. Между тем тщательно, объективно изучая отечественный исторический опыт, мы можем не только уберечься от неверных решений, но и обрести дополнительный источник новых подходов, осмыслить приоритеты в области исторического образования, определить наиболее эффективные, проверенные временем пути его развития.

В стремительно развивающуюся эпоху научных и технических достижений 60-х – 80-х гг. XX века советская образовательная система вошла с устоявшейся моделью школьного исторического образования. Глобальные политические процессы противостояния двух полярных систем в «Холодной войне» и текущие перемены в социально-экономической жизни советского общества так или иначе отразились на советской школе.

Основное содержание. Большинство современных исследователей считает, что эпоха научно-технического прогресса стимулировала модернизацию советской системы школьного исторического образования [4]. Большой, по сравнению с предыдущими десятилетиями, объем необходимых знаний и повышение уровня мировых стандартов, адаптированных к освоению передовых достижений, стимулировали дальнейшее развитие исторического образования в СССР. Отдельным направлением, следует считать, совершенствование дидактических и методических приёмов обучения, актуальных для современной школы.

В фокусе разработок педагогов-историков оказывается проблемный метод обучения как уникальная система активизации когнитивных процессов учащихся, позволяющая успешно реализовать цели и задачи учебно-воспитательного процесса. В активный лексикон учителей входят понятия: «проблемный вопрос», «проблемная ситуация» и т. д. [7].

Принципиальным отличием проблемного метода от приёмов предыдущих десятилетий стало не простое требование к воспроизводству фактических знаний, а мощное дидактический инструмент размышления и рассуждения [16]. Отсутствие идеологических противоречий позволило активно использовать новый подход на уроках истории в советской школе. Сначала педагоги-новаторы, а вслед за ними и многие простые учителя стали применять «проблемный метод» обучения [17]. Данная новаторская методика позволяла учащемуся в большей степени стать субъектом образовательного процесса. Самостоятельный анализ и интерпретация исторических фактов, постановка проблемных вопросов и взаимодействие с одноклассниками положительно отразилась на уровне подготовки советских школьников [18].

Хрущевская реформа образования 1950-х гг. в определенных чертах повторила преобразования 1920-х гг. Реформа исторического образования конца 1950-х гг. обратила внимание на связь истории с жизнью (современностью) и с этой целью в 1957–1958 учебном году было введено преподавание новейшей истории; определила вместо линейной – частично-концентрическую структуру школьного изучения истории. При рассмотрении принципов и структуры исторического образования в советской школе 1950-х гг. следует обращать внимание именно на выделение частичных концентров в обучении истории. В этих концентриках имеется принципиальная разница с концентриками в обучении истории в русских гимназиях. Концентры в прежней школе преследовали цель глубокого, осознанного познания истории, применяясь на трех этапах обучения. Концентры же в советской школе носили вынужденный характер, связанный с идеологизацией образования.

Крупным событием школьной жизни явилось введение с 1962–1963 учебного года нового предмета «обществоведение», который выходил за рамки исторического образования, но был тесно с ним связан и способствовал более глубокому теоретическому обобщению исторических знаний.

В вузах стали организовываться многопрофильные факультеты (историко-филологические, историко-педагогические, историко-географические и др.)

На смену этим преобразованиям пришла контрреформа середины 1960–1970-х гг., которая осуществила стабилизацию системы исторического образования: создавались усовершенствованные учебники и программы; появились новые явления в обучении истории, такие как спецкурсы и спец-классы, профильные школы и факультативы. Из организационно-педагогических и программно-методических мероприятий следует назвать восстановление линейного или восходящего принципа изучения истории в школе

(ликвидирован элементарный курс истории СССР, а ее систематический курс стал преподаваться с 7-го класса).

В этот период резко осуждается практика подготовки специалиста «широкого профиля» и высказываются предложения в пользу восстановления самостоятельных исторических факультетов в вузах. Эти преобразования стабилизационно-модернистского характера были завершены в 1980-е гг.

Комплексные изменения в 1960-х – 1980-х гг. затронули и устоявшуюся линейную структуру исторического образования. Согласно постановлению «Об изменении порядка преподавания истории в школах» ЦК КПСС и Совету Министров (14 мая 1965 года) учителя-историки должны были осуществлять более ёмкий отбор фактов и понятий, изучение Древней истории проходило в более сжатой форме, однако современный этап истории человечества рассматривался гораздо более подробно [20].

Особое значение приобретает принцип синхронного изучения истории России и зарубежной истории.

В системе школьного исторического образования всё большее значение отводится роли факультативов, которые не только обеспечивали углублённое изучение отдельных исторических проблем, но и стимулировали интерес конкретных учащихся.

В постановлении 1965 года внимание учёных-педагогов становится сконцентрировано актуальной проблеме модернизации учебно-методической литературы. В соответствии с повсеместным использованием проблемного подхода возникла потребность в новых учебниках [13]. Они должны были наполнены востребованным информативным материалом, способствовать развитию критического мышления у учащихся, стимулировать самостоятельную исследовательскую работу учеников, показывать подходы к восприятию исторических источников.

В соответствии с заявленными требованиями Министерство просвещения проводит конкурс на создание нового учебника истории. Важно подчеркнуть, что почти половина участников конкурса (131 человек из 288) были учителями истории, а не кабинетными учеными [22]. В результате профильное министерство рекомендует к использованию в школе тринадцать учебников, задействованных до развала СССР [21]. Наиболее яркими представителями плеяды этих учебников стали: учебник Ф. П. Коровкина, Е. В. Агибаловой, Г. М. Донского. Авторы были удостоены Государственной премии СССР за 1973 год.

Данные учебники включали огромное количество исторических документов, статистических схем, таблиц, ярких иллюстраций, востребованного справочного материала, вопросы для самопроверки и контроля знаний. Так, содержание учебно-методической литературы способствовало не только сообщить сухие факты, но и выполняли задачи развивающего обучения. В результате вырос общий уровень содержания исторического образования, активизировались межпредметные и внутри предметные связи с другими дисциплинами.

Внедрение новых учебных программ началось в 1966 году. К 1972–1973 учебному году они были полностью внедрены в советское образовательное пространство.

Учебные программы вобрала в себя целый комплекс научно-педагогических достижений Советского союза. С одной стороны, они выступали в качестве дидактической инновации, сделавшей ставку на развитие проблемного метода в обучении; с другой, являлись продолжением традиций советской педагогической модели предыдущих десятилетий [3].

Обновление учебно-методической составляющей, одобренной на высшем государственном уровне, получило положительное восприятие в учительском сообществе.

Значительной части учителей-историков импонировало сохранение значительной идейно-патриотической составляющей в новой учебной программе. Педагоги отмечали немало положительных моментов, связанных с активизацией интереса учащихся, благодаря применению новаторского проблемного метода обучения. Согласно статистическим данным, успеваемость в средней общеобразовательной школе начала 1970-х гг. по предмету история значительно возросла [26].

Структура исторического образования в советской школе данного периода выглядела следующим образом.

Класс	Содержание образования	Кол-во часов в неделю
IV	Эпизодические рассказы-сообщения на уровне межпредметных связей по Отечественной истории	2
V	История Древнего мира	2
VI	История Средних веков	2
VII	История СССР с древних времён до конца XVIII века	2
VIII	Новая история. История СССР VIII–X веков	3
IX	Новая история (часть 1); История СССР с X века до 1937 года. Новейшая история (часть 1)	3
X	История СССР с 1938 года до настоящего времени. Новейшая история (часть 2)	4

Такая структура исторического образования сохранялась в течение долгого времени: ей удалось преодолеть крах Советского Союза и использоваться в школах новой России вплоть до 1993 года.

Говоря о содержании учебной программы 1967 года, следует отметить, ряд особенностей. Во-первых, на уроки истории в школе отводилось 18 часов в неделю (612 часов в год соответственно). Во-вторых, на изучении Отечественной истории приходилось 313 часов в год, а Всеобщей истории – 229. В-третьих, сохранялся основной упор на применение проблемного метода обучения.

Несмотря на эффективность принятой в 1967 году школьной программы, в 198-х гг. потребовалось провести её модернизацию. Так, в 1984 году была проведена очередная реформа. Её содержание сводилось к обоснованию введения одиннадцатилетнего курса обучения, повышались требования к уровню научно-методических программ [19].

Согласно преобразованиям 1984 года, в школе вводилось обучение работе с ЭВМ. Дальнейшее развитие получает идея о получении в рамках средней общеобразовательной школы рабочей профессии. Предпринимаются попытки приобщения учащихся к реальному сектору производства [11].

Проведённая в 1984 году реформа системы образования, в окончательном виде сформировала советскую школу завершающего этапа существования государства.

Именно в этот период была заложена прочная база для развивающего обучения.

Над реформированием системы образования 1960-х – 198-х гг. работали несколько научно-исследовательских центров СССР, которые занимались вопросами практического применения тех или иных инноваций.

Так, Институт содержания и методов обучения (И.А. Лернер) разрабатывал частные проблемы обучения истории и развития у учащихся исторического мышления [10].

Московский Государственный педагогический институт (Н.И. Запорожец) прорабатывал вопросы когнитивной активности учащихся; занимался структурированием

учебного материала и средств обучения [5]. Следует подчеркнуть, что данные исследовательские организации преуспели в вопросах развития системы исторического образования.

Тем не менее, глубокий социально-экономический кризис, поразивший СССР в конце 1970-х гг. всё больше затрагивал систему образования [24].

Попытки генерального секретаря М.С. Горбачёва модернизировать устоявшуюся закоренелую политическую систему, направив её в сторону демократизации всех сфер общественной жизни, не смогли оказать положительного влияния на школьную систему исторического образования.

Школа всё больше отрывалась от реальной жизни. Критическое осмысление исторического пути России в XX веке общественно-политическими деятелями, до недавнего времени считавшиеся диссидентами, в средствах массовой информации; появление в печати книг запрещённых авторов; открытая критика марксистско-ленинского учения рушили прежние устои существования советской школы [8].

В сложившихся условиях обнаружение «слабых» сторон формационного подхода к интерпретации исторических процессов буквально выбивали почву из теоретико-методологической составляющей системы исторического обучения.

Школа переставала отвечать требованиям времени. Уроки становились всё более формальными, а большинство учителей оказались неспособны найти общий язык со своими учениками [9].

Система исторического образования наиболее остро прочувствовала на себе кризис крушения образовательной модели СССР. Данные об успеваемости по историческим дисциплинам конца 1980-х гг. свидетельствуют о прогрессивном снижении качества знаний учащихся.

Принятие в 1989 году последней учебной программы уже не могло сделать советскую систему школьного исторического образования более актуальной. Фактически, программа 1989 года стала «лебединой песней» советской педагогической системы.

Таким образом, разрушение системы школьного исторического образования Советского Союза в очередной раз показало зависимость социальных институтов от общественно-экономического положения государства. Теоретико-методологические основы образовательной модели конца 1980-х гг. остро нуждались в смене концептуальных приоритетов.

Пристальное внимание современного общества к вопросам развития исторического образования обусловлено, во-первых, некоторой неудовлетворенностью официальными интерпретациями ряда исторических событий, дискуссионностью отдельных положений, а, во-вторых, устойчивым когнитивным желанием социума узнать больше о прошлом своей страны [14].

В связи с этим, изучение истории своей семьи, родного города, края, где ты вырос, в той или иной степени является актуальным для каждого человека. Краеведение как неотъемлемый компонент системы исторического образования призвано «наладить связи между локальной и всемирной историей, объединить общество с помощью истории» [2]. Изучение советского опыта организации краеведческих исследований и преподавания краеведения как исторической дисциплины, по-прежнему, является значимым для современной исторической науки.

Краеведение в советской системе исторического образования, рассматриваемого периода 1918–1980 гг., не только остро реагировало на любые социальные и политические изменения в жизни страны, но вынуждено было находиться в фарватере господствующей

идеологии. Так, между краеведением дореволюционным и советским краеведением наблюдается несколько принципиальных отличий. Во-первых, дореволюционное краеведение не становилось объектом законодательных и административных распоряжений. Во-вторых, краеведческие общества были общедоступными и демократическими организациями. В-третьих, краеведческая информация находилась в открытом доступе.

Несмотря на указанные особенности, по мнению большинства исследователей, десятилетний период, последовавший за революционными событиями 1917 года, считается «золотым» для отечественного краеведения [27]. В это время создаются различные краеведческие объединения, целью которых являлось сохранение памятников истории и культуры в «бушующем море гражданской войны». Буквально в первые дни существования советской власти учреждается Всероссийская коллегия по делам музеев и охране памятников старины в составе Наркомпроса РСФСР. Задачи этой организации – сохранить историческое наследие, уберечь бесценные рукописи и архивные материалы, находящиеся у частных лиц, от уничтожения. В те годы виднейшие учёные были привлечены к работе в архивах, музеях и библиотеках. По мнению современных исследователей, никогда прежде специалисты столь высокого уровня не разрабатывали проблемы архивного и музейного дела выявления, собирания, атрибутирования, описания, использования в научных и просветительских целях документальных памятников [25].

Одной из наиболее характерных черт российского краеведения 1917–1927 гг. была тесная взаимосвязь с «большой наукой», с академическими учреждениями и известными учеными. О значении краеведческих трудов говорит тот факт, что статья, посвящённая развитию краеведения, вышла в сборнике достижений Академии наук, изданном к десятилетию событий 1917 г. В то же время, нельзя забывать, что в период 1917–1927 гг. закрываются многие авторитетные краеведческие издания. Важно подчеркнуть, в 20-х годах руководство Наркомпроса не выступало с попытками определить единые задачи краеведческого движения, характерные для данного направления исторической науки. Тем не менее, отдельные шаги, направленные на эффективное управление краеведческими обществами, были предприняты ещё в 1921 году на I-й Всероссийской краеведческой конференции. В «золотое десятилетие» значительно возрастает количество краеведческих организаций, отношение властей к которым становится всё более настороженным. Следует заметить, что в двадцатых годах прошлого века явно просматривались традиции и принципы организации исторических исследований, характерные для краеведения дореволюционного, а значительная часть самих ученых-краеведов сумела успешно реализоваться в качестве объективных историков ещё до 1917 года.

Однако в конце двадцатых годов прошлого века положение советского краеведения претерпевает существенные изменения. С точки зрения В.Ф. Козлова, краеведение 1930-х гг. становится бедным по содержанию историко-культурной работы, но чрезвычайно интересным в сфере организационной [15]. Действительно, с одной стороны краеведение вводилось в программу высших учебных заведений, и краеведческая работа признавалась неотъемлемой частью исторического знания; с другой, государство организует репрессии в отношении тех историков, кто непосредственно занимается краеведением и достиг на этом поприще немалых успехов. Партийное руководство стремится к тотальному контролю над краеведческими организациями, к «закреплению краеведения государством». В данный период краеведение развивалось в соответствии с постановлениями пленумов и съездов ЦК ВКП(б). Нередко краеведы-историки были вынуждены заниматься политико-идеологической, а не исследовательской работой [28].

Следует отметить, что сообщества краеведов подвергалось постоянным кадровым чисткам, а отдельные краеведческие объединения ликвидировались. В связи с этим, уровень исследований резко снижается. В результате краеведение как направление исторического знания утратило научный авторитет, а чрезмерное вмешательство партийных и государственных органов негативно отразилось на научной самостоятельности краеведческих организаций [29].

Очередной этап развития отечественного краеведения охватывает период с 1940–1980 гг. Несомненно, центральной темой исследований исторического краеведения этого времени становится Великая Отечественная война. В краеведении послевоенного периода условно можно выделить два этапа: первый этап (1945–1955 гг.) характеризуется сохранением командно-административного контроля над краеведческими исследованиями в организационной сфере; ключевыми особенностями второго этапа (1955–1980 гг.) являются демократизация принципов организации краеведческой деятельности, расширение социальной базы исследователей, в том числе за счёт учащихся школ и вузов.

Либерализация общественно-политической жизни СССР в середине 1950-х гг. положительно сказалась на возрождении интереса широких слоёв населения к краеведению. Возобновилось изучение прошлого отдельных городов, достопримечательностей, памятников истории и культуры сквозь призму локально-исторического исследования. Расширяется сеть местных краеведческих музеев. Тем не менее, идеологический компонент в проведении краеведческих изысканий, поиск материалов, демонстрирующих успехи социалистического общества, по-прежнему, выступает лейтмотивом советского краеведения [30].

С точки зрения современного исследователя Н. В. Евдокимовой, с 1960-х гг. наблюдается возрождение отечественного краеведения [12]. Знаковым событием этого времени явилось открытие Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры в 1965 году. Краеведение утверждается в качестве неотъемлемой составляющей в программе гуманитарных и педагогических вузов страны. В 1980-е гг. возобновляется традиция созыва профильных краеведческих конференций как местного, так и всесоюзного уровня. Наблюдается интерес к научным изысканиям краеведов 1917–1930 гг. Так, краеведение в советской системе исторического знания 1980-х гг. переживает период рассвета.

Все большая часть российского педагогического и научного сообщества начинает осознавать, что традиции российского исторического образования столь глубоки и самоценны в культурном отношении, что без их учета, без знания предыдущего опыта преподавания истории нельзя успешно, творчески участвовать в решении коренных проблем исторического образования на современном этапе. В этой связи наибольшую значимость приобретают вопросы соотношения традиций, преемственности – с одной стороны, и новаций – с другой, в формировании концепции исторического образования, а также актуализация позитивного ретроспективного опыта [31].

Процесс развития исторического образования характеризуется конкретно-историческими условиями, определяющими необходимость регулирования отношений между человеком, обществом и государством посредством целенаправленного и последовательного обучения и воспитания. Система исторического образования советского периода была тесно связана с официальной идеологией, закономерно отражала сущность государственной политики по формированию нового поколения, воспитания личности в интересах общества и государства. Партийно-идеологический характер

управления и контроля осуществлялся как на общесоюзном, так и на региональном уровне. Управление строилось таким образом, чтобы в целенаправленном порядке обеспечить систематическое воздействие на работу средних и высших учебных заведений по преподаванию и изучению истории.

Историческое образование являлось той сферой, где на историческом материале реализовывались различные политические интересы и стремления государства, а цели преподавания имели четко выраженный классовый характер и отражали изменения в общественных отношениях.

Сегодня же акцент делается в основном на демонтаж существовавшей системы исторического образования, центральным звеном реформы образования – в ее идеологическом аспекте – по-прежнему остается вопрос о том, какое направление развития системы российского образования, какие образовательные приоритеты наиболее полно соответствуют долговременным интересам российского государства и общества.

На протяжении всего советского периода в историческом образовании доминировало изучение официальной истории, существовал чрезмерный социологизм и догматизм исторических курсов, отчетливо проявлялась их тенденциозность. Высокая степень огосударствления в историческом образовании выражалась в том, что история находилась в большой зависимости от идеологических структур. Отсюда следует, что среди факторов, которые влияли на развитие исторического образования, главное место принадлежало идейно-политическим. Постоянная идеологическая и политическая ангажированность истории способствовала тому, что в 1990-е гг. процесс деидеологизации исторического образования оказался неосуществимым [6]. Произошла фактическая «реидеологизация» или «переидеологизация» – в изучении истории не удалось достичь объективности и плюрализма в силу того, что идеологические оценки были изменены на противоположные, а это привело к забвению многих хорошо известных страниц нашей истории.

Рассматривая влияние государства и партии на эволюцию исторического образования в советский период, необходимо отметить, что нельзя допустить новые идеологические эксперименты в историческом образовании. Разумеется, образование не может быть деидеологизировано, т. е. избавлено от воспитательной функции, но в основе идеологии исторического образования должны быть заложены не интересы отдельных партий, а ценности классической культуры и воспитания гражданина и патриота Отечества, ценностно ориентированной личности, обладающей нравственными качествами, способной к самореализации в условиях современной российской социокультурной ситуации.

Анализируя систему исторического образования, необходимо остановиться и на его взаимодействии с исторической наукой. Актуальность этого ракурса темы особенно важна сегодня, когда историческую науку обвиняют в отрыве от задач образования, излишней абстрактности и сложности поставленных проблем, когда наметился разрыв между уровнем развития науки и практикой преподавания истории в школах и вузах [31].

Воздействуя непосредственно на высшую школу, а на среднее образование через обученных в вузах преподавателей, наука играет активную роль в решении вопроса о концептуальных основах обучения истории. От теоретических основ понимания истории в решающей степени зависит содержание исторического образования, которое сегодня определяется новыми подходами в науке, в методологии истории, в дидактике обучения. При этом особенно актуальным становится бережное сохранение всего лучшего, что сложилось в прошлом преподавании истории в средних и высших учебных заведениях.

Историческая наука в XX в. всегда влияла на высшее историческое образование. Исследовательская деятельность с самого начала концентрировалась в основном в высших учебных заведениях и была преимущественно второстепенным занятием для преподавателей. Размежевание науки и образования приводило к снижению качества подготовки специалистов [32].

Историческая наука тесно связана со школьным историческим образованием. Ее воздействие на изучение истории в средней школе осуществляется через деятельность ученых-историков в сфере образования, которая реализуется посредством различных форм сотрудничества со школой: издание учебных пособий, чтение лекций по истории для учащихся, руководство научной работой школьников по исторической проблематике и т. д.

Немаловажная заслуга ученых состоит в превращении учителя в инициативного, творческого работника через систему повышения квалификации, где лекции для учителей читали преподаватели исторических факультетов вузов. Исторические факультеты также являлись своеобразными центрами, в которых объединялись усилия преподавателей высших и средних учебных заведений с целью обсуждения актуальных проблем исторического образования, поднятия качества преподавания такого важного предмета, как история.

На протяжении всего рассмотренного периода образовательная парадигма изучения истории соответствовала общественным и политическим изменениям.

Воздействие на развитие исторического образования оказывают исторические условия, в основе которых лежат как объективные факторы (государство как орган политической власти; общественные ценности и интересы; общественный идеал человека), так и субъективные факторы (система мировоззренческих взглядов; социальное положение носителей идеи, признаваемый ими идеал личности) [1, с. 14–15]. Историческое образование всегда определялось, в первую очередь, событиями политической жизни страны, поэтому его сущность состояла в необходимости целенаправленного воспитания личности в интересах общества и государства. Отсюда следует, что среди факторов, которые влияли на развитие исторического образования, главное место принадлежало идейно-политическим.

Изучение состояния преподавания исторических дисциплин на разных этапах советской истории позволяет утверждать, что историческое образование в советский период развивалось циклично, в нем постоянно сосуществовали реформаторские и реставраторские начала. Под влиянием политики партии и государства усиливалась то одна, то другая тенденция [23].

Историческое образование развивалось во взаимосвязи с общими изменениями социально-экономического и политического строя страны. Являясь органической частью советской общественно-политической системы, историческая наука и историческое образование были детерминированы событиями истории СССР: изменения в общественных отношениях порождали изменения в преподавании и изучении истории.

Советская система образования, наряду с чрезмерной идеологизацией, тенденциозностью исторических курсов, имела ряд неоспоримых достижений, таких как углубленное изучение отечественной и всеобщей истории, фундаментальность подхода к историческому образованию, когда за годы изучения истории в школе и вузе учащиеся и студенты получали значительные по объему сведения о прошлом. Как всякая развивающаяся система историческое образование находилось в постоянном обновлении, в результате чего в школьных и вузовских курсах отражались фундаментальные знания,

накапливаемые исторической наукой, ученики и студенты знакомились с ее новыми достижениями, у них формировались современные основополагающие научные понятия.

Новое в образовании – чаще всего возврат к опыту прежних периодов на очередном историческом витке. Созданная в 1930-е гг. и подвергавшаяся существенным изменениям на последующих этапах своего развития, советская система исторического образования выработала прочные устойчивые основы, поэтому даже в современной системе исторического образования четко просматриваются структурные элементы системы предшествующей.

В связи с этим для совершенствования исторического образования в соответствии с тенденциями современного развития особое значение представляет советский опыт изучения и преподавания истории. Разумеется, речь не идет о механическом перенесении опыта рассматриваемого периода в практику сегодняшних дней: неузнаваемо изменились за последние годы средняя и высшая школа, учитель и ученик, преподаватель и студент, иными стали решаемые задачи. Однако можно и должно, критически оценив достижения и ошибки, взять рациональные элементы накопленного опыта, творчески применить их в современных условиях, использовать для решения сложных и ответственных задач реформирования исторического образования.

Модернизируя историческое образование в современной средней и высшей школе, необходимо внимательно изучить опыт советской школы. Для прогнозирования перспектив развития среднего и высшего исторического образования, более рациональной его перестройки, а также более эффективного использования его потенциала в современных условиях надо знать, как эта система формировалась.

Информированность об историческом опыте становления и развития исторического образования в школах и вузах может помочь в деле его перестройки в соответствии с требованиями времени, в выработке основных подходов к проблеме отбора содержания, профессиональной подготовке историков, выявлении ведущих тенденций в определении структуры и организационных форм среднего и высшего исторического образования. Проблема высшего исторического образования находится в тесной связи с объективным процессом повышения роли педагогических институтов и университетов в системе образования и науки, с дальнейшим расширением их сети и организации на основе изучения накопленного опыта.

Исторический опыт позволяет переосмыслить развитие советского исторического образования в свете его последующей истории, с учетом новых явлений, выявить в результате нового опыта его позитивные стороны.

Авторы глубоко убеждены, что, отрицая предшествующий опыт, мы всё равно опираемся на него; изучение, учет и творческое использование ценных идей, оригинальных находок из советской системы исторического образования является в наши дни фактором совершенствования изучения и преподавания истории. Бездумное заимствование исторического опыта и его полное отрицание одинаково нерациональны. Традиции существуют не для простого продолжения и тем более не для повторения, а для развития. Поэтому очень важно, чтобы в развитии исторического образования участвовали как опыт, накопленный предшествующим периодом, так и творческие импульсы, рожденные современностью. В этой диалектике соединения традиций с новаторством видится наиболее конструктивный путь дальнейшего совершенствования исторического образования в России.

Заключение. Взаимодействие исторической науки со школьным и вузовским историческим образованием, расширение участия видных историков и их

непосредственная деятельность в развитии школьного исторического образования на протяжении 1930–1990-х гг. способствовали сохранению преемственности изучения истории на всех ступенях, обеспечивали непрерывность исторического образования.

Анализ становления и развития исторического образования установил, что оно имеет конкретно-исторический характер. Несмотря на свою изменчивость, оно всегда включает в себя мысли о воспитании позитивного отношения человека к обществу, государству, ценностям и интересам, провозглашаемым государством.

Подводя итог, можно определить, что советское школьное историческое образование рассматриваемого периода прошло сложный тернистый путь: от бурного развития краеведческого направления в исторических изысканиях 1917–1927 годов, полного идеологического контроля над исследованиями и исследователями в 1930-х, до возрождения краеведения в системе исторического знания в 1965–1980-х годах. В связи с этим, можно утверждать, что изучение богатого научного и организационного опыта отечественного краеведения советской эпохи позволит современным краеведческим исследованиям занять достойное место в системе гуманитарного знания XXI в.

Таким образом, разрушение системы школьного исторического образования Советского Союза в очередной раз показало зависимость социальных институтов от общественно-экономической положения государства. Теоретико-методологические основы образовательной модели конца 1980-х гг. остро нуждались в смене концептуальных приоритетов.

Список литературы

1. Барулина Л.С. Становление и развитие отечественного исторического образования в российской школе: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1998. 224 с.
2. Булыгина Т.А. Модели исторической памяти и изучение локуса в исторической науке // Гуманитарные и юридические исследования. М., 2017. № 1. С.8–12.
3. Бущик Л.Б. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М.: изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 547 с.
4. Водянский А.М. Историческое и обществоведческое образование: стратегия развития // Преподавание истории в школе. М., 1995. № 3. С. 22–31.
5. Вяземский Е.Е. Историческое образование в России: проблемы и тенденции // История. М., 1987. № 26. С. 35–41.
6. Головатенко А.Ю. Деидеологизация преподавания или обновление догм // Преподавание истории в школе. 1991. № 2. С. 121–131.
7. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
8. Гранин Д.А. Запретная глава // Знамя. Л., 1988. №2. С. 117–132.
9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
10. Днепров Э.Д. Народное образование как предмет историко-педагогического исследования // Советская педагогика. М., 1986. № 8. С. 16–29.
11. Духан Б.С. О некоторых вопросах перестройки преподавания истории в школе // Преподавание истории в школе. М., 1988. № 4. С. 56–69.
12. Евдокимова Н.В. Особенности развития провинциального краеведения // Вестник Царского села. СПб., 2008. №5. – С. 82–86.
13. Калуцкая Е.К. О преподавании истории СССР периода 60-х начала 80-х годов: из опыта учителей Ленинграда // Преподавание истории в школе. М., 1988. № 4. С. 23–35.

14. Козьменко В.М. Некоторые проблемы состояния современной исторической науки // Вестник Российского университета дружбы народов. – М., 2013. №4. С. 5–12.
15. Козлов В.Ф. «Огосударствленное» краеведение. История и уроки. (По страницам журнала Советское краеведение 1930–1936) // Вестник РГГУ. – М., 2019. № 7. С. 34–47.
16. Краевский В.В. Проблемы научно обоснованного обучения: методический анализ. М.: Педагогика, 1977. 264 с.
17. Кревер Г.О концепциях исторического образования // Преподавание истории в школе. М., 1990. № 2. С. 18–30.
18. Кузнецов П.К. Школьная реформа сверху и снизу: комплексный метод // Советская педагогика. М., 1936. № 5. С. 79–85.
19. Лобанов В.В. От системы внешкольного воспитания к системе дополнительного образования // Вестник Томского гос. пед. университета. Томск, 2009. № 2. С. 50–54.
20. Постановление ЦК КПСС и Совет Министров СССР «Об изменении порядка преподавания истории в школах» 14.05.1965 г. // Сборник документов. 1917–1973. 1974. С. 459.
21. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из современных направлений технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. М., 2009. № 1. – С. 148–158.
22. Студеникин М.Т. Повышать качество истории // Преподавание истории в школе. М., 1988. № 4. С. 5–12.
23. Терехов А.Н. Система исторического образования в России: специфика эволюции в XX в. // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2009. № 1 (17). С. 51–61.
24. Хорошенкова А.В. Смена парадигмы отечественной исторической науки высшего исторического образования в 1980-х начале 1990-х гг. // Известия Волгоградского гос. педагогического университета. – Волгоград, 2014. - № 5. – С. 113–118.
25. Шамсутдинова Р.Г. Роль научных обществ Казани конца XIX – 20-х годов XX века в сохранении архивного наследия // Филология и культура. Казань, 2010. №1. С. 41–43.
26. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. М.: Педагогика, 1981. 208 с.
27. Шмидт С.О. «Золотое десятилетие» советского краеведения // Отечество. М., 1990. №1. С.11–27.
28. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Активизация познавательной деятельности обучающихся при использовании дидактических игр на уроках истории // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 10-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2022. С. 431–437.
29. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Значение системно-деятельностного подхода в системе исторического образования // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Научно-образовательный центр «Перспектива». Ульяновск, 2020. С. 568–575.
30. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Особенности внедрения инклюзии в российскую систему образования // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск, 2021. С. 372–377.
31. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Развитие интереса у студентов педагогического вуза в изучении истории родного края // Актуальные проблемы

современного образования: опыт и инновации: Материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Том. Часть 2. С. 278–283.

32. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Проблемы оптимизации образовательного процесса в сфере преподавания гуманитарных дисциплин в системе высшего профессионального образования Российской Федерации // Высшее образование первой четверти XXI века: региональные и глобальные тренды: Коллективная монография. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Издательство "Зебра", 2022. С. 95–105.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Компетентностный подход как основа организации самостоятельной работы студентов

Государственное развитие требует от высшего образования готовить специалистов с современными навыками, умеющих конкурировать с современным бизнесом, стремиться к самостоятельному обучению и максимально повышать гибкость адаптаций на рынке труда. Модель государственного образования следует характеру и поддерживает текущие потребности. При этом академические результаты аспирантов определяются по специализации. Эффективное обучение поддерживается способностью выполнять самостоятельные студенческие задания. Сегодняшний уровень образования превращается в «обучение на протяжении всей жизни».

Интеграционные процессы, охватившие международное образовательное пространство, вхождение Казахстана в Болонский Процесс и развитие идей компетентностного образования привели в начале XXI века к необходимости разработки новых государственных образовательных стандартов высшего образования на основе компетентностного подхода, реализующего социальный заказ общества на грамотных специалистов, способных проявить самостоятельность и активность, постоянно заниматься самообразованием в быстро меняющихся социально-экономических условиях развитие государства.

Анализируя ситуацию в теории и практике образования в сфере образования, приходим к выводу, что качество подготовки студентов вузов как самостоятельность сегодня определяется не только стратегическими и нормативных документов, но и самой жизнью. И это учебная самостоятельность студентов, закладывается в процессе обучения, что является необходимым фундаментом для формирования не только общих культурных компетенций, но и профессиональных компетенций будущих специалистов в целом.

Самостоятельность – приобретаемое качество студентов вузов, формируется по мере их личностного взросления, стать партнером и профессионалом, при наличии ряда условий, важнейшим из которых является расширение круга тех видов деятельности и тех сфер общения, где человек может заниматься без посторонней помощи, опираясь исключительно на имеющийся индивидуальный опыт.

В психологических работах (Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер) определение понятия «образовательная самостоятельность» формулируется как «способность человека обнаруживать, каких знаний и умений, которых ему не хватает для решения решаемой задачи и найти недостающие знания и освоить недостающие навыков» [1].

Самостоятельные работы становятся основной формой организации образовательного процесса высшей школы. Задача преподавателей вузов – повысить эффективность самостоятельной работы учащихся в процессе освоения профессиональных компетенций обучающихся.

Анализ литературы показал, что понятия «компетенция», «компетентность» и связанная с ними терминология вошли в педагогическую науку и практику из производственной сферы в 50-е гг. XX в. [1].

В конце XX века методологической основой достижения нового качества образования, которое измеряется развитием ключевых и профессиональных компетенций, необходимых для выполнения не только профессиональных, но также личных задач в

динамично развивающейся социально-экономической среде, начинает рассматриваться компетентностный подход.

И.А. Зимняя, выделяя ключевые компетенции студентов вузов, делит их на три группы [2]:

- 1) Отношение к себе как к личности, как к субъекту жизни;
- 2) Связанные с взаимодействием человека с другими людьми;
- 3) Связанные с профессиональной деятельностью лица, проявляющейся во всех ее видах и формах.

Однако, механизмы действия появления этих компетенций, основой формирования и развития которых, является учебная самостоятельность обучающихся, остаются нераскрытыми. Рассматривая компетентностный подход как стартовую методологическую основу современного образования, следует отметить ограниченность в понимании механизмов формирования и развития компетенций студенты вузов. Априори, предполагая деятельностное начало в процессе формирования компетенций, представители компетентностного подхода не предлагают четких технологий в этом направлении. В связи с этим при реализации государственных образовательных стандартов общего образования системно-деятельностный подход становится ведущим, а компетентностно-деятельностный подход набирает обороты в образовательном процессе университетов.

Анализ работ В. И. Байденко, В. В. Рябова, Ю. В. Фролова, Ю. Г. Татура, А. В. Макарова и др. позволил выделить следующие тенденции в сфере высшего образования [4]: профессионализация высшего образования, масштабность, усиление работы по личностному развитию и повышению квалификации, внедрение «рыночных механизмов» [5].

Рассматривая самостоятельную работу студентов с точки зрения компетентностных подходов, О.Ю. Поляничко определяет основную задачу системы самостоятельной самостоятельной работе студентов с точки зрения компетентностных подходов - формирование компетентности самообразования.

Реализация компетентностного подхода к организации самостоятельной работы студентов, по мнению Е.Н. Трущенко, может быть осуществлена при соблюдении определенных условий, таких как обеспечение мотивации студентов для самостоятельной работы; проектирование курсов; оснащение методической базой саму учебную деятельность обучающихся, а также контроль самостоятельной работы студентов и мониторинг всех процессов обучения.

В современной педагогической литературе понятие самостоятельной работы учащихся определяется по-разному. Важнейший вклад в уточнение этого понятия внес П.И. Пидкасистый [12]. Рассматривая подготовку самостоятельной работы студентов как нечто руководящее самостоятельной работой, П.И. Пидкасистый разработал основные принципы организации самостоятельной работы студентов [6]:

- классификация учебных объектов на учебные единицы по дисциплине;
- определение дидактических задач учебного блока с точки зрения описания деятельности, контролируемой учащимися;
- руководство самостоятельной работой на основе методических указаний;
- систематическая обратная связь в виде самоконтроля и контроля со стороны преподавателя;
- реализация соответствующих дидактических целей.

С.И. Архангельский определяет самостоятельную работу учащихся как процесс поиска конкретной информации, приобретения знаний и применения их для решения учебных и научных задач [7].

М.И. Гарунов определяет самозанятость студентов на занятиях как различную деятельность в сфере образования, производства или научного исследования, системы профессионального образования [8]. Таким образом, студент сам направляет работу студента, с одной стороны, работая автономно исследовательской деятельностью, с другой учебной деятельностью и процессом.

Одной из важнейших задач современного образования является обязательное содействие развитию потребности обучающихся не просто использовать готовые знания, а создавать их и извлекать из полученной информации, учиться систематизировать и анализировать информацию, быть способным к непрерывному самообразованию, уметь использовать и практиковать полученные в процессе обучения знания и навыки, а также уметь подойти к решению сложных задач в творческом ключе.

В целях формирования у студентов необходимых компетенций в процессе обучения необходим плавный процесс для обеспечения перехода от учебно-познавательной деятельности к исследовательской, к приобретению навыков практической работы. Изучая ту или иную прикладную задачу, студент приходит к более ясному пониманию действительности, к получению новых знаний, развивая при этом свою наблюдательность, внимание, и аналитические способности. Практическое применение накопленных ранее знаний позволяет сформировать необходимые компетенции и умение использовать компьютерные технологии для решения определенных вопросов. Постоянное обновление и развитие программных средств требует разработки новых навыков обработки информации.

Следует сделать вывод, что самостоятельная работа студентов имеет дидактический потенциал, поскольку в процессе самостоятельной работы происходит усвоение и углубление знаний образовательного материала, а также расширение данных знаний: развитие навыка работы с различными типами информации, развитие аналитического потенциала.

Применение компетентного подхода при подготовке студенческой самостоятельной работы основано на вовлечении студентов в создание профессиональной работы. Организация самостоятельной работы студентов на основе подходов к определенным навыкам, исходя из планируемой учебной ситуации, обеспечивает подготовку студентов к профессиональной деятельности.

Процесс организация самостоятельной работы учащихся зависит от специфики учебного предмета, его структуры, количества часов, которые отведены в учебном плане по дисциплине, формы учебной деятельности, индивидуальных качеств учащихся.

Содержание самостоятельного труда студентов дисциплины формируется в соответствии с государственными образовательными стандартами и состоит из следующих элементов:

- минимум разделов, тем, вопросов, заданий, которые предусмотрены для самостоятельной работы студентов на уроке и вне его;
- определить содержание и объем курсов научной дисциплины, которые студенты представляют для самостоятельного изучения;
- методы и формы самозанятости студентов, контроль за ее выполнением;
- разработать критерии оценки результатов самозанятости студентов.

Анализ инновационных технологий, применяемых в педагогической практике последних лет, показывает, что формирование компетенций напрямую зависит от педагогического приема и использования технологий в учебном процессе и организации самостоятельной работы студентов [9].

Высокий уровень организации самостоятельной работы студентов в рамках компетентностного подхода обеспечивается применением следующих технологий: модульное обучение, проектное обучение, проблемное обучение, обучение с использованием информационных технологий [9].

Организация самостоятельной работы при компетентностном подходе требует условной дифференциации обучающихся по уровню профессиональной обучаемости. Существуют различные уровни профессиональной обучаемости в высшем образовании.

Профессиональная обучаемость с высоким уровнем представляет собой студентов с высоким уровнем мотивации для обучения, сформированных навыков самоорганизации, обладающих творческими способностями.

Уровень профессиональной обучаемости ниже среднего, требуется повышение мотивации для обучения, выполняя творческие задания.

Средний уровни профессиональной обучаемости с проблемой самоорганизации, развития умственных способностей и коммуникативной деятельности.

Пониженный уровень профессиональной обучаемости, отсутствие познавательных мотиваций и коммуникативных активностей.

Процесс организации самостоятельной работы студентов в соответствии с компетентностным подходом включает организационные, методические и педагогические компоненты.

Организационная составляющая предусматривает создание учебных программ, учебного пособия, планов рейтинга и прочих образовательных материалов, которые позволяют студентам понимать логику формирования изучаемого предмета.

Методическая часть включает в себя разработку занятий для самостоятельного выполнения студентами, применяемых в различной форме организации учебных процессов.

Педагогическую составляющую определяет организация форм взаимодействия с студентами, способствующих мотивации профессионального образования и творческой активности студентов.

Компетентностный подход к реализации образовательного процесса аргументирован в государственных стандартах третьего поколения. Этот подход сменился приоритетным квалификационным подходом, характерным многим национальным системам образования в XX веке. Оценка способностей включает в себя обучение, в частности, развитие способности человека функционировать в различных ситуациях. Компетентностное мышление все чаще используется для развития профессиональных навыков всех учащихся. В этом контексте также необходимо упомянуть о формировании у студентов навыков самообучения, что считается комплексным умением, отражающим новые стандарты обучения. Основная цель понимания компетентности состоит в том, чтобы интегрировать самостоятельную работу студентов в текущую учебную программу.

О.Е. Лебедев представил основные принципы формирования компетентностных подходов, позволяющих придать самостоятельной работе учащихся весомое дидактическое назначение в современных образовательных парадигмах. Согласно этим принципам, одно из основных понятий компетентности в образовании – формирование способностей к самостоятельной деятельности, а также организационная основа учебного

процесса в соответствии с компетентностным подходом – самостоятельная работа учащихся.

Основные принципы, лежащие в основе компетентностного подхода, изложены в О.Е. Лебедевым [11]:

- смысл образования – развитие у учащихся способности самостоятельно решать проблемы, возникающие в различных областях и деятельности, на основе социального опыта, одним из которых является собственный опыт;

- содержание образования – социальный опыт, дидактически адаптированный для решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и других проблем;

- смысл организации образовательного процесса – создать необходимые условия для формирования у студентов опыта, самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе приобретенной подготовки обучающихся на данном уровне образования.

По указанным принципам компетентность в образовательной системе реализуется в содержании и организации самостоятельной работы учащихся. На практике данный замысел должен быть реализован в развитии способности учащегося к самостоятельной деятельности, то есть в способности решать задачи, которые связаны с различными областями своей деятельности.

В плане организации – задача заключается в том, чтобы организовать учебный процесс так, чтобы студент приобрел навыки самостоятельного решения различных проблем.

Рассматривая требуемый результат образовательной деятельности с точки зрения компетентностного подхода, можно говорить о том, что это - формирование профессиональных компетенций.

Таким образом самостоятельная работа лежит в основе учебного процесса в соответствии с компетентностным подходом, поскольку только в самой самостоятельной работе студенты могут формировать рефлексивное знание и умение, приобретать личностные опыты выхода из различных ситуаций. Вырабатывается определенное качество личности, необходимое для решения жизненных задач, а также другие такие новообразования, неотъемлемые компоненты компетенции.

Следовательно, организовать самостоятельную работу студентов высшей школы по компетентностному подходу позволяет лично включить студента в профессиональную деятельность и сформировать у него профессиональные качества.

Под компетенцией студента, сформированной в процессе освоения учебного модуля, понимается такая степень его компетентности, которая выражена в умении и способности студента принять решения в определенной деятельности.

Структурирование компетентности.

Когнитивный компонент: декларативность (знаю «что»), процедурность (знаю «как»), методологичность (знаю «как узнать») [12].

Сформированность этого компонента у студента предполагает, что он обладает способностью дальнейшего восприятия, понимания, видения проблем и прогнозирования тенденций данной сферы знаний деятельности профессиональной сферы и других областей деятельности, умение мыслить категориями ситуаций и процесса:

- деятельностный компонент: является синтезом общенаучного и профессионального опыта. Формирование этого компонента в будущем профессионале означает, что он обладает способностью ориентироваться, принять решения, действовать по принятому решению в типовых и нестандартных условиях.;

- мотивационно-ценностный компонент: сопоставление отражаемой профессиональной реальности в рамках изучаемого модуля аспекта мироощущения, представлений, идеалов, принципов, студента.

Гармоничное развитие компонентов компетентности является базой как для профессионального, так и для личностного роста, путем самосовершенствования и самореализации будущего специалиста.

Уровни развития компетентности:

1. Адаптационно-исполнительский – студент обладает специфическими декларативными и процессуальными знаниями в заявленной предметной области; умеет использовать схемы и алгоритмы для решений проблем в различных ситуациях; присутствует односторонняя мотивация достижения конечного результата; нет четкой необходимости внедрения полученных знаний и технологий в профессиональную сферу, не созданы ценностные отношения.

2. Продуктивный – наличие у учащегося системы образования в заявленной области обучения; умение принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях; умеет анализировать полученные теоретические знания с помощью схемы исследуемой деятельности; имеет навыки работы с основными приемами и методами работы [13]; возникает потребность в самообразовании, формируются профессиональные интересы и ценностное отношение к будущей профессии.

3. Креативный – обучающийся обладает декларативной и методологически-процессуальной системой знаний в заявленной области; может принимать решения в типовых и нестандартных ситуациях; умеет анализировать, синтезировать и классифицировать современные профессиональные знания, умеет пользоваться профессиональными методами и технологиями; имеет профессиональными интересами, потребностью в самореализации и самореализации.

Для успешной самостоятельной работы необходимо разработать план обучения, который представляет собой ряд непрерывных мероприятий, организуемых субъектом для решения учебных задач [14]. Учебная стратегия определяет содержание, технологию и методы самостоятельной работы, а также включает в себя навыки, включающие сложившиеся методы обработки данных, оценку, контроль и регуляцию своей деятельности.

Основные компоненты учебных стратегий:

- долгосрочные цели обучения (образ результатов) для определения организации учебной деятельности;

- технологии: методы, приемы, приемы, приемы достижения образовательных целей;

- ресурсы для достижения целей обучения и управления учебными целями.

С.Н.Костромина выделяет две группы учебных стратегий: когнитивные, в которых учебная деятельность представляет собой деятельность по созданию и обработке учебной информации, и метакогнитивные стратегии организации и управления учебной деятельностью. К когнитивным стратегиям относятся [15]: повторение, где студенты учатся переписывать, подчеркивать, выделять, обозначать и т.д; детализация и улучшение – это проведение анкетирований, выбор примеров, сравнительный анализ, установление

междисциплинарных связей, применение дополнительных литератур, перевод, создание понятийных деревьев и т.д.

Метакогнитивные стратегии включают в себя: планирование, где идет разработка плана, логики создания контента, постановка целей, достижение целей; наблюдение – ответы на вопросы для самопроверки, применение теории на практике, подготовка докладов по заданной теме, обращение к другим научным источникам и регуляция, представляющая собой самоконтроль, самоуважение, использование дополнительных ресурсов.

Таким образом, самостоятельная работа способствует не только развитию профессиональной компетентности, но и развитию навыков самоорганизации и самоконтроля и включает в себя развитие будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности, способного к росту.

Логика многоуровневого образования привела к поиску новых способов сделать процессы обучения и самостоятельной работы важной частью образовательного процесса. Технологии, используемые в образовании, будут обновляться. Модульная технология, дизайн, критическая технология, рефлексивная техника, исследовательская работа стали актуальны в практике университета. Роль преподавателя меняется: он должен быть инструментом и наставником для студентов. Сегодня студенты привыкли избирательно и бегло воспринимать информацию. Образовательные сети и нетрадиционные аудитории все больше становятся местами для общения и обмена информацией. Студентам часто не хватает практики, они предпочитают непрерывное обучение по учебникам и более склонны к экспериментальному обучению в форме участия в социальной практике. Новые методы самоорганизации требуют от учащихся понимания не только искусственных ситуаций, но и реальных проблем; требуется работа с разными базами данных; необходимо проводить обучение критическому мышлению и ответственности за принятие решений.

Компетентностному подходу в вузах в последние годы уделяется большое внимание. Подход предполагает формирование у учащихся собственного опыта решения задач в различных сферах и видах деятельности, способствует формированию самостоятельности, способности принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить дело до конца, учиться и обновлять свои знания непрерывно, а также гибкость мышления, абстрактное, системное и алгоритмическое мышление как таковое. Обеспечение формирования у выпускников таких компетенций, которые потребуются им в профессиональной деятельности, является важная задача современного образования. Сфера профессиональной деятельности выпускников классического университета охватывает, в частности, научную и исследовательскую деятельность в областях с использованием современных методов и компьютерных технологий, решение различных задач с помощью моделирования процессов и объектов. В частности, выпускник должен обладать компетенциями, помогающими ему успешно решать профессиональные задачи в научно-исследовательской деятельности, а также использовать различные методы в научных исследованиях.

Важным аспектом является развитие потребностей и мотивов академической деятельности, чтобы студент был привержен овладению требуемыми знаниями и умениями, прежде чем он действительно столкнется с практические вопросы, чтобы быть готовым к их правильному решению.

Преподавателями кафедры АНК и СГД внедряются разнообразные виды самостоятельной работы в рамках специалитета. Накопленный опыт может быть

творчески применен и в системе двухуровневого образования, с поправкой на то, что самостоятельная работа студентов в магистратуре должна иметь более выраженный исследовательский, рефлексивно-оценочный, проектный характер.

Задания на самостоятельную работу студентов можно разделить с определенной степенью условности на три блоки: «теоретический», «практический», «проектный». Соответственно, рекомендации о организации самостоятельного труда могут быть общими и специфическими. Общепринятые рекомендации могут включать: четкую инструктивную беседу, предваряющую задание в любом блоке; указание обязательного временного момента сдачи задания, объяснение критериев оценки знаний, возможность выбора вариантов выполнения задач и так далее.

Анализ различных исследований по проблеме развития образований [16] показывает, что в современной социокультурной ситуации высшее образование и обучение необходимо реформировать, переориентируя роль образования в обучении.

Как известно, классическая функция образования, или функция трансляции, культуры предназначена для передачи и получения подрастающего поколения социокультурных опытов, а также для подготовки молодежи в самостоятельную жизнь и труд в стабильных условиях. Однако в условиях изменения социально-экономического развития процесс обновления всего сектора общественной жизни является неотъемлемым показателем развития общества, осуществляемого не только по традициям, но и благодаря интеллектуальному привлечению нации к созданию новых культурных форм, разработке и инновациям во всех сферах общественного развития.

Если сохранить функцию воспроизводства, то на первом плане выдвигается функция развития, осуществление которой направлено на подготовку личности к непрерывному самосовершенствованию и освоению методологии инновационного образования, нового содержания знаний и практик. Особое внимание уделяют процессам личностного осознанного самоопределения, саморазвития человека, а основными учебными задачами являются обеспечение адекватной адаптации человека к динамически меняющемуся обществу; формирование ее готовности к новой жизни и работе, преобразованию окружающего мира путем создания новых культур, гуманных технологий на основе отношений охранного типа и природы и общества.

Анализ основных тенденций общественного производства и образования показывает, что в современных социально-экономических условиях профессиональная подготовка выпускников носит интегративный, а не узконаправленный, строго по рабочим предметам и темам. Модель последипломного обучения [16]. В новой модели цели и результаты обучения студента должны планироваться комплексно и целостно, с учетом возможных изменений в профессиональной деятельности и не ограничивая профессиональную сферу применения. Модель включает в себя не только квалификации выпускника, определяющие систему знаний, навыков и умений, но и системно разработанные ключевые личностные показатели и универсальные навыки, навыки, определяемые как ключевые компетенции в практике современного мира. Соответствующая форма интегрированной последипломной подготовки называется компетенцией, а развивающий подход – компетенцией.

Анализ вышеуказанных мировых социальных и экономических трендов свидетельствует с одного стороны, что необходимо адекватное внимание системы образования к внешним факторам и разработку компетентностных моделей выпускников, основанных на новом социально-государственном заказе, потребностях рынка рабочего времени. С другой – результаты анализа состояния и развития отечественной и

зарубежных систем высшего образования, представленные в первой главе монографии, подтверждают недостаточный уровень соответствия содержания, технологий, результатов профессиональной подготовки студентов отечественных вузов структуре потребностей рынка труда, недостаточную эффективность и односторонность взаимодействия вузов с работодателями по выявлению требований к выпускникам вузов. Возникшее противоречие между системой высшего образования и сферой труда, характерное в большей степени для стран СНГ, требует разработки и внедрения в высшее профессиональное образование компетентного подхода, нацеленного на всесторонний учет дифференцированных и постоянно растущих образовательных потребностей общества, государства, рынка труда.

В сфере высшего образования Республики Казахстан, как и других стран СНГ, разработка и внедрение компетентного подхода связываются и с разрешением проблемы несоответствия высшего профессионального образования расширяющимся потребностям рынка труда, ограниченности форм и неэффективности механизмов взаимодействия органов управления образованием всех уровней, вузов с работодателями. В высшей школе Казахстана реализация данного подхода может рассматриваться как дополнительное условие обеспечения единства профессионального обучения и воспитания студенческой молодежи, интеграции высшего образования, производства и науки, развития инновационного образования и подготовки кадров к инновационной деятельности, а также интернационализации образования и укрепления единого образовательного, профессионально квалификационного, культурно-воспитательного пространства в рамках как одной страны, так и стран СНГ, для которых традиционно функции воспитания в образовании придавалось большое значение. Инновационный потенциал компетентного подхода для отечественной сферы высшего образования заключается в обосновании и формулировании целей и результатов образования в вузе в виде компетенций в контексте оценивания и обеспечения качества образования.

Исследователи из западных университетов рассматривают вопрос развития, обоснования связи понятий «результаты образования» и «компетенции» как важную задачу реформирования образования, разработки новых методов оценки и обеспечения качества обучения [16]. В связи с этим ученые обоснованно отмечают, что применение компетентного подхода приводит к методологической перестройке оценки уровня знаний, умения, навыков, способностей, компетенций и компетентностей [17]. Вслед за российскими исследователями В.И.Байденом и Д.В. Пузанкова, Н.А.Селезновой и В.Д. Шадрикова под компетентностью к проектированию учебных стандартов в высшем образовании мы понимаем методику моделирования образовательных результатов как нормы их качества. Учитывая, что качество образования – это степень соответствия образования как системы, процесса, результата потребностям государства, общества и личности, моделирование результатов образования в логике обеспечения его качества означает следующее [18]:

- результаты образования носят обобщенный характер, представлены в системном и целостном виде, соотносятся с целями образования и подлежат измерению;
- результаты образования определяются как признаки готовности студента (выпускника) применять соответствующие компетенции для решения профессиональных, социальных и личностных проблем (задач);
- компетенции подлежат операционализации (т. е. выявлению лежащих в их основе знаний и умений);

- модульный подход должен использоваться в организации образовательных процессов и создании содержания образовательных занятий, который обеспечивает целостность освоенных знаний и соответствует интегративному, личностному развитию профессиональной подготовки студентов.;

- разработка средств диагностики формируемых компетенций, оценивания уровней сформированности компетентности осуществляется с позиций достижения норм качества образования.

Внедрение компетентного подхода на уровне образовательного процесса вуза предполагает переориентацию в соответствии со сформулированными на компетентностной основе целями и результатами образования содержания обучения на деятельностный тип, внедрение ситуаций и задач, моделирующих социальный и содержательно-профессиональный контексты будущей профессии и выступающих как средства формирования и диагностики компетенций.

Важнейшим фактором повышения профессиональной подготовки выпускников вузов является их компетентностное образование. Обучение студентов является хорошим способом личностного и профессионального развития будущих сотрудников, реализации их учебных и интеллектуальных способностей. Важность образовательной подготовки обусловлена универсальностью интеллектуально-педагогических знаний и умений и необходимостью выполнения общественных, профессиональных и личных обязанностей в каждой профессии. Ярким примером хорошего университетского образования является способность выпускников использовать идеи и академические навыки, развитые в управлении академической подготовкой, для подготовки к социальной ответственности и бизнесу, требуемому компанией и миром труда.

Основными теоретическими положениями педагогического образования студентов классического университета в контексте контроля качества образования и компетентности включаются:

- уровень академической интеграции и интеграции обучения структуре двухступенчатого образовательного процесса университета: Одновременное наблюдение за современными принципами и направлениями развития высшей педагогической науки и принципами образования в классическом университете; по опоре при разработке целей, содержание и результаты подготовки педагогов на универсальность психологических и педагогических навыков и умения, позволяющих применить их в решении широкого спектра социальных и профессиональных задач; определение результатов педагогического образования в виде компетенций, являющихся интегрированными показателями качества высшей школы;

- определение основных аспектов подготовки учителей, образовательного метода, гарантирующего уровень обучения учащихся и развитие системы образования, например, реализация идей наставничества и программ подготовки учителей, уровень академических знаний и навыков (критические человеческие ресурсы, профессиональное образование, общее образование); как непрерывный процесс с целью развития критического мышления о стимулировании и положительном развитии ума и образовании всех учащихся; часть образовательной программы для преподавателей бакалавриата с целью укрепления личного и профессионального развития студентов и обеспечения подготовки научно-исследовательского и академического персонала; как неотъемлемая часть системы университетского образования, где студенты развивают интеллектуальные и академические навыки, помогают развивать социальные и личностные навыки и призваны повысить успехи выпускников в жизни, работе и личной деятельности;

- функции (компетентностная, дополнительного педагогического образования, социально-воспитательная) и принципы (содержательно-технологической интеграции блоков целостной профессиональной подготовки, компетентностного подхода, взаимосвязь педагогической подготовки с образовательным процессом, модульного подхода, обеспечивающие их работу и рост в интегрированном образовательном процессе классического университета, взаимосвязь его частей, уровней и преемственности, а также взаимодействие с социумом и миром труда.

Следовательно, соответствующая педагогическая методика совершенствования самостоятельной работы обучающихся, осуществления интегративной деятельности в сфере образования, основанная на международных образовательных стандартах, может обеспечить развитие в диалектическом и личностном развитии компетенции студента и педагога.

Главной причиной компетентности учителя и ученика является их творческая активность, которая проявляется в эффективном использовании своих умений, трудовых и исследовательских навыков, проявляющихся в оценивании, самооценке и в самостоятельной работе в целом.

Качество самостоятельной работы студентов зависит от критериев, связанных с развитием компетенций студентов: Проблематика содержания самостоятельной работы, рефлексии, самостоятельности, научного и профессионального интереса, научной активности, знания перечня информационных компетенций, самостоятельности, самооценки, самооценки.

Список литературы

1. Бунтова Е.В. Активизация самостоятельной работы студентов и пути ее дальнейшего совершенствования // Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии. 2012. № 2. С. 160-164.

2. Диниц Г.Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 176 с.

3. <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-ramkah-kompetentnostnogo-podhoda-obucheniya>

4. Фишман Л.И., Цыбина О.Ю. Восприятие студентами качества образовательных услуг в вузе: результаты эмпирического исследования // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2015. № 12. С. 47-52.

5. Бунтова Е.В., Макарова М.П. Модель формирования общепрофессиональной компетенции студентов // Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии. 2008. № 2. С. 165-168.

6. <https://infourok.ru/kompetentnostnyj-podhod-v-organizacii-samostoyatelnoj-raboty-studentov-vuzov-4522034.html>

7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.

8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3-12.

9. <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7681>

10. Поляничко О.Ю. К проблеме конструирования модели системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов педвузов // Вестник ТГПУ. 2006. Вып. 6 (57). Серия: Естественные и точные науки. С. 149-154.

11. <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiy-obucheniya>
12. Бунтова Е.В. Самостоятельная работа студентов сельскохозяйственных вузов при изучении теории вероятностей. Орел, 2006. 193 с.
13. Трущенко Е.Н. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов в вузе. Майкоп: Изд-во «Аякс», 2008. 24 с.
14. https://elar.urfu.ru/bitstream/1005/50590/1/978-5-8019-0294-4_2.pdf
15. Мерзлякова Л.В., Башкова Н.П. Актуализация самостоятельной работы студентов в современном образовательном процессе // Самостоятельная работа студентов: модели, опыт, технологии / под ред. М.Г. Савельевой. Ижевск, 2009. С. 181-185.
16. Бунтова Е.В. Методические требования к содержанию и организации самостоятельной работы студентов при обучении теории вероятностей и математической статистики // Актуальные проблемы развития высшего и среднего образования на современном этапе: мат-лы V науч.-практ. конф. ученых и педагогов-практиков. Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН. 2008. С. 181-185.
17. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Изд-во «Национальное образование», 2012. 416 с.
18. Алдохина А.В. Сущность инновационных технологий в современном высшем образовании // Современные проблемы высшего образования: мат-лы VII междунар. науч.-метод. конф.: сборник научных статей / под ред. С.Г. Емельянова. М., 2015. С. 11-13.

2.2. Взаимосвязь и взаимообусловленность профессиональной идентичности и профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы в классическом университете

На протяжении жизни у человека помимо осознания собственного «Я» в личностном и социальном планах возникает необходимость адекватной самооценки собственных способностей и возможностей в профессии. В данном аспекте наиболее значимым является изучение вопросов профессиональной идентичности и профессиональной компетентности специалиста.

На начальном этапе формирования профессиональной идентичности у индивида складывается образ профессии, который может изменяться. И здесь необходимо выявить, что является импульсом к формированию данного образа, какие условия необходимы для его позитивного формирования.

Л.Б. Шнейдер считает, что «возникает потребность знания условий формирования образа и факторов, оказывающих на них влияние, знания того, с чем связан образ профессии, как и на каких этапах профессионального самоопределения его необходимо формировать» [19]. Представления субъекта профессиональной деятельности о самом себе как о личности и профессионале, как правило, кажутся ему убедительными, независимо от того, являются ли они правдивыми и истинными или ложными, имея в своей основе объективные знания или субъективное мнение. Познание самого себя происходит на основе многократных сопоставлений и сравнений себя с другими людьми. Данное познание постоянно развивается. Переоценивание или недооценивание себя приводит к соответствующему поведению. В собственной характеристике присутствует сильный личностный, оценочный момент, в котором источником выступает субъективная интерпретация реакций других людей на данные качества и то обстоятельство, что они восприни-

маются как через призму существующих стандартов, так и с позиции общекультурных групповых или индивидуальных ценностных представлений.

Л.Б. Шнейдер представляет 5 стадий развития профессиональной Я-концепции, выступающей процессом соотношения представлений о себе и о социальной реальности: *стадия пробуждения*, которая приходится на детство и раннюю юность (благодаря семье и близкому окружению начинают развиваться профессиональные интересы, общие профессиональные представления и понятия, а также способности); *стадия исследования* проходит в период юношества и ранней зрелости (формируются профессиональные предпочтения и происходит реализация первого профессионального решения, при этом восприятие профессионального мира может начинаться и со случайного выбора, видоизменяясь в будущем в соответствии с реальностью); *стадия установления и консолидации* проходит после завершения профессионального образования и представляет собой первые шаги в трудовой деятельности и фазу кристаллизации профессиональной Я-концепции (осуществляется самый большой импульс профессионального созидания и развития, однако, при этом именно на этом этапе большая вероятность возникновения профессиональных кризисов); *стадия сохранения* характеризуется стремлением субъекта трудовой деятельности к защите своего достигнутого ранее профессионального статуса (эффективность здесь имеет зависимость от личностных характеристик и успешности построения карьеры); *стадия пенсионного периода* означает уход из профессиональной жизни и предполагает анализ достигнутых результатов (наличие у личности ясной профессиональной Я-концепции, соответствующей реальным возможностям, дает вероятность реализации карьерных планов высокой, а наличие личностных кризисов после выхода на пенсию – низкой).

Научную сущность профессиональной Я-концепции определяет С.Т. Джанерьян, которая описывает данную концепцию как «систему сопряженных с оценкой представлений человека о себе как субъекте профессиональной деятельности и как личности, предназначенной для реализации тех или иных по содержанию смысловых отношений человека к профессии и через это для обеспечения его собственного функционирования и саморазвития/самореализации в профессии» [3, с. 163].

Проводя анализ видов профессиональной Я-концепции, следует отметить работы А.А. Реана, который выделяет реальную (представление личности о себе как профессионале) и идеальную (профессиональные желания и надежды) Я-концепцию [14, с. 235].

Термин «ясная профессиональная Я-концепция» активно используется в современных зарубежных исследованиях, означая наивысшую точку развития, «кристаллизации» (vocational self-concept crystallisation). Данная точка развития определяется как максимальная степень ясности и четкости самовосприятия по отношению к профессиональным релевантным ценностям, установкам, потребностям и способностям.

С точки зрения А.М. Рикель, профессиональная Я-концепция представляет собой совокупность представлений о своем профессиональном развитии, «отвечает» за нейтрализацию внутренних конфликтов, а также ощущение собственной успешности в профессиональном плане [15].

Развитие Я-концепции играет важную роль в профессиональной идентификации личности. Исходным является самосознание, так как образ «Я» или Я-концепция личности является способом выражения ее профессиональной идентичности».

В рамках исследования данной проблематики необходимо рассмотреть соотношение понятий профессиональной идентичности и профессиональной Я-концепции. Одни авторы подчеркивают взаимозависимость связей этих двух переменных, не уточняя их ха-

рактера. Так, О.Я. Емельянова предпочитает говорить о роли обоих конструктов в достижении соответствия между эмоциональным отношением к себе и собственными убеждениями относительно себя же [5, с. 154]. Другие авторы считают, что понятие профессиональной идентичности шире профессиональной Я-концепции, так как второе не включает аспект социального соответствия, то есть социального «Я», профессиональная идентичность выходит за пределы личности.

У Л.Б. Шнейдер в данном вопросе соотношений отправной точкой для анализа профессиональной идентичности является самосознание, порождающее Я-концепцию личности. В рамках профессиональной Я-концепции происходит формирование образа профессии и построение образа профессии движет субъекта через процессуальную активность к профессиональному мастерству и достижению профессиональной идентичности [19, с. 207].

А.М. Рикель, исследуя соотношение понятий профессиональной идентичности и профессиональной Я-концепции, отмечает, что вопрос соотношений является менее важным, чем вопрос их операциональности. Профессиональная Я-концепция представляет собой составной интегративный конструкт, который включает в себя большой объем переменных и шкал, каждая из которых вносит свой вклад в представление о самосознании личности. «Профессиональная идентичность сама по себе является цельной переменной в любой из концепций и не подлежит дальнейшему «дроблению». Именно поэтому с исследовательской позиции профессиональная идентичность и профессиональная Я-концепция не могут быть взаимозаменяемыми, а лишь дополняющими друг друга параметрами» [15].

В данном процессе особая роль отводится рефлексии. По мнению Л.С. Выготского, именно рефлексия дает возможность человеку отслеживать собственные чувства, внутренне дифференцировать «Я» действующее, рассуждающее и оценивающее [2, с. 187].

Обогащение образа Я в процессе профессионального развития взаимосвязано с выбором, принятием обдуманных решений, с разделением ожиданий и реальности, самооценивания и т.д. Данное развитие изменяет структуру профессиональной идентичности, при этом оно сопровождается «субъективным чувством непрерывности и самотождественности» по Эриксону [20, с. 187].

Идентичность является итогом процесса самоанализа, в котором происходит субъективное отражение представлений личности о себе, связанном с возникновением чувства собственной определенности, гармоничности, целостности. Данное представление дает необходимые ресурсы осознавать процесс жизни, как опыт непрерывности сознания, единства структуры целей, задач в жизни с действиями и их смыслом. Самоидентичность является способностью к самооценке личности, на степень соответствия ее принадлежности к какой-либо системе социальных связей при осознании уникальности своего «я». Личностная идентичность отражает понимание уникальности своей личности в социуме.

Л.Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как «аспект специфической интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной реальности» [19].

Профессиональная идентичность является субъектно-объектным осознанием себя с принадлежностью к профессиональной группе, деятельности, благодаря которой происходит принятие профессиональных норм, требований, идентификация с социальными ролями.

Идентичность представляется психолого-феноменологической структурой, где социальное общение и накопленный опыт являются основателями идентичности, которая находит свое выражение с помощью речи.

По мнению Л.Б. Шнейдер, существует несколько стадий становления профессиональной идентичности. Первая стадия не является ярко выраженной. На данной стадии происходит процесс осознания своих профессиональных целей и планов. В этот промежуток времени пока что нет профессионального опыта и построения профессиональных коммуникативных связей. На второй стадии происходит накопление знаний, профессионального опыта, а также появляется понимание возможностей. Эту стадию можно назвать пассивной. На третьей, активной, стадии происходит реализация на практике поставленных профессиональных целей, развитие профессионального общения с коллегами, создание индивидуального стиля осуществления профессиональной деятельности. На четвертой стадии устойчивой идентичности субъекты профессиональной деятельности ставят задачу профессионального развития и самосовершенствования, раскрывая свои ресурсы, происходит рост уровня притязаний, возникает важность осуществления своей профессиональной деятельности и коммуникаций, появляется потребность поделиться опытом [19].

Существуют так называемые статусы идентичности личности (Э. Эриксон): достигнутая (зрелая) идентичность; мораторий; преждевременная; диффузная идентичность. Достигнутая (зрелая) идентичность означает, что рассмотрев различные виды идентичности, человек выбрал для себя какую-то одну. Мораторием назовем статус идентичности, при котором личность находится в поисках разрешения кризиса идентичности с высоким уровнем тревожности. Преждевременной идентичности соответствует ситуация при которой человек относит себя к определенной идентичности, пропустив этап поиска. Диффузная идентичность характеризует человека, не обладающего идентичностью и не пытающегося ее определить [20].

Достигнутая или зрелая идентичность является статусом идентичности личности, у которой сформирована личностно-значимая система ценностей, задач, планов, установок, убеждений, дающих смысл жизни. Данная идентичность проявляется в положительной самооценке себя и конструктивной взаимосвязи с социумом, эффективно используя механизмы идентификации и обособления.

Перечислим основные критерии достигнутой (зрелой) идентичности:

- осознание ценности своего «я», понимание ценности себя как личности для социума;
- наличие качеств самооценности и уверенности в себе;
- стремление соответствовать идеальному мнению о себе, развитие рефлексии;
- осознание своих сильных и слабых сторон;
- высокая коммуникабельность.

Мораторий и достигнутая (зрелая) идентичность обладают более развитой рефлексией личности, когда преждевременная идентичность дает высокие показатели авторитарности, но низкие показатели по принятию самостоятельных решений.

Диффузная и преждевременная идентичность характеризуются большей скованностью и несамостоятельностью при стрессовых ситуациях. Так преждевременная идентичность появляется тогда, когда не происходит жизненно важных выборов, но наступает осознание идентичности. При диффузной идентичности у человека отсутствуют цели, ценности, планы, собственно и потребность их сформировывать. При этом возможно

вступление в статус моратория и становления зрелой идентичности, но существует опасность остаться на уровне преждевременной идентичности, соглашаясь с отказом от осуществления выбора. Критериями диффузной идентичности можно назвать внутриличностные конфликты, понимание, что характерные свойства личности вызывают отрицательное отношение у окружающих, заниженная самооценка, самообвинение, безразличие, отсутствие уверенности и желание что-либо менять. Прошлое бессознательно влияет на настоящее и будущее, остро осознание отчужденности [19, с. 37].

Нужно отметить, что существует также псевдоидентичность, когда происходит постоянное обесценивание или сильно завышенное восприятие собственной уникальности при изменении механизмов идентификации и обособления в гипертрофированность, благодаря чему у человека наблюдается пониженная рефлексия, неадекватность восприятия критики в свой адрес, отсутствие желание менять что-либо и развиваться.

Таким образом, идентичности дают характеристику самореферентности в осознании собственной самобытности, уникальности «Я» личности.

Считая, что образ «Я» или Я-концепция личности является способом выражения ее профессиональной идентичности», Л.Б. Шнейдер определяет три составляющих профессиональной идентичности, которые в Я-концепции представляют совокупность установок «на себя»:

1. Когнитивная составляющая установки (профессиональные знания и профессиональные убеждения).
2. Эмоциональная составляющая (эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю»).
3. Поведенческая составляющая (соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении) [19].

С этим можно согласиться, если рассматривать образ «Я» как трехкомпонентное образование, в состав которого входят когнитивный (самоописание), эмоциональный (эмоционально-оценочное отношение к знаниям о себе как о профессионале) и поведенческий (соответствующие поведенческие реакции) компоненты. Его сформированность обуславливает не только стремление специалиста соответствовать определенным социальным ожиданиям в отношении своей профессии, но и презентацию его как члена профессионального сообщества.

Т.В. Мищенко определяет структуру профессиональной идентичности в составе когнитивного, мотивационного и ценностного компонентов, считая, что по причине гетерохронности развития, возможны ситуации, при которых одни компоненты выполняют ведущую функцию, а другие – второстепенную, при этом они действуют как целостное образование, роль которого состоит в том, чтобы способствовать профессиональному развитию личности [10, с. 36].

Когнитивный компонент профессиональной идентичности определяет отношение человека к себе как к профессионалу. В данном случае подразумевается реальная профессиональная самооценка, представление о формировании профессиональной идентичности как итоге проецирования реальной профессиональной Я-концепции на идеальную, с преобразованием первой.

Мотивационный компонент структуры профессиональной идентичности демонстрирует отношение личности к содержанию профессиональной деятельности. Здесь речь идет о представлении человека о мотивации к профессиональной деятельности. На данное представление проецируется представление индивида о реальных возможностях профессиональной деятельности, а также создание условий для самореализации.

Ценностный компонент характеризуется оценкой отношения личности к системе ценностей и норм профессиональной общности. Развитие профессиональной идентичности в данном случае подразумевает проецирование собственной системы профессиональных ценностей на представление о ценностях профессиональной деятельности с личностной позиции. В результате сопоставления ценностей принимается решение об уровне профессиональной идентичности [10, с. 38].

Н.Л. Иванова также рассматривает профессиональную идентичность как интегративное понятие, включающее вышеуказанные компоненты, которые обеспечивают ориентацию личности в мире профессий, профессиональном сообществе, при этом способствуя полной реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности [6, с. 89].

Ю.В. Красикова в результате проведенного анализа данной проблемы отмечает, что профессиональная идентичность представляет собой комплексный личностный механизм, который состоит из таких профессиональных конструктов, как: профессиональное самоопределение, профессиональная пригодность, профессиональная готовность, профессиональное развитие, разработка профессионального жизненного плана и др. [8, с. 167].

Н.С. Пряжников подчеркивает, что профессиональная идентичность выступает в роли идентичности человека, «для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности» [13, с. 211].

В рамках исследования профессиональной идентичности Е.А. Климов выделяет категорию профессионального самосознания, которая представляет собой: сознание собственной принадлежности к профессиональной общности; знание о степени своего профессионального соответствия; знание индивида об оценке своих профессиональных качеств в профессиональной группе; знание о своих недостатках и преимуществах, о способах самосовершенствования, оптимизма, собственного стиля в работе; представления о самом себе и своей профессиональной деятельности в перспективе [7].

С точки зрения Ю.П. Поварёноква, профессиональная идентичность является частью личностной идентичности, а необходимость введения понятия профессиональной идентичности связана с тем, что профессиональное становление личности представляет собой ведущую форму развития профессиональной идентичности [12, с. 32].

Иной точки зрения придерживается Н.Л. Иванова, которая рассматривает профессиональную идентичность с позиции социальной идентичности в форме целостного образования как системы социальных конструктов личности [6]. Профессиональная идентичность, выступая подвидом социальной идентичности, является личностным образованием, которое следует рассматривать как форму проявления самосознания личности при взаимодействии с другими людьми и группами; в ходе этого взаимодействия выстраивается индивидуальное знание собственной принадлежности к отдельным социальным общностям, а именно – к профессиональному сообществу. Соответственно данному знанию у человека формируется определенная система ценностей, мотивации и форм поведения.

Н.Л. Иванова и Е.В. Конева в работе «Профессиональная идентичность и профессиональное пространство» акцентируют важность и взаимосвязь трех вопросов относительно профессиональной идентичности личности. Так, первый вопрос о том «кто Я?» направлен на получение знаний о самом себе; второй – «какой Я?» выступает в роли осознания смысловых компонентов своего «Я», является вопросом ценностей; третий

вопрос «что и как я делаю?» является вопросом поведения и направлен на осознание первых двух вопросов [6, с. 149].

С.А. Дружилов отмечает, что критерий профессиональной идентичности показывает значимость для человека профессиональной деятельности как средства удовлетворения потребностей и развития собственного индивидуального ресурса. Оценка происходит за счет субъективных показателей, среди которых – удовлетворенность трудом, профессией, собой. Профессиональная идентификация осуществляется при соотнесении интериоризованных моделей профессии и профессиональной Я-концепции. Профессиональная Я-концепция включает представление о себе как члене профессионального сообщества, а также представления о профессионально-важных качествах, необходимых профессионалу, и систему отношений человека к профессиональным ценностям [4, с. 201].

Другие ученые включают в состав профессиональной идентичности профессиональную самооценку личности. Так, С.А. Дружилов считает, что «... в анализ профессиональной самооценки необходимо включать самооценку результата, подразумевающую удовлетворенность своими результатами, и самооценку потенциала, отражающую уверенность в собственных силах. При этом низкая самооценка результата не обязательно свидетельствует о профессиональной незрелости. Так, в сочетании с высокой оценкой индивидуального ресурса человека она является фактором саморазвития» [4, с. 202].

А.А. Реан определяет критерием профессиональной зрелости умение соотносить человеком свои профессиональные возможности и потребности с предъявляемыми профессиональными требованиями, к которым относятся профессиональная самооценка, уровень притязаний, способность к саморегуляции и др. Профессиональная самооценка включает операционально-деятельностный компонент, который связан с самооценкой уровня сформированности профессиональных умений и навыков, профессиональной компетентности, и личностный компонент, который выражается в оценке личностных качеств в соотношении профессиональной Я-концепции [14, с. 197].

Е.Ю. Рубанова отмечает, что структурными компонентами профессиональной идентичности являются смыслы осуществляемой деятельности и ценности (индивидуальные и профессиональные) человека [16, с. 201].

Г.А. Червякова к профессиональной идентичности специалиста социальной сферы относит наличие следующих характерных качеств:

- высокий уровень знаний, умение владеть и использовать в единстве знания о социальных процессах, особенностях, взаимозависимости и взаимодействии социальных групп со знаниями в области социологии, психологии, права;
- профессиональная честность, умение защищать объективно существующие данные и основанные на них выводы и предложения в адрес органов управления;
- стремление выявить характер их взаимозависимости и взаимодействия в конкретных условиях поведения людей, деятельности социальных институтов;
- концентрация внимания, способность к волевой регуляции поведения, самоорганизация, коммуникативные склонности, эмпатические способности, тактичность и др. [18, с. 56].

В рамках исследования проблемы профессиональной идентичности необходимо определить источники ее формирования, которые, по мнению Л.Б. Шнейдер, имеют разнообразие. Так, одними из них являются «объективные границы профессиональной идентичности, которые определены нормативными государственными документами об образовании» [19], другими – профессиональная осведомленность, определенные ожидания, предпочтения, перспективы в данной профессиональной деятельности и др. Су-

ществуют и внутренние источники, обусловленные спецификой профессиональной деятельности, а также ее субъективной оценкой.

Помимо внешних источников формирования профессиональной идентичности стоит рассмотреть и внутренние, которые необходимы для социальной работы.

Л.Б. Шнейдер к таковым относит:

- эмоционально-положительный фон, на котором происходило получение информации о выбранной профессии, положительное восприятие себя как субъекта профессиональной деятельности;
- адекватное усвоение прав и обязанностей, норм, правил социальной работы;
- ответственность, которую специалист готов нести в профессиональной деятельности, соотношение процессуальной и целевой активности;
- уровень личностного и профессионального развития;
- характер выраженности и самопринятия экзистенциального и функционального «Я»;
- мотивационная готовность к реализации себя в социальной работе, к постоянному самоисследованию и собственному развитию себя [19].

При отсутствии профессиональной идентичности возникает профессиональный маргинализм человека. Можно выделить сущностный признак маргинализма: при формальной внешней причастности к профессии имеет место внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям как в плане идентичности самосознания (ответственность, должностные обязанности), так и реальное поведение (влияние иных мотивов, отличных от профессиональных функций).

Давая определение профессиональному маргинализму, стоит подчеркнуть, что это не просто непрофессионализм как недостаточность профессиональных знаний, умений и навыков, это личностная позиция непричастности для данной профессии. Феномен профессионального маргинализма возможен на всех уровнях профессиональной структуры и в разных сферах труда. Особую значимость он имеет в социальной сфере. Наличие профессионального маргинализма отмечается у специалистов, не имеющих профильного социального образования (это инженеры, технологи, программисты и др.), которые «случайно» пришли работать в социальную сферу. Данный феномен встречается также у трудоустроившихся впервые в организации социального обслуживания, то есть у специалистов, которые не совсем ясно представляют себе специфику данной профессиональной деятельности. Отмечается профессиональный маргинализм и среди давно работающих в данной сфере, особенно это явно проявляется в процессе обучения на курсах повышения квалификации, когда специалисты со стажем в области социальной работы более 20 лет, уверенно заявляют, что для них обучение неактуально, так как «учить нечему», при этом демонстрируя «пробелы» в профессиональных знаниях.

Профессия для маргинала является лишь средством достижения иных, непрофессиональных личных целей, а не гармоничное существование личности в профессиональной деятельности, и в иерархической структуре ценностей статус профессии не является личностно-значимым.

Изучение вопросов профессионального маргинализма и профессиональной переидентификации сегодня являются актуальными. Особенность российской рыночной экономики определяет востребованность определенных профессий, отмечается массовая переидентификация специалистов малооплачиваемых специальностей. Как отмечает А. М Рикель, «результатом такой переидентификации может стать как формирование новой идентичности (что происходит далеко не всегда), так и профессиональная маргинализация

или уход в сторону «массового профессионального субъекта», то есть, по сути, варианты утраты профессиональной идентичности» [15].

Таким образом, на основе осуществленного анализа проблемы формирования профессиональной идентичности специалиста, тесно связанной с проблемой формирования Я-концепции, отражающей систему сопряженных с оценкой представлений человека о себе как личности и как субъекте профессиональной деятельности для обеспечения собственного функционирования и саморазвития/самореализации в профессии», можно трактовать профессиональную идентичность как целостное психологическое образование, проявляющееся в формировании определенной системы ценностей и форм поведения, специфики понимания себя в процессе профессиональной деятельности, определяющей степень отождествления себя с профессией.

Однако необходимо отметить, что в настоящее время остаются малоизученными вопросы, связанные с формированием и становлением профессиональной идентичности специалистов социальной сферы. Важность решения данной проблемы определяется тем, что деятельность в социальной сфере имеет свои характерные особенности (адресная помощь гражданам, нуждающимся в социальном обслуживании, работа с малоимущими слоями населения; с пожилыми, инвалидами, детьми и людьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации). Поэтому специфика социальной деятельности как отрасли профессиональной деятельности, бесспорно, влияет на формирование такого личностного качества, как профессиональная идентичность.

Профессиональная идентичность специалистов социальной сферы проецируется в рамках профессионального самоопределения, самореализации, в категориях профессиональной деятельности, в образе «Я – профессионал», в профессиональном сообществе. Профессиональная идентичность у специалистов социальной сферы проявляется в восприятии себя субъектами данной профессиональной деятельности, ощущении себя частью профессионального коллектива, искреннего участия и переживания за профессиональные успехи, в оценке результатов своей профессиональной деятельности. Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы оказывает содействие на формирование у них ответственности, активности, мотивации к саморазвитию, психологической готовности к профессиональной деятельности.

Как уже отмечалось, пройдя обучение в учебном заведении, специалист воспринимается идентичным своей профессии. Однако необходимо отметить, что в учреждения социальной защиты населения приходят работать лишь около 17 % выпускников специализированных учебных заведений. Основная масса сотрудников, работающих сегодня в центрах социального обслуживания, не имеют профильного образования при трудоустройстве. И, лишь спустя некоторое время, специалисты начинают проходить обучение в системе дополнительного профессионального образования работников социальной сферы. В соответствии с этим, профессиональная идентичность на начальном этапе трудовой деятельности у данной категории специалистов имеет лишь общие очертания. И только в процессе осуществления и «погружения» в профессиональную деятельность, а именно, в социальную деятельность (социальную работу), начинаются этапы формирования профессиональной идентичности.

На начальном этапе своей профессиональной деятельности многие специалисты видят лишь внешнюю сторону социальной работы, не подозревая при этом о многих сложностях, с которыми приходится сталкиваться в реальности. Например, при обслуживании пожилых людей, – неоднократное объяснение тех или иных законодательных норм в отношении социального обслуживания. Введение платных социальных услуг

также влечет за собой определенные сложности в понимании со стороны клиентов, так как длительное время все социальное обслуживание было на бесплатной основе. Социальная работа с инвалидами, людьми без определенного места жительства, с детьми, оставшимися без попечения родителей, и другими категориями граждан, нуждающихся в помощи со стороны государства, требует не только профессиональной подготовки, но и определенных личностных качеств, необходимых для осуществления трудовой деятельности в области социального обслуживания.

Важно отметить, что профессиональная идентичность специалиста социальной сферы и профессиональное самосознание, представляющее разновидность самосознания и отражения личностью своей профессиональной деятельности, в отношении к достигаемым значимым целям, важны для эффективной организации обучения специалистов социальной сферы.

Факторами, стимулирующими развитие профессиональной идентичности специалиста социальной сферы, являются процессы соревновательности и отождествления индивида с той профессиональной группой, в которой он пребывает. Выше высказывалось мнение о том, что в рыночных условиях настоящих реалий наличие активной жизненной позиции является необходимым качеством профессионала. Соревновательность в данном контексте следует рассматривать как важный ресурс личностного развития, средство индивидуальной самореализации. Соревнование с другими и, прежде всего, с самим собой является в высшей степени действенным способом самомотивации. Среди внешних условий соревновательности стоит отметить проведение различных конкурсов профессионального мастерства и мн.др. Данные мероприятия проходят на городских и региональных уровнях, тем самым способствуя повышению уровня профессионализма, с одной стороны, и с другой – повышению престижа профессии специалиста социальной сферы. Эффект участия в данных соревнованиях заключается и в активизации личностного потенциала специалистов.

Реализация профессиональных стандартов, обеспечивающих необходимость независимой оценки квалификации специалистов, ставит во главу угла развитие и совершенствование профессиональных компетенций специалистов социальной сферы, с учетом того, что профессиональные компетенции невозможно формировать у личности с отсутствием профессиональной идентичности.

Как уже отмечалось ранее, наиболее значимым для нас является изучение вопросов профессиональной идентичности и профессиональной компетентности специалиста социальной сферы, определения их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Общеизвестно, что для успешной работы специалисту социальной сферы необходимо наличие и постоянное совершенствование профессиональной компетентности. Приведем примеры краткого анализа суждений о понятии профессиональной компетентности специалиста социальной сферы. В словаре русского языка С.И. Ожегова компетентность определяется как осведомленность, авторитетность в какой-то области; а компетентный – обладающий компетенцией [11, с. 369]. Большое значение для понимания профессиональной компетентности имеют труды Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской.

Так, например, согласно А.К. Марковой, профессиональная компетентность – это «сочетание таких психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции». Автор выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компе-

тентности. В содержании профессиональной компетентности она рассматривает процессуальные и результативные показатели [9, с. 93].

Другие ученые профессиональную компетентность специалиста социальной сферы определяют как интегративное качество личности, структурно представленное совокупностью ценностно-мотивационной, когнитивной, психологической, социально-трудовой, конативной компетенций, способствующих обеспечению на практике готовности к использованию в профессиональной деятельности имеющихся знаний, умений и опыта, активизации профессиональной самореализации специалиста социальной сферы, повышению качества социального обслуживания населения.

В формировании профессиональной компетентности специалиста социальной сферы важная роль отводится ключевым компетенциям, которые характеризуются следующими признаками:

- многофункциональностью, поскольку они позволяют решать различные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни;
- надпредметностью и междисциплинарностью, так как они применимы в различных ситуациях – на работе, в семье, в политической сфере и т. д.;
- многомерностью, так как они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), а также здравый смысл.

Е.И. Холостова, опираясь на практический опыт социальной работы, выделяет «общие (базовые) характеристики специалистов социальной сферы независимо от специализации:

- способность обеспечить допустимое и целесообразное посредничество между личностью, семьей, с одной стороны, и обществом, различными государственными и общественными структурами – с другой;
- способность выполнять своеобразную роль «третьего человека», связывающего звена между личностью и микросредой, между детьми и взрослыми, семьей и обществом;
- умение влиять на общение, отношения между людьми, на ситуацию в микросоциуме, способности стимулировать, побуждать клиента к той или иной деятельности;
- умение работать в условиях неформального общения, оставаясь в позиции неформального лидера, помощника, советчика, способствующего проявлению инициативы, активной субъектной позиции клиента;
- способность соучаствовать, сопереживать клиенту в решении его проблем;
- умение строить взаимоотношения на основе диалога «на равных», коммуникативность, экстравертность» [17, с. 544].

Хотя исследователи подчеркивают, что компетенции не сводятся ни к знаниям, ни к умениям, при описании той или иной компетенции становится ясно, что они представляют собой именно умение не только как обученность, как навык в каком-либо деле, но и как обладание способностью делать что-нибудь.

С введением профессиональных стандартов и разработкой оценочных средств для прохождения квалификационного экзамена (пробное тестирование для подготовки сдачи квалификационного экзамена в независимых центрах оценки квалификации), выявлена структура профессиональной компетентности специалиста социальной сферы, состоящая из следующих компонентов:

- специальной компетентности, включающей теоретические, инструментальные, интегративные, управленческие компетенции, способствующие эффективному осуществлению профессиональной деятельности специалиста социальной сферы;

- социальной компетентности, представленной умениями социального специалиста социальной сферы осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с социальной, экономической и культурной средой получателя социальных услуг. К социальной компетентности относятся контекстуальные, этнокультурные, коммуникативные, социально-творческие компетенции;

- личностной компетентности, включающей совокупность профессионально значимых личностных качеств и свойств.

Кроме того, профессиональная компетентность является базисом акмеологической культуры личности специалиста социальной сферы, это синтез глубоких знаний и практического действия, который определяет высокие результаты деятельности.

Профессиональную компетентность специалиста социальной сферы обычно подразделяют на два вида:

- управленческую компетентность, включающую теоретические знания и практические умения (социальный опыт) специалиста, необходимые как для работы с получателями социальных услуг, так и для организации социальной защиты населения. Базу данного вида компетентности составляют знания научных основ организации соответствующих государственных структур, а также технологий социальной работы, основ теории и организации управления, этики и т.д.;

- психолого-педагогическую компетентность, которая формируется на основе знаний психологии и педагогики; данная компетентность специалиста социальной сферы должна быть достаточно высокого уровня, так как в процессе деятельности ему приходится решать общепсихологические, дифференциально-психологические и другие проблемы [18, с. 86].

Л.А. Бессонова, описывая структурную модель профессионально-личностной компетентности специалиста социальной сферы, выделяет в ней следующие компоненты:

- операциональный компонент, включающий такие ценности и качества, как владение способами профессиональной деятельности, собственные достижения, саморазвитие в профессиональной сфере, целеустремленность, прогнозирование, последовательность действий, самоконтроль, ролевая пластичность, аналитическое мышление, креативность, творчество, коммуникабельность, внимательность;

- мотивационный компонент, включающий совокупность мотивов, ценностных и личностных качеств – стремление к самосовершенствованию, духовному развитию, к расширению социальных связей, принятие другого, альтруизм, гуманизм, эмпатию, толерантность, доброту, тактичность, а также оптимизм, открытость и ответственность;

- рефлексивный компонент, представленный способностью к самооценке собственной деятельности. Активное включение в профессиональную деятельность способствует формированию у социального работника развернутой системы социально-нравственных самооценок, развитию самосознания и образа «Я». Степень адекватности «Я-образа» специалиста выясняется при изучении важнейших его аспектов: самооценки собственных возможностей, осознания своего места в социуме, а также своих профессиональных качеств. Рефлексивный компонент отражает и стремление к профессионально-личностному развитию, саморазвитию, интернальности, самостоятельности, позитивной оценке профессиональной деятельности, развитию интереса к себе как к личности и профессионалу, уверенности в себе, эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивости [1, с. 13].

При раскрытии вопроса профессиональной компетентности руководителей учреждений социальной сферы необходимо отметить и наличие психотерапевтической ком-

петентности, суть которой состоит в гуманной, планируемой, системной, профессиональной деятельности руководителя учреждения (организации) социальной сферы, его целенаправленном взаимодействии и воздействии на сферу профессиональной деятельности подчиненного не посредством приказов и санкций, а через многоуровневую, полифункциональную систему поддержки в ходе реализации им управленческой психотерапевтической деятельности, направленной на создание условий для саморазвития личности специалиста социальной сферы.

Среди личностных характеристик специалиста социальной сферы можно назвать склонность к компромиссу как проявление лучших черт личности: ума, гибкости, здравого смысла, доброжелательности, чувства внутреннего равенства с другими и общей с ними природы, а вовсе не слабости.

В профессиональных стандартах представлены обобщенные трудовые функции, определяющие необходимые профессиональные действия, умения и знания. Каждая трудовая функция требует наличия тех или иных профессиональных компетенций. Для их реализации необходимо наличие таких профессиональных компетенций, как способность обеспечивать высокий уровень социальной культуры технологий социальной защиты слабых слоев населения, медико-социальной поддержки, благополучия граждан, готовность к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации.

Одним из главных условий конкурентоспособности при быстро меняющихся требованиях рынка труда является постоянная адаптация личности к динамичной, профессиональной и социальной среде. Социально-экономическая ситуация развития страны сегодняшнего дня требует от специалистов социальной сферы высокого уровня профессиональной мобильности. И.С. Якиманская связывает понимание сущности профессиональной мобильности с комплексом профессионально значимых качеств личности. По мнению автора, профессиональная мобильность коррелирует, прежде всего, с индивидуально-психологическими качествами личности, к которым он относит высокие познавательные интересы, потребность в работе, адекватность восприятия профессиональной ситуации, прогнозирование формирующейся личности специалиста, определение условий и выбор средств его всестороннего развития и др. [21, с. 49].

Ученые определяют профессиональную мобильность как триплекс (латинское *triples* – тройной, состоящий из трех самостоятельных частей), т.е. рассматривают профессиональную мобильность как:

- качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека;
- деятельность человека, детерминированную меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;
- процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды.

В соответствии с выявленной структурой, они рассматривают профессиональную мобильность на уровне личностных качеств, на уровне характеристик деятельности, на уровне процессов преобразования собственной личности, деятельности, окружающей среды.

Необходимыми также являются и социально-коммуникативные компетенции (обеспечивающие готовность специалиста социальной сферы к социализации в современном демократическом обществе, к работе с новыми информационными технологиями, к осуществлению своей профессиональной деятельности в неоднородных группах людей);

образовательные компетенции (обеспечивающие готовность специалиста социальной сферы к системному познанию мира, к овладению навыками самостоятельного освоения знаний и повышения квалификации, к самосовершенствованию, к самообразованию); ценностно-смысловые и общекультурные компетенции (обеспечивающие успешность ценностно-смысловой ориентации специалиста в мире, готовность и стремление познать и совершенствовать самого себя) и др.

Важными конструктами профессиональной компетентности специалиста социальной сферы являются социальная перцепция – восприятие, понимание и оценка социальной ситуации, эмпатия, коррелирующая с такими свойствами, как интеллект, душевная мягкость, эмоциональность, адаптивность, необходимая в среде с высокой степенью турбулентности, что определяет уровень перемен в различных областях, активность, проявляющаяся в способности ставить достижимые цели, реализовывать свою программу, несмотря на обстоятельства, препятствующие достижению цели.

Современный специалист социальной сферы, какие бы профессиональные задачи он ни решал, работает с информацией и зависит от нее. Он принимает информацию, перерабатывает ее, принимает решение и реализует его в виде действий, за результаты которых несет ответственность, имеет желание внедрять инновации в свою практическую деятельность в области социального обслуживания населения (разработка и защита социальных проектов).

Профессиональное образование специалистов социальной сферы призвано помочь специалистам быть устойчивыми к изменениям и способными к «реактивной адаптации» на основе самообучения и обучения, так как способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию – это одна из уникальных характеристик человека.

Большинство студентов – будущих социальных работников – Ульяновского государственного университета проявляют активную социальную позицию, «Входные» анкеты на изучение мотивов учебной деятельности показывают интерес к обучению с целью соответствия требованиям профессиональным стандартам, знакомства с новыми современными технологиями в области социальной работы с пожилыми людьми и инвалидами, семьями и детьми и мн. др.

Считая, что изучение педагогической действительности должно иметь целостный характер, представлять различные уровни анализа, обусловленные философскими, психологическими, культурологическими, социальными и экономическими знаниями, мы провели сравнительный анализ содержания понятий профессиональной идентичности и профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы, позволяющий сделать вывод о том, что их структурные компоненты в одних случаях конгруэнтны, в других – дополняют друг друга, в третьих – взаимозаменяемы, т. е. на сегодняшний день нет их единой трактовки, принятой учеными. Одни специалисты уверены, что без сформированной профессиональной идентичности не может быть сформированной профессиональной компетентности, другие, наоборот, считают, что именно формирование профессиональной компетентности является необходимым условием формирования профессиональной идентичности.

Рассматривая в настоящей статье профессиональную компетентность как сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно с целью реализации определенных трудовых (профессиональных) функций, а профессиональную идентичность личности – как психологическое образование, проявляющееся в формировании определенной системы ценностей и понимания себя в процессе профессиональной деятельности, мы относим последнюю к психическим качествам личности, включая ее в

структуру профессиональной компетентности. Это позволяет объяснить наличие тавтологии в содержании данных понятий и их трактовках отечественными и зарубежными учеными.

Таким образом, на основе выявления взаимосвязи и взаимообусловленности понятий профессиональной идентичности и профессиональной компетентности специалиста социальной сферы, профессиональная идентичность раскрыта в настоящем исследовании как отдельный компонент, определяющей степень отождествления себя с профессией, в структуре профессиональной компетентности специалиста социальной сферы.

Список литературы

1. Бессонова, Л. А. Формирование профессионально-личностной компетентности социального работника как условие преодоления профессиональной деформации личности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Л. А. Бессонова. – Тверь, 2012. – 202 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2005. – 670 с.
3. Джанерьян, С. Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции [Текст] / С. Т. Джанерьян // Вестник Оренбургского государственного университета. Приложение «Гуманитарные науки». – 2005. – № 4. – С. 162-169.
4. Дружилов, С. А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека [Текст] // Ползуновский вестник. – 2004. – № 3. – С. 200-208.
5. Емельянова, О. Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности [Текст] / О. Я. Емельянова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Экономика и управление. – 2005. – № 2. – С. 153-156.
6. Иванова, Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство [Текст] / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 148-157.
7. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] : избр. психол. труды / Е. А. Климов. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
8. Красикова, Ю. В. Профессиональная идентичность как основной элемент профессионального воспитания // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV междунар. науч. конф : Уфа, ноябрь 2013 г. – Уфа : Лайм, 2013. – С. 167-169.
9. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – Москва : Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с.
10. Мищенко, Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Мищенко. – Ярославль, 2005. – 196 с.
11. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] : [А-Я] : 80000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва : ИТИ Технологии, 2005. – 941 с.
12. Поваренков, Ю. П. Психология становления профессионала [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К Д. Ушинского, 2000.– 98 с.
13. Пряжников, Н. С. Психология труда [Текст] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – Москва : Академия, 2009. – 480 с.
14. Реан, А. А. Психология адаптации личности [Текст] : анализ, теория, практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

15. Рикель, А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности [Электронный ресурс]. Ч. 1. / А. М. Рикель // Психологические исследования. – 2011. – № 2 (16).
16. Рубанова, Е. Ю. Ценностно-смысловые компоненты профессиональной идентичности социального работника [Текст] / Е. Ю. Рубанова // Ученые заметки ТОГУ. – 2015. – Т. 6, № 4. – С. 194-201.
17. Холостова, Е. И. Социальная работа [Текст]: учеб. для бакалавров / Е. И. Холостова. – Москва : Дашков и К, 2013. – 612 с.
18. Червякова, Г. А. Введение в профессию «Социальная работа» [Текст] : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. А. Червякова. – Москва : Академия, 2012. – 192 с.
19. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность [Текст] : теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 599 с.
20. Эриксон Э. Идентичность [Текст] : юность и кризис : учеб. пособие / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ. Андреева А. Д. [и др.]. – 2-е изд. – Москва : Флинта, 2006. – 341 с. – (Библиотека зарубежной психологии).
21. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования [Текст] / И. С. Якиманская. – Москва, 2002. – 210 с.

2.3. Исследование влияния конфликтологической компетентности сельского учителя на повышение академической успеваемости обучающихся в контексте резильентного подхода

Актуальность нашей работы обусловлена тем, что современные требования к сельской школе предполагают необходимость ее социокультурной модернизации, включение новых способов повышения качества образования, обязательно, с учетом особенностей образовательных учреждений на селе. Одним из важнейших аспектов современного сельского образования является включение феномена резильентности в образовательный процесс. На наш взгляд, именно резильентность является триггером повышения академической успеваемости школьников. Основными критериями резильентности можно считать доступность, качество, эффективность. В связи с этим важно иметь ясное понимание этого феномена и его эффекта на образовательный процесс и академическую успешность обучающихся.

Нужно отметить, что как отечественный, так и зарубежный подходы описывают резильентность через понятия «жизнеспособность» и «жизнестойкость». Зарубежная наука понимает под термином «resilience» определенную способность человека преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства и его возможность восстанавливаться, и используя для этого как внутренние, так и внешние ресурсы, не останавливая, при этом, свое развитие. По С. Мадди (S. Maddi), жизнестойкость – это система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром [9, с. 261].

В отечественную психологию понятие «жизнестойкость» пришло в середине 60-х годов XX века, когда Б.Г. Ананьев, в контексте системного подхода, описывал жизнестойкость, как общую способность человека к эффективному функционированию, которая зависит от высокого уровня жизненных функций человека и от активных, продуктивных фаз его жизни [5, с. 38]. Д.А. Леонтьев определяет жизнестойкость как некую

меру преодоления личностью заданных обстоятельств и, в конечном счете, меру преодоления личностью самой себя [7, с. 260].

Современное понимание резильентности имеет разные толкования, однако все направления сходятся в едином мнении: наличие этого качества у человека является истинным показателем зрелости личности. Человек, обладающий психологической устойчивостью в ситуации неопределенности, при постоянно изменяющихся реалиях, мужественно и настойчиво справляющийся с жизненными трудностями, сохраняющий позитивный взгляд на мир в трудных условиях, умеющий общаться и проявляющий эмпатию и сострадание к несчастьям других, а главное, при этом, сохраняющий усердие и активную жизненную позицию на пути к собственным долгосрочным целям, наполненной творчеством, энергией и смыслом, служит показателем сохранения психического здоровья, ответственного отношения к своей жизни и деятельности. Очевидно, что фактор резильентности важно сфокусировать и на области школьного образования и, в частности, сельского, обращая внимание на то, что развитие инновационных процессов в образовательной среде предполагает изменения не только в области содержания образования, способов его реализации, но и в сфере обучения и воспитания сельских школьников. Мы отмечаем, что сельская школа имеет некоторую специфичность, как, например, ее пространственная изолированность от школ разных ступеней и территориальное расположение; малокомплектность, разные социальные, экономические, культурные, географические условия функционирования школ; национальный характер школ с разным числом обучающихся, для которых русский язык – не родной [3, с. 185]. Эти особенности определенным образом влияют на академическую успешность обучающихся. Проблема заключается в том, что наряду с тем что сегодняшние реалии требуют от системы образования включение новых моделей сельских образовательных организаций, создание сетевых новообразований в условиях сельских поселений, но реализация этого подхода не идет столь необходимо быстрыми темпами. К сожалению, достаточно часто мы можем говорить о том, что по способности использовать имеющиеся знания и умения при решении практических задач, а также по уровню владения метапредметными навыками сельские выпускники в некоторой степени уступают своим сверстникам из больших городов. Данные ряда исследований указывают, что уровень образования около половины выпускников школ оценивается как базовый, а около пятой части выпускников девятиклассников едва достигают порогового уровня сформированности функциональной грамотности в соответствии с требованиями [6]. Таким образом, в силу специфики организации учебно-воспитательной деятельности сельских школ у российского общества могут сформироваться не всегда адекватные представления о сельских учениках. Это не всегда соответствует действительности. Примером этого служит сравнительный анализ результатов ОГЭ и ЕГЭ, который показал, что 30 лучших школ различных регионов составляют более 50 % образовательных учреждений, располагающихся в сельской местности. Однако при этом более трети сельских школ привычно замыкают региональные рейтинги качества образования. При одинаковых «стартовых» условиях школы на селе бывают успешными и неуспешными, а последние, переходя в режим развития, становятся успешными [10, с. 32]. Соответственно, части сельских школ лучше других удается преодолевать контекстные вызовы. В международной практике такие школы принято называть резильентными. Обучающиеся в них добиваются более высоких результатов, чем в школах, аналогичных по наличию рисков снижения образовательных результатов. За счет чего достигается этот результат? Что надо делать руководителю образовательно-

го учреждения, чтобы его школа стала резильентной или чтобы повысить резильентность своей школы?

Пути улучшения образовательных результатов сельских учеников, как нам видится, возможно рассматривать в контексте переориентации подходов к обучению и воспитанию сельских обучающихся, используя технологии развивающего обучения, напрямую влияющие на академическую успеваемость. Резильентный подход, при этом, мы рассматриваем как процесс развития сельского школьника «к лучшему». Но в ходе своего движения вверх этот подход может сталкиваться с барьерами, взлетами и падениями. Это могут быть факторы разного происхождения: семья, социально-экономический, культурный контекст и, в нашем случае, особенности жизни в сельской местности. Именно выработка психологической устойчивости на этом трудном пути и положительные изменения – служат формированию резильентности, как факта.

Изучая сельскую образовательную среду, мы отмечаем, что резильентность сельской школы нужно рассматривать с позиции трех составляющих: доступность, качество и эффективность. В данном контексте основным понятием выступает именно академическая резильентность обучающихся сельской школы, понимаемая как их (или организации) способность показывать высокие академические результаты в сложных условиях. Мы говорим о возможности сельских школ использовать весь потенциал ресурсов, как цифровых, так и физических, понимая, при этом, что наличие практик или ресурсов само по себе не гарантирует результата. Результат достигается только в процессе совместных профессиональных усилий как учителей, так и школьников, у которых должны сформироваться индивидуальная академическая резильентность, упорство, учебная мотивация и самоконтроль. Таким образом, резильентная сельская школа - это организация, в которой установлена атмосфера сотрудничества, где ценят развитие как учеников, так и учителей. Важнейший эффект этого сотрудничества - повышенная любознательность учеников, поддержание которой приводит к тому, что учеников таких школ не нужно мотивировать дополнительно, учебная атмосфера в них поддерживается естественным образом.

Выше нами уже отмечались специфические особенности школ на селе: маргинализация сельского социума; низкая выраженность местного социального заказа; полифункциональность учителей; сложный контингент обучающихся; ограниченность финансовых ресурсов и материально-технической базы; отсутствие стабильности образовательных стандартов и невозможность следовать им; отсутствие работы или недостаточная работа с результатами мониторинговых исследований; проблема кадрового обеспечения; труднодоступность или отсутствие досуговых мест, организаций дополнительного образования на селе. Учитывая эти особенности нами предлагаются определенная технология организации образовательного процесса в сельской школе, способствующая формированию академической резильентности, которая предполагает включение ряда этапов в образовательный процесс в конкретной школе с учетом ее особенностей.

1 этап: проектирование и планирование, т.е. Проектирование модели и содержания основных и дополнительных образовательных программ, и способов ее реализации (комплексные планы по реализации, программы кадрового и ресурсного обеспечения);

2 этап: ресурсное обеспечение, т.е. проектирование и формирование кадрового ресурса, материально-технической и учебно-методической базы для реализации образовательных программ (создание и реализация программы кадрового обеспечения и программы ресурсного обеспечения);

3 этап: координация, т.е. оперативная деятельность по организации процесса реализации основных и дополнительных образовательных программ

4 этап: контроль, т.е. мониторинг качества организации образовательного процесса (сравнительный анализ качества реализации основных и дополнительных образовательных программ, в том числе образовательных услуг, образовательных потребностей; результаты мониторингов качества образования разных уровней; оценка степени доступности основных и дополнительных образовательных программ; качество кадрового ресурса).

Выбор конкретной технологии организации образовательного процесса напрямую зависит от особенностей данной сельской школы, внешних и внутренних условий организации образовательного процесса. После выявления существующих проблем и барьеров, образовательный процесс организуется с точки зрения управленческих критериев: целеполагания, планирования, проектирования, ресурсного обеспечения, регулирования и контроля.

Нельзя не учитывать также ряд кадровых проблем, которые на сегодняшний день испытывают сельские школы, которые, на наш взгляд, являются решающими при формировании академической резильентности обучающихся. Это недостаточная укомплектованность многих сельских школ кадрами, высокий уровень текучести молодых специалистов, старение кадров, профессиональное выгорание педагогов с большим стажем работы, полифункциональность учителей в малокомплектных и малочисленных сельских школах, профессиональное одиночество педагогов. Очевидно, что в основе всей педагогической деятельности сельского учителя лежат такие профессионально-личностные характеристики, как его профессиональная компетентность, жизнестойкость, его умение адаптироваться в сельской среде, противостоять стрессам и качественно выполнять свои профессиональные обязанности лежат в основе всей педагогической деятельности сельского учителя. Таким образом, мы приходим к выводу, что именно эти резильентные составляющие входят в основу профессионально-личностной характеристики педагога и прямым образом влияют на успеваемость школьников.

Какой же он, резильентный учитель, работающий на селе? Резильентный сельский учитель – это человек с оптимистическими установками, у которого преобладают позитивная составляющая, которые помогают ему быть хорошим педагогом и находить баланс между негативными и позитивными эмоциями, обладающий определенными компетенциями в области конфликтологии. Он уверен в собственных силах и возможностях, способен строить реалистичные планы, осуществлять целенаправленные действия, направленные на активизацию познавательной деятельности обучающихся, а также способен управлять сильными побуждениями и своими чувствами при возникающих конфликтных ситуациях.

Однако, как показывает практика, не всегда учитель на селе проявляет так называемую «жизнестойкость» и владеет копинговыми стратегиями, которые позволили бы ему эффективно справляться с трудностями профессии и эффективно решать педагогические конфликтные ситуации. Исследования российских школ учеными доказывают, что использование конфликтологических компетенций в учебно-воспитательном процессе и умений по созданию психологически комфортной образовательной среды являются важнейшими факторами улучшения академической успешности обучающихся. Одним из индикаторов, определяющим уровень конфликтологической компетентности является применение определенной стратегии поведения в педагогическом конфликте. Используемые поведенческие паттерны решения конфликтных ситуаций, часто создаются на основе конкретной ситуации, обладая низким уровнем концептуализации, резильентности, что безусловно ведет к серьезному

повышению уровня стресса в коллективе, а это, в свою очередь, играет на снижение уровня академической успешности.

Исследуя вопрос сформированности резильентных характеристик сельского учителя и его основной составляющей – умений эффективно решать педагогические конфликты и их влияния на академическую успеваемость школьников, мы пришли к выводу, что конфликты в школе, как правило, избегаются, замалчиваются, либо разрешаются на интуитивном уровне, так как педагоги не обладают достаточными знаниями и умениями по организации эффективного взаимодействия в конфликтах, при этом часто сами являются источниками конфликтов [2, с. 30]. Несформированность навыков конструктивного разрешения конфликтов педагогами, подводят нас к тому, чтобы более подробно раскрыть само понятие «конфликтологическая компетентность».

Саму категорию «конфликтологической компетентности» мы рассматриваем как синоним высокого уровня профессионализма, как личностное качество человека, получившего образование, выражающееся в готовности на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков. Однако при этом во всех вариантах описания в качестве обязательного компонента выступает умение конструктивно взаимодействовать с людьми, способность смягчать разногласия и разрешать конфликты. Качественные изменения педагогического труда сельского учителя в контексте резильентного подхода предполагает сформированность определенных умений вести такой диалог со всеми участниками образовательных отношений, который бы способствовал повышению уровня мотивации к обучению.

Востребованность повышения конфликтологических компетенций учителей обусловлено требованиями Профессионального стандарта «Педагог» (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18.10.2013 г.) [11]. В разделе «Трудовая функция» отражены, «необходимые знания и умение владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения». Освоение навыка оптимального способа взаимодействия с участниками образовательных отношений является условием безопасной образовательной среды. Исходя из вышеуказанного, цель исследования заключается в выявлении конфликтологической компетентности учителя как фактора, снижающего риск возникновения низких образовательных результатов в контексте оптимизации психологической безопасности образовательной среды.

Структура конфликтологической компетентности педагога имеет следующие компоненты (по Г.С. Бережной): 1) аксиологический, рассматриваемый как система качеств, характеризующих индивидуальность и личность педагога; 2) информационный, предполагающий знания о природе конфликтов, способах их разрешения и др.; 3) операциональный – это умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации и минимизировать их деструктивные последствия [1]. Если обратиться к А.А. Деркач, эта структура включает такие взаимосвязанные компоненты, как: гностический, который включает в себя систему знаний о природе конфликта, его структурных единицах и видах, способах разрешения конфликтных ситуаций и т.д.; проектировочный, который включает в себя способности предвидеть развитие конфликтной ситуации, адекватно и объективно оценивать её последствия, прогнозировать действия партнеров по взаимодействию; регулятивный, который проявляется в умениях оказывать манипулятивное воздействие на участников конфликта, изменяя их цели, мотивы, поведение, осуществлять профилактику конфликтов, в способности к урегулированию и разрешению конфликтных ситуаций, ведению переговоров в ситуации конфликта, в готовности к посреднической

деятельности; рефлексивно-статусный, который предполагает рефлексивный анализ конфликтной ситуации; нормативный, который включает в себя четкое знание круга своих полномочий в ситуации управления конфликтом; коммуникативный - включает способность к эффективному установлению контакта и взаимодействию с участниками конфликтной ситуации с учетом их эмоционального состояния [4, с. 4]. Представленные в исследовании А.А. Деркач факторы, на наш взгляд, являются важнейшими составляющими резильентного подхода к формированию профессионально личностных характеристик сельского учителя. Это также не противоречит пониманию Н.И. Леоновым структурно-динамической модели конфликтологической компетентности, включающая пять основных компонентов: целеустремленность; рефлексивность; коммуникативность; социальность; готовность к развитию [8, с. 8].

Обращаем внимание и на исследования Л.А. Петровской, которая также можно прибавить к пониманию резильентного подхода. Она предлагает рассматривать структуру конфликтологической компетентности через основные характеристики конфликтного общения. С этой точки зрения основными составляющими конфликтологической компетентности выступают: компетентность участника в собственном Я («Я-компетентность»), то есть его реальная оценка собственного психологического потенциала, а также потенциала другого участника, и ситуационная компетентность. Автор выделяет следующие составляющие конфликтологической компетентности: формирование конструктивного отношения к конфликтам в организации, умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации, умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты, наличие навыков устранения негативных последствий конфликта [12, с. 42].

Многие исследователи пишут о конфликтологической компетентности как о способности педагога к минимизации деструктивных последствий конфликта (т.е. содействию налаживания конструктивного взаимодействия в конфликтной ситуации, профессиональной осведомленности о стратегиях выхода из конфликтной ситуации), а также о том, что она является неотъемлемой частью общей коммуникативной компетентности человека [13, 14].

В рамках резильентного подхода к педагогической деятельности важно освоение учителями навыков общения: установления контактов, поддержания позитивного общения, сохранения отношений, понимания окружающих, развития и сохранения мотивированности к обучению и, как следствие, определенная образовательная успешность. Психологические знания о правилах и особенностях бесконфликтного общения и поведения помогут учителю построить продуктивные межличностные отношения в системах «учитель-ученик» и «учитель-учитель», а, следовательно, повысят шансы сохранить психологическое и физическое здоровье участников образовательного процесса. Профессиональная компетентность учителя, его умение противостоять стрессам и качественно выполнять свои профессиональные обязанности лежат в основе всей педагогической деятельности учителя.

Нами было выдвинуто предположение, что сформированность конфликтологических компетенций у сельского учителя, в рамках резильентного подхода, оказывают определенное влияние на образовательные результаты обучающихся. Для подтверждения этой гипотезы мы провели исследование, целью которого стало выявление влияния конфликтологической компетентности сельского учителя на повышение академической успеваемости обучающихся в контексте резильентного подхода.

Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап исследования заключался в выборе темы и ее формулировка, обоснование цели и конкретных задач исследования, изучалась психолого - педагогическая литература по проблеме исследования. Были изучены теоретические основы проблемы, сделан анализ конфликтологической и психолого-педагогической литературы по проблеме, проанализированы методологические подходы к пониманию резильентности и конфликтологических компетентности, в результате чего определена методологическая база исследования. Определены его методы, разрабатывался исследовательский инструментарий.

На втором этапе работы проводилось эмпирическое исследование учителей сельских школ. Выборку составили 120 учителей в возрасте от 25 до 50 лет с профессиональным стажем от 3-х до 20 лет в Республике Татарстан.

Третий этап исследования состоял в анализе и интерпретации полученных результатов эмпирического исследования, формулировании ведущих выводов, предложение путей повышения конфликтологической компетенции учителей сельских школ, влияющих на академическую успешность обучающихся.

Для решения поставленных задач использовались общенаучные методы теоретического исследования (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и т.д.); изучение научной литературы по проблеме; специальные психологические методы сбора информации: наблюдение, беседы, тестовые опросы (К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте»; В.И. Андреева «Оценка уровня конфликтности личности», методы статистической обработки эмпирической информации. Обработка результатов проводилась с помощью качественного анализа и методов математической статистик (корреляционный анализ).

Для того чтобы уменьшить количество конфликтов в образовательной среде и повысить успеваемость обучающихся, учителям необходимо обеспечить условия для формирования необходимых знаний и навыков в этой сфере. Формирование бесконфликтных навыков коммуникации позволит учителям строить конструктивное взаимодействие, быть гибкими и оперативными в анализе ситуаций в межличностных отношениях, управлять своим волевым и эмоциональным состоянием в конфликтных ситуациях.

Результаты исследования по методике К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте» показали, что у учителей самыми приемлемыми стилями поведения являются компромисс (45,8%), сотрудничество (20,02 %), избегание (15,45%). Стратегии соперничества (9,4%) и приспособления (10,3%) учителями используются в меньшей степени при решении конфликтных ситуаций. Стиль «компромисс», рассматривается как промежуточный способ разрешения конфликтов, когда ни одна из сторон не достигает полной реализации своей позиции. Многие учителя считают, что компромисс с учениками в конфликтных ситуациях – единственный разумный и безболезненный выход для всех участников образовательного процесса. Но, однозначно, как показывает практика, противоречие не разрешено, а лишь создается видимость того, что конфликт исчерпан. Сотрудничество, как самый эффективный стилем педагогического поведения имеет преимуществом то, что учителя стараются найти такое решение, которое удовлетворяло бы интересы всех участников сложившихся противоречий. Преимущество сотрудничества понимается всеми учителями, но при этом реализуется данная стратегия лишь при творческом подходе к решению нестандартных педагогических ситуаций.

Стратегии избегания свойственна пассивная позиция учителя, когда им утрачивается возможность влиять на развитие ситуации, фактически отказываясь от своей точки зрения. Стиль соперничества не характерен для обследуемой группы, что

указывает на их стремление к сглаживанию сложных ситуаций, ориентирование на мнение большинства. Стратегию приспособления учителя используют в меньшей степени. Скорее всего, это связано с тем, что учитель испытывает потребность быть авторитетом среди коллег, обучающихся и их родителей

По результатам теста «Оценка уровня конфликтности личности» было установлено, что высоким уровнем конфликтности обладают 9% респондентов; средним – 86%; низким уровнем конфликтности – 5% педагогов. Высокий процент средних значений свидетельствует о том, что учителя способны разрешать конфликтные ситуации в социально-приемлемой форме, учитывая интересы партнера по взаимодействию.

Также, при проведении корреляционного анализа между шкалами стратегий поведения и конфликтностью учителей были выявлены статистически достоверные связи на уровне тенденции между компромиссом и конфликтностью ($r=0.23$), избеганием и конфликтностью ($r=0.21$). Данные связи объясняют наше предположение о том, что учитель испытывает социальное давление, при котором он вынужден в большей степени в конфликтной ситуации либо идти на компромисс (стратегия поведения, которая является промежуточной, и не позволяющей полностью достигнуть консенсуса между участниками образовательных отношений), либо уходить от него, при котором внутриличностный конфликт может усугубляться. Изучая также академическую успеваемость учащихся исследуемых педагогов, мы обнаружили, что обучающиеся показывают достаточно высокие образовательные результаты у учителей, использующих такие стратегии поведения, как сотрудничество и компромисс, а также стратегию соперничества.

Исходя из анализа полученных результатов эмпирического исследования подтвердилась необходимость целенаправленной работы над формированием у сельского учителя конфликтологической компетентности на основе резильентного подхода еще на этапе профессионального обучения. С этой целью нами была разработана модель формирования базовой конфликтологической компетенции учителя, которая наглядно отображена в таблице 1. Полагаем, что интеграция вышеназванного модуля в образовательный процесс подготовки будущих педагогов является наиболее оптимальным путем повышения уровня сформированности педагогической резильентности и поможет будущим педагогам достойно справляться с кризисными ситуациями и выходить из них без личностных и профессиональных потерь.

Результаты исследования имеют практическое значение в двух основных направлениях. Во-первых, результаты исследования могут быть использованы при разработке профилактических способов и приемов педагогических конфликтов в сельских школах, что, по нашему мнению, будет способствовать эффективному управлению конфликтами в образовательной среде, что, на наш взгляд, будет способствовать снижению образовательной неуспешности школьников. Профилактика конфликтов предполагает овладение основами конфликтологической грамотности, навыками эффективного общения, а также изменение социальных установок и норм, которые провоцируют возникновение конфликтных ситуаций и как следствие ухудшения безопасности образовательной среды. Во-вторых, они представляют интерес для практических психологов, занимающихся консультированием подростков и молодежи.

Полученные материалы могут быть также широко использованы в процессе дополнительной подготовки и переподготовки преподавателей и практических психологов в институтах и на курсах повышения квалификации.

Таблица 1 - Модель формирования базовой конфликтологической компетенции учителя

	Этап	Сроки	Содержание
1	Проведение курса лекций по конфликтологической компетенции	3 месяца, по 2 лекции в неделю	Занятия могут проходить на базе института. В содержании лекций должны быть включены разделы по психологии, педагогике, этике, культурологии, религии, социологии и конфликтологии.
2	Проведение практических занятий	-3 месяца, по 2 занятия в неделю	Практические занятия должны включать разборы различных конфликтных ситуаций в образовательной среде и выбор подходящих стратегий их решения. Все слушатели должны принимать участие в разработке стратегий поведения в конфликтной ситуации
3	Апробация полученных знаний на предложенных конкретных конфликтных ситуациях	2 месяца, по 2-3 занятия в неделю	Учителям предоставляется сценарий конфликта и нужно решить конфликтную ситуацию в квази-условиях

Список литературы

1. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2009. – 46 с.
2. Борисова Е.С. Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки, – 2017. – Т. 19. – №2. – С. 28-32
3. Гурьянова М.П. Теоретические основы модернизации сельской школы России: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. – 412 с.
4. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
5. Звягинце, Р.С. Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы? //Вопросы образования /Educational Studies Moscow, 2021. № 3. – С. 33-61.
6. Ковалева Г.С. Центр оценки качества образования ИСРО РАО; OECD, 2018b http://www.instrao.ru/images/1Treshka/News/1806/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%B4%D0%B8%D1%83%D0%BC_%D0%A0%D0%90%D0%9E_27_06_2018_%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0_1.pdf
7. Леонтьев Д.А. Многоуровневая модель взаимодействия с неблагополучными обстоятельствами: от защиты к применению // Психология стресса: материалы III Международной научно-практической конференции. Т.1. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. С. 258–261.
8. Леонов Л.И. Соотношение конфликтной и конфликтологической компетентностей //Социальный мир человека. Вып. 3: материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: конструирование и развитие социальных миров», 24-25 июня 2010 г. Часть II: Прикладная социальная психология / под ред. Н. И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2010. – С. 7-9.
9. Maddi, S.R. On hardiness and otherpathways to resilience // American Psychologist. 2005. V. 60. № 3. P. 261–262.

10. Пивоварова А.В., Сартакова Е.Е. Технологии формирования резильентности в современной сельской школе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. 6 (34) - С.31-40.

11. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18.10.2013 г.). Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7b

12. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник Московского университета. – 1997. - Сер. 14. Психология. - № 4. – С. 41–45.

13. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск: Красноярский госуниверситет, 1996. – 49 с.

14. Цой Л.Н. Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции // Кадровик. – 2012. – № 3. – С. 122-128.

2.4. Компетентностно-деятельностная модель подготовки учителя к реализации обновленного стандарта начального образования

В работе представлена компетентностно-деятельностная модель профессионально-педагогической подготовки будущего учителя начальной школе в условиях высшего образования. Среди базовых предпосылок, обуславливающих необходимость такой подготовки, по мысли авторов, - способность педагога реализовывать требования обновленного стандарта начального общего образования. Предлагается сравнительный анализ данного стандарта с ныне действующим ФГОС НОО второго поколения, а также дается характеристика основных отличий актуализированного стандарта, среди которых приведение в соответствие с Федеральным законом «Об образовании в РФ»; законодательное расширение возможностей вариативного построения образовательного процесса в школе; конкретизация и систематизация образовательных результатов. При этом отмечается, что принципиальное сходство обоих стандартов обусловлено преемственностью государственной образовательной политики, нацеливающей российское образование на развитие личности обучающихся, и заключается в их построении на основе системно-деятельностного подхода. Способность педагога реализовывать данный подход в начальной школе может, по мысли авторов, формироваться в условиях построения педагогического образования на компетентностно-деятельностной основе. Представленная модель профессионально-педагогической подготовки складывается из комплексного целевого компонента (личностные, метапрофессиональные и профессиональные цели-результаты); многокомпонентного содержания образования; технологического компонента, складывающегося из профессиональных технологий гуманистического типа). В работе рассматривается пример технолого-педагогической готовности учителя начальной школы к реализации такого предмета, как литературное чтение.

В XXI в. образование превратилось в одну из площадок глобальной конкуренции государств за экономическую мощь и политическое влияние, а также в основной фактор долгосрочного экономического роста и социальной устойчивости государства. Неслучайно поэтому в Национальном проекте «Образование» обозначены следующие две основные цели развития образования в России: обеспечение к 2030 году глобальной

конкурентоспособности российского образования и вхождение в число 10 ведущих стран мира по качеству образования; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Достижение этих целей призвано обеспечить развитие образования в рамках следующих направлений: обновление содержания; создание необходимой современной инфраструктуры; подготовка переподготовка и повышение квалификации соответствующих кадров; создание наиболее эффективных механизмов управления образовательной сферой. Значимым шагом на пути достижения указанных целей является разработка и внедрение в образовательную практику обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов. ФГОС начального общего образования (Стандарт), введение в действие которого ожидается в начале будущего учебного года, не является чем-то совершенно отличным от действующего Стандарта. Содержательное и структурное сходство двух Стандартов очевидно и символизирует, прежде всего, преемственность государственной образовательной политики, нацеливающей российское образование на развитие личности обучающихся. В этом плане принципиальное сходство обновленных Стандартов со стандартами второго поколения прослеживается в их построении на основе системно-деятельностного подхода, в соответствии с которым были сформулированы ранее и сохраняются следующие группы образовательных результатов: личностные, метапредметные и предметные. Обновленный Стандарт, как и ныне действующий, предъявляет также требования в структуре программ начального общего образования (в том числе соотношению их обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему. Формулируются также требования к условиям реализации образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым и материально-техническим. Среди наиболее значимых отличий обновленного ФГОС начального общего образования следует отметить:

- приведение в соответствие с Федеральным законом «Об образовании в РФ»;
- законодательное расширение возможностей вариативного построения образовательного процесса в школе;
- конкретизация и систематизация образовательных результатов.

Обновление ФГОСа начального общего образования – процесс закономерный в силу ряда факторов, один из которых – необходимость приведения его в соответствие с Федеральным законом «Об образовании в РФ», принятым в 2012 году, то есть после введения в действие текущего Стандарта. В силу чего в содержании актуализированного Стандарта находим ряд положений, согласно которым в организации деятельности современной начальной школы могут произойти важные изменения. Так, у обучающихся появляется возможность получить начальное образование не только в стенах школы, но и вне ее в такой форме, как семейное образование, впервые заявленной в Законе. Несомненно, это расширяет образовательные права и возможности обучающихся и их родителей. Этому же способствует введение индивидуальных планов для учащихся, желающих овладеть образовательной программой в сокращенные сроки (ускоренное обучение). Создаются, таким образом, благоприятные условия для детей с особыми образовательными потребностями, прежде всего одаренных. Сама школа имеет сегодня право воспользоваться сетевой формой для реализации своих образовательных программ, что, в свою очередь, преумножает ее ресурсы, расширяет поле образовательного взаимодействия и сотрудничества [8]. Обновленный Стандарт, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ», поощряет стремление современной

начальной школы к развитию посредством освоения образовательных инноваций. В силу этого школы получают право бороться и получать статус инновационной площадки федерального или регионального уровня. Обозначенные обновления – не просто формальные изменения в жизни и деятельности школы. Они – ответ на вызовы нашего времени, стремительно меняющегося социума и жизни в целом.

Будучи законодательным документом, обновленный ФГОС вносит вклад в усиление демократического характера современного российского образования, расширение прав и свобод образовательных организаций и обучающихся. Так, Стандартом закрепляется вариативность сроков реализации образовательных программ, причем, эти сроки могут быть как увеличены, так и сокращены. Для удовлетворения образовательных потребностей и интересов обучающихся школы могут разрабатывать индивидуальные учебные планы, рассчитанные, в том числе, на ускоренное обучение. Стоит обратить внимание, что право на обучение по индивидуальному плану, в соответствии с действующим Стандартом, имеют только обучающиеся с особыми образовательными потребностями (одаренные школьники, а также дети с ограниченными возможностями здоровья). Обновленный Стандарт, даже с учетом того, что не распространяется на учащихся с ОВЗ, предполагает расширение категории учащихся, для которых могут быть разработаны индивидуальные учебные планы. Демократическая личностная ориентация обновленного Стандарта проявляется также в возможности расширения дифференциации образовательного процесса: деления учащихся на группы и выбора технологий обучения в зависимости от успеваемости учеников, их образовательных потребностей и интересов, состояния здоровья. Расширяются также механизмы обеспечения вариативности образовательных программ. Оба стандарта допускают разработку части ОП по выбору участников образовательного процесса, возможность разработки дифференцированных программ, а также разработку и реализацию индивидуальных учебных планов. Как отмечают В. С. Басюк, Н. Ф. Виноградова, А. Ю. Лазебникова, принцип дифференциации лежит также в основе разработки школами содержания обучения на таких уровнях, как обязательный, минимальный (должен быть достигнут каждым обучающимся), и дополнительный, повышенный (создает условия для перспективного развития учащихся, показывающих выдающиеся результаты). Причем содержание повышенного образовательного уровня может разрабатываться школой самостоятельно. Новый механизм, обогащающий возможности ОП, предоставляет также право школам, имеющим статус федеральной или региональной инновационной площадки, самостоятельно определять промежуточные результаты по годам (этапам) обучения вне зависимости от последовательности достижения результатов, прописанной в Примерных образовательных программах [1; 8].

Важным демократизирующим фактором является то, что, в соответствии с обновленным ФГОС НОО, программа начального общего образования обеспечивает право на получение образования на родном языке из числа языков народов России, а также изучение родного языка из числа языков народов РФ, в том числе русского языка как родного.

Следует сказать, что основой конкретизации образовательных результатов по многим предметам выступает Стратегия научно-технологического развития РФ, в которой обозначены такие ориентиры развития нашей страны, как переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, к экологически чистой и ресурсосберегающей энергетике, противодействие техногенным биогенным катастрофам. Предметные образовательные результаты в обновленном Стандарте, таким образом,

формулируются на основе государственных документов стратегического планирования, они определяют минимум содержания начального общего образования, построенного в логике каждого учебного предмета, изучение которого гарантирует государство. Кроме того, при их формулировании были учтены результаты проводимых на федеральном уровне процедур оценки качества образования (Всероссийских проверочных работ, национальных исследований качества образования, международных сравнительных исследований). Следует отметить также, что предметные образовательные результаты в обновленном Стандарте формулируются в деятельностной форме с усилением на понимание и применение конкретных знаний и умений. В Стандарте находим такие формулировки, как «осознавать», «понимать», «владеть», «использовать», «приобретение опыта» применимо к предметным результатам. Здесь прослеживается прямая взаимосвязь и взаимозависимость предметных и метапредметных образовательных результатов, аксиоматичность положения о том, что знания, умения и навыки выступают инструментом и условием развития личности обучающихся. В. С. Басюк, Н. Ф. Виноградова, А. Ю. Лазебникова считают, что значимым достижением Стандарта является усиление воспитательного потенциала изучаемых в начальной школе предметов. Так, изучение русского языка должно способствовать пониманию его роли как государственного языка, а также того, что язык – одна из главных духовно-нравственных ценностей народа. Воспитание ценностного отношения к изучаемому, таким образом, становится важной составляющей предметного обучения [1].

Повышенное внимание обновленного Стандарта к предметным образовательным результатам, их конкретизация проявились также в корректировке наименований ряда предметных областей, воплощающих в себе предметное содержание начального образования. Так, на смену одной из самых интегрированных в содержательном плане предметных областей под названием «Филология» приходят несколько областей, наименование которых носит более предметно ориентированный характер: «Русский язык и литературное чтение», «Родной язык и литературное чтение на родном языке», «Иностранный язык». При этом предметные области обновленного Стандарта по-прежнему отражают интегративный характер содержания начального образования, хотя и более низкого уровня интеграции. Результатом конкретизации содержания стало и то, что предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» заменена на область, называющуюся «Основы религиозных культур и светской этики», складывающуюся из выборных учебных модулей, среди которых «Основы православной культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы религиозных культур народов России», «Основы светской этики» [8].

Детализация метапредметных образовательных результатов в актуализированном Стандарте проявилась следующим образом. В области личностных результатов указываются конкретные результаты по направлениям воспитательной работы, среди которых патриотическое воспитание, гражданское воспитание, духовно-нравственное воспитание, эстетическое воспитание и др. Подобная детализация позволяет не только сделать формулировки личностных образовательных результатов более конкретными и понятными, но и расширяет перечень этих формулировок. В актуализированном Стандарте приводятся 36 конкретных формулировок личностных результатов. Такие исследователи, как В. С. Басюк, Н. Ф. Виноградова, А. Ю. Лазебникова, считают, что обозначенные в Стандарте направления воспитательной работы и результаты выступают приоритетными идеями построения воспитательного процесса в начальной школе. Они

также отмечают тот факт, что Стандарт уделяет огромное внимание деятельностной составляющей личностного развития школьников, т.к. показателями такого развития выступают участие детей в бескорыстном труде на благо своей школы, города (поселка), организация и проведение самых разных общественных мероприятий и другие конкретные дела ученика, характеризующие его воспитанность [1]. Контроль личностных результатов начального образования по-прежнему не является персонифицированным, что говорит в пользу гуманного характера российского образования, его веры в перспективы развития личности каждого ученика.

Расширился и дифференцировался перечень метапредметных образовательных результатов, благодаря чему возникает четкое представление о том, какие УУД должны быть сформированы на этапе начальной школы, как они связаны между собой в содержательном и количественном отношении. Так, например, в ряду коммуникативных УУД основное количество действий, связанных с организацией учебного общения, должно быть сформировано в начальной школе (в общей сложности 8 действий). Наибольшее количество базовых исследовательских действий из разряда познавательных УУД также должно быть сформировано в начальной школе (всего - 6) [8]. Происходящий в современных условиях процесс модернизации общего начального образования, изменения в начальной школе, определяют новые требования к качеству профессионально-педагогического образования, обуславливают необходимость подготовки учителя начальной школы в контексте такой парадигмы педагогического образования, которая будет способствовать становлению профессионально-педагогических компетенций у учителя начальной школы.

Учитель начальных классов – это совершенно особая профессия в кругу учительских профессий. Для своих учеников он является «идеалом взрослости», «Учителем Жизни и Творчества». В соответствии с концепцией кафедры педагогики и методик начального образования Южного федерального университета, в профессиональную характеристику его образа входят такие стороны как субъектность в культуре, в образовании, в жизни в целом, гуманистическая личностно-ориентированная направленность, предполагающая способность к ценностному самоопределению в отношении целей и средств воспитания и обучения, перспектив развития личности воспитанника. Учителю начальной школы свойственны особые личностные психологические образования, такие как способность к эмоционально-ценностному отношению к ребенку как к субъекту педагогического взаимодействия, децентрации, рефлексии, эмпатии.

«Образную» характеристику учителя начальной школы мы рассматриваем во взаимосвязи с «образной» характеристикой ребенка, так как ребенок, взрослый и культура предстают с единых позиций личностно-ориентированного образования как взаимодействие гуманитарных систем. Учитель, как отмечает В.П. Зинченко, предстает не столько как носитель внутреннего способа действия, но как источник смысла, чувства, страсти [4]. Д.Б.Эльконин писал, что всякому периоду, характеризующемуся усвоением операционально-технической стороны деятельности в предметном мире, предшествует период освоения мотивационно-потребностной стороны деятельности детей, выяснение смысла этого освоения в системе отношений со взрослыми. Взрослый в процессе развития ребенка должен помочь ему, прежде всего, найти и усвоить смысл человеческой духовной жизнедеятельности. Усвоение этого смысла позволит подчинить воспитание и развитие ребенка не предметной, понятийной, а человеческой логике. Учитель помогает ребенку в целостном познании мира.

Младший школьник по своей возрастной культуре обладает особым, отличающимся от взрослого мировосприятием и мироощущением. Непосредственность, меньшая подверженность стандартным вкусам и оценкам, открытость миру позволяет ему «схватывать» изучаемое явление не односторонне, а в целостности и первоизначности его существования, в звуках и красках. Дети часто превосходят учителя в восприимчивости и наблюдательности, эмоциональности, чувстве живого, родного слова, как отмечал Л.Н.Толстой. В ребенке, по мнению Л.Н.Толстого, еще сильна наивная верность первородству человека, его изначальная устремленность к свободе и творчеству, готовность и способность удивлять и творить.

Как личность, являющаяся очень значимой для ребенка младшего школьного возраста, учитель начальной школы в отличие от учителя-предметника, интегрирует в себе различные стороны деятельности, различные знания. Он вводит ребенка в целостный мир и причастен миру во всех его проявлениях. Эта причастность проявляет себя в сопереживании миру как таковому, в попытках найти ответы на жизненно важные вопросы и помочь в этом ребенку.

Таким образом, эмоциональная отзывчивость и эмпатия приобретают для учителя начальной школы особую значимость, так как роль взрослого заключается не только в обогащении представлений ребенка об окружающем мире, но и в помощи в овладении им средствами выражения его эмоционально переживаемых идей, смыслов построения человеческого мира, существующих в нем отношений, законов и ценностей, т.е. в «трансляции эмоционального опыта». Это, как считает А.В. Мудрик, предполагает развитие у учителя начальной школы эмоциональной сферы его личности, эмпатии, способности к рефлексии как «анализу, оценке себя, своих действий, отношений с людьми, своего внутреннего мира и в то же время умению видеть и понимать то, как к тебе относятся другие люди, как они тебя понимают» [5, с.23].

Понятие профессиональной компетентности учителя является интегративной характеристикой личности и характеристикой деятельности, критерием сформированности которой будут выступать компетенции, определяющие готовность педагога к профессиональной деятельности. Готовность к профессиональной деятельности в педагогической теории рассматривается А.В. Хуторским в нескольких аспектах [9]:

- как показатель ориентированности на поиск смысла профессиональных ценностей, представляемый в виде диад: понимание-воспроизведение, понимание-интерпритация, понимание-преобразование. Показатели готовности: умения профессионального целеполагания; выявления противоречий между директивно-ориентирующими установками, позициями ученых с разными подходами к процессу профессиональной подготовки и собственными взглядами; дифференцировать критичность и критиканство в своем отношении и в отношении сокурсников к предлагаемым в содержании учебных дисциплин ценностям; умения создавать свою систему ценностей и смыслов с учетом ценностных координат различных уровней;

- как степень сформированности оценочно-рефлексивной позиции, позволяющей специалисту самостоятельно разрабатывать конкретно-методические схемы действия. В основе оценочно-рефлексивной позиции - рефлексивное знание, позволяющее выявлять перспективы (зоны) саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ними саморазвивающегося субъекта педагогического процесса вуза. Результатом такого процесса является смыслотворчество;

- как показатель сформированности способности к реализации непрерывного образования как «образования в течение всей жизни»;
- направленность личности на овладение ценностями непрерывного профессионального образования, на самоопределение и саморазвитие;
- активность и способность личности адекватно (с учетом индивидуальных качеств и свойств) выбирать и использовать методы, формы и средства для осуществления целей и задач непрерывного образования;
- самооценка, отражающая отношение к себе, своим действиям и поведению и влияющим на ход процесса непрерывного образования;
- ориентированность на преобразовательную деятельность и рефлексию, на самоконтроль, заключающийся в сравнении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и результатами собственных действий;
- научно-теоретическая компетентность, поскольку, в системе непрерывного уровневого образования на высших его уровнях основной является научно-исследовательская деятельность, содержание которой в педвузе определяется развитием научных школ (являясь формой организации исследовательской работы нескольких поколений преподавателей, студентов, аспирантов, магистрантов, научная школа, создает определенную научную традицию в вузе, одновременно являясь ступенью исторического развития научных традиций).

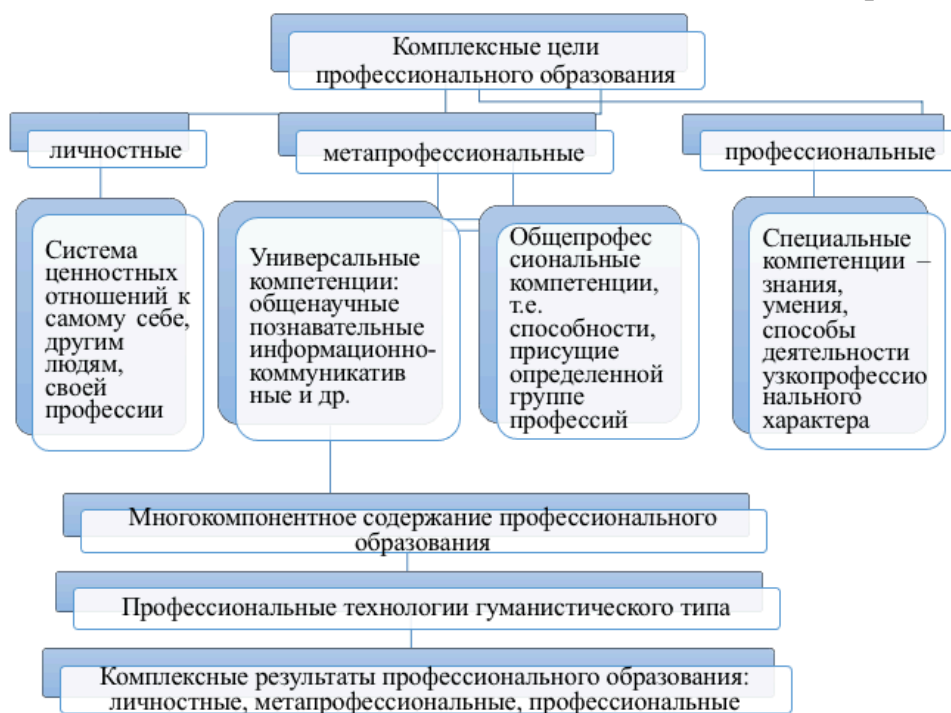
Достижение готовности будущего педагога начальной школы к профессиональной деятельности связано, на наш взгляд, с реализацией принятой в современном высшем образовании компетентностной модели профессиональной подготовки. Прежде чем обратиться непосредственно к указанной модели, кратко раскроем содержание основных понятий, лежащих в основе данной модели. Остановиться на данных трактовках нам позволило обращение к работам Зеер Э.Ф., Зимней И.А., Хуторского А.В. и др. авторов [2; 3; 9]:

- Профессиональная компетентность - это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности специалиста, необходимых для осуществления лично и профессионально-значимой продуктивной деятельности, иными словами – готовность (способность) специалиста включиться в определенную профессиональную деятельность.

- Профессиональная компетенция – способность специалиста реализовывать на практике свою профессиональную компетентность. Т.о. компетентность и компетенция взаимосвязаны как часть и целое, и профессиональная компетентность выступает как совокупность компетенций, среди которых выделяют универсальные (базовые, ключевые), общепрофессиональные и специальные.

На наш взгляд, компетентностный подход, принятый в высшем образовании, не только непосредственно связан, но и дополняется деятельностным (развивающим) подходом, определяющим сегодня построение общего среднего образования и нашедшим отражение в содержании и структуре Федеральных государственных стандартов нового поколения. Согласно этому подходу, основными результатами образования должны выступать так называемые личностные, метапредметные и предметные результаты. А результаты, как известно, изначально закладываются в образовательные цели, придавая им прогностический характер. С этих позиций модель современного педагогического образования, которую можно назвать компетентностно-деятельностной, может выглядеть следующим образом:

Компетентностно-деятельностная модель педагогического образования



Особо хотелось бы остановиться на технологико-педагогической готовности учителя начальной школы, реализовывающего содержание общего начального образования посредством различных учебных предметов. При этом каждый учебный предмет позволяет ребенку войти в мир культуры достаточно адекватно в том случае, если учитель использует такие технологии, которые учитывают и отражают особенности и природу данного учебного предмета.

Так, например, выбор тех или иных технологий на уроке литературного чтения определяется особенностями урока как учебного предмета и предмета искусства.

Литература является гуманитарным знанием. По мнению В.В.Серикова, гуманитарное знание не может быть усвоено на уровне значений в отличие от естественно-научного, и специфические особенности гуманитарных дисциплин обуславливают и специфику учебной деятельности в процессе их усвоения. В.В.Сериковым представлены особенности этой деятельности, которые определяют особенности подготовки учителя к литературному образованию младшего школьника: ценностное отношение к изучаемому объекту (образу, персонажу, событию, стилю, манере) основывается на собственном жизненном опыте, взаимоотношениях с окружающими, иррациональных пристрастиях и т.п.; развитие ценностного (личностного) отношения осуществляется по более сложным законам, чем просто накопление, расширение, конкретизация, как это имеет место при усвоении знаний; постоянное соотнесение изучаемого объекта с самим собой; рефлексия собственного жизненного статуса, мысленное проигрывание ситуаций и ролей; познание через переживание; неопределенность объекта познания, что приводит к различной интерпретации одного и того же образа; при познании художественного произведения познающий вступает в отношения сотворчества с автором; результатом познания выступает новая целостная теория мира, включающая и модели собственного поведения. Познание гуманитарного предмета сливается, таким образом, со смыслообразованием [7].

Особая природа литературы как вида искусства и гуманитарного знания – эстетическая – диктует необходимость построения урока литературного чтения на

эстетической основе. Неслучайно В.А.Кан-Калик указывает на выполнение учителем на уроке литературы нескольких групп задач: художественно-исследовательских, художественно-конструкторских, художественно-организаторских и художественно-коммуникативных. Последняя группа задач – художественно-коммуникативные – опосредует все предыдущие [6].

Решение первой группы задач связано с развитием у учителя художественно-исследовательских умений, так как любое произведение, изучаемое на уроке литературы, должно быть в первую очередь постигнуто учителем, он выступает первым исследователем художественного текста. Художественно-исследовательский компонент деятельности учителя на уроке литературы составляет особую область творчества, так как мир художественного произведения бесконечен в своем постижении и истолковании.

Решение второй группы задач связано с преобразованием литературного материала в материал учебный, воспитательный, что предполагает включение учителя в художественно-конструктивную деятельность: разработку конкретного содержания обучения и выбора соответствующей методики. Художественно-конструктивная деятельность учителя связана с творческим созданием эмоционально художественной формы урока, что определяется необходимостью сохранения содержательной целостности художественного произведения (художественное произведение постигается не на рациональном, а на эмоциональном уровне).

Решение третьей группы задач связано с активизацией эстетической деятельности школьника за счет организуемого и регулируемого учителем включения его на уроке в систему разнообразного общения [5].

Четвертая группа задач является своеобразным фокусом, собирающим в единое целое рассмотренные выше задачи, и предполагает создание на уроке атмосферы коллективного эстетического переживания, установление эмоционально-духовного взаимосоотрудничества учителя и класса. Чтобы их решить, учитель должен быть к этому готов. В нем должны быть особо развиты такие качества как эмоциональность, эмпатия, способность к диалогу и умение воспринимать друг друга, проникать во внутренний мир другого, принимать его со всеми мыслями и чувствами, учитель должен быть наделен артистическими качествами.

В соответствии с этими задачами мы выделили следующие умения, характерные для каждого уровня, как показатель готовности студентов к осуществлению литературного образования младшего школьника на творческой основе: художественно-исследовательские умения, художественно-конструктивные умения, художественно-организаторские умения, художественно-коммуникативные умения.

К художественно-исследовательским умениям относятся: умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в произведении, умение воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем, умение целостно воспринимать образы в художественном произведении, умение видеть авторскую позицию в произведении, умение осваивать идею произведения. Перечисленные частные умения должны фокусироваться в умении анализировать произведение с точки зрения единства формы и содержания произведения, что приводит к новому, неожиданному взгляду на произведение.

К художественно-конструктивным умениям относятся: умение отбора литературного материала, разработки конкретного содержания обучения; умение

интерпретировать художественный материал в учебный, умение создать эмоционально-художественную форму урока.

К художественно-организаторским умениям относятся: умение учителя организовывать межличностное общение на уроке, умение организовывать творческую эстетическую деятельность учащихся в ходе работы над художественным произведением.

К художественно-коммуникативным умениям относятся: художественно-исполнительские умения учителя, умение организовать художественно-педагогическое общение, т.е. создание на уроке ситуации эстетической коммуникации.

Мы рассмотрели лишь один из компонентов в профессионально-предметной подготовке учителя начальной школы, определяющей его компетентностные характеристики. Однако учитель начальной школы реализует содержательную сторону стандарта посредством различных учебных предметов, имеющих различную природу, что накладывает отпечаток на технолого-педагогическую готовность учителя в данной области. Такая интегративная природа профессиональной деятельности учителя начальной школы, с одной стороны, осложняет процесс подготовки учителя начальных классов, а, с другой стороны, делает его личность неповторимой и безгранично разносторонней, что и определяет его профессиональную компетентность.

Список литературы

1. Басюк, В. С., Виноградова, Н.Ф., Лазебникова, А. Ю. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/federalnye-gosudarstvennye-obrazovatelnye-standarty-nachalnogo-i-osnovnogo-obrazovaniya-harakter-izmeneniya-i-problemy-vnedreniya>. – (Дата обращения: 27.03.2022).
2. Зеер, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э.Ф. Зеер // Психологическая наука и образование: журнал - 2004. – № 3. - С. 5-11.
3. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня: Реформы, нововведения, опыт: журнал. - 2005. – № 11. - С. 14-20.
4. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. - М. : Информ.-рекл.-изд. фирма "Тривола", 1995. - 63 с.
5. Мудрик А.В. Учитель: Мастерство и вдохновение. – М., 1986. – 160 с.
6. Кан-Калик, В.А., Хазан, В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан : Учеб.пособие для студентов пед.ин-тов. – М: Просвещение, 1988. – 255 с.
7. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : Монография / В. В. Сериков; Волгогр. гос. пед. ун-т. - Волгоград : Перемена, 1994. - 150 с. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2019. – 69 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Мин-ва просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. - 59 с.
9. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО / А.В.Хуторской [Электронный ресурс] // Эйдос: Интернет-журнал - 2002. URL: <https://eidos.ru/doc/Eidos-Journal-Content.pdf> (Дата обращения: 14.01.2022)

ГЛАВА 3. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Современные нейроцифровые технологии и искусственный интеллект в образовании: проблемы цифровизации образования

Образование – социальный институт, практика и теория обучения и воспитания, активно обращенная к ценностно–смысловым, аксиологическим аспектам жизни человека, общества. В этом качестве оно внимательнее, чем многие иные практики, относится к проблемам духовно–нравственных и идеологических деформаций и симулякров в отношениях людей, в дидактическом и воспитательном взаимодействии. Не стала исключением и нейропедагогика и смарт-педагогика – теория и практика применения нейроцифровых технологий и технологий искусственного интеллекта в образовании или вместо образования. Многие современные исследователи инклюзивного, специального и общего образования отмечают, что нейротехнологии, а точнее нейроцифровые технологии, и искусственный интеллект в образовании продуцируют множественные этические и иные проблемы в жизни людей, а не разрешают их. Помимо уже существующих, нейроцифровые технологии провоцируют возникновение еще одного вида социального неравенства. Кроме того, такое неравенство нужно не столько человеку и обществу, сколько автономизировавшего свои интересы от интересов и смыслов человеческой жизни «большого бизнеса»: «Вектор развития цифровых и нейротехнологий целенаправленно уходит от соблюдения личных прав и свобод конкретного человека в сторону интересов корпораций» [18, с. 110]. Отчетливо наблюдается «движение в сторону «цифровой диктатуры», при которой средства мониторинга (контроля) сознания будут так же естественны, как сегодня мобильные телефоны» [18, с. 111]. Это особенно актуально для России: Использование нейроцифровых технологий и технологий искусственного интеллекта для улучшения человека («human enhancement technologies»), расширения его возможностей и компенсации дефектов, пока что более типичен для зарубежья, в нашей стране он выглядит иначе, как тренд контроля над человеком, начиная с учебной скамьи и заканчивая трудовой и социальной активностью [14].

Проекты нейроцифровизации образования. Основные цели цифровизации образования исследователи видят в улучшении человека, включая путь его прямой «аугментации», наращивания способностей с помощью цифровых «протезов» и прямой передачи компетенций, в том числе – минуя образование как процесс взаимодействия человека с человеком, и в управлении человеком, как самим собой, при помощи цифровых устройств и их систем, так и извне, искусственным интеллектом и его разработчиками, – интересах человека и в интересах самих собственников нейроцифрового оборудования. В России доминирующей является именно последняя часть проектов нейротехнологизации / цифровизации – прямая «аугментация», внешнее управление человеком и тотальное разрушение образования и науки.

Документальным свидетельством здесь выступает российский проект «Детство–2030», разработанный именуемым себя благотворительным фондом «Мое поколение» [16], рекламирующий идеи когнитивного апгрейда детей, лишение родителей их прав на своего ребенка, и далее, вытеснения детей на периферию социально–технологического мира, замещение детей роботами [15; 16]. Существует и еще более интересный проект «Россия–2045», развиваемый отечественными трансгуманистами во главе с Д. Ицковым [19]. Он ориентирован на создание неочеловечества, некой «сверхцивилизации» неолудей

/постлюдей за счет NBIC и GNR (нано-, био-, инфо-, когно, генетикс- и роботикс-) технологий.

Нацеленный на некое «бесконечное преобразование» человека, трансгуманизм фокусируется на будущем наряду с изменением того, как люди учатся и воспитываются. Термин «трансгуманизм» был впервые предложен О. Хаксли (1927), «отцом» трансгуманизма [50]. Он утверждал, что если человеческий вид способен превзойти себя, реализуя новые возможности своей природы и для нее. «Человечество+» (бывшая Всемирная трансгуманистическая ассоциация, Humanity+ или World Transhumanist Association) определяет трансгуманизм как культурное движение, утверждающее возможность и желательность фундаментального улучшения условий жизни человека с помощью нейротехнологий и искусственного интеллекта, особенно путем разработки и предоставления широко доступных технологий, направленных на устранение старения / смертности, ненужных страданий и значительное повышение потенциала и способностей человека [36]. Другие трансгуманистические темы включают колонизацию космоса и возможность создания сверхразумных машин, а также другие потенциальные разработки, которые могут коренным образом изменить условия жизни человека. Вкратце это можно определить как использование технологий для улучшения / аугментации и развития человека, которое в основном предполагается осуществить при помощи современных технологий. Трансгуманизм основан на представлении о том, что Homo sapiens в нашем нынешнем виде не представляет собой конец эволюции. Вместо этого трансгуманизм — это вера в то, что мы находимся на ранней стадии и в постоянно переходной фазе становления чем-то гораздо большим и гораздо более впечатляющим, используя передовые технологии для улучшения сущности человека и его жизни. Использование этих современных технологий необходимо для жизни, Согласно С. Левину (2015), «трансгуманизм говорит нам о том, как мы думаем о самих себе - к чему мы стремимся и куда идем» [45; 50]. «Что в человеке велико, - писал Ф. Ницше, - так это то, что он - мост, а не конец». Трансгуманизм - это вера в то, что с экспоненциальным ростом технологий и растущим слиянием с нашими инструментами Люди 2.0 - это реальная возможность [45; 50; 56]. Трансгуманисты рассматривают человеческую природу как незавершенную работу, полусырое начало, которое мы можем научиться перестраивать желаемым образом. Современное человечество не обязательно должно быть конечной точкой эволюции. Трансгуманисты надеются, что, ответственно используя науку, технологии и другие рациональные средства, мы в конечном итоге сможем стать постчеловеками, существами с гораздо большими способностями, чем нынешние человеческие существа, они полагают важным начать бороться за трансцендентную свободу и преодолеть тиранию генетического устройства и иных ограничений [43; 50; 53]. Э.О. Уилсон пишет: «Мы фактически отказались от естественного отбора, и теперь мы должны заглянуть глубоко внутрь себя и решить, кем мы хотим стать. Теперь мы главные агенты эволюции» [55]. Д. Слэттери отмечает: «Мы инженеры-онтологи: взламываем реальность и создаем миры». Мы должны вовлечь наших студентов в обсуждение того, как будут выглядеть эти будущие миры. Это слишком важно, чтобы полагаться на волю случая или случайности. Мы должны решать эти проблемы со спокойной отстраненностью... и рассмотрением множества точек зрения. Мы просто не можем полагаться на интуицию или табу Сама цель нашего вида находится в открытом доступе. На карту поставлено будущее благополучие» [50]. Дж. Сильва говорит: «Быть человеком значит быть сверхчеловеком. Мы - вид, который трансформируется и выходит за пределы» [53]. «обожествление» разумности связывается при этом с постулатами психоанализа и

когнитивизма. Как полагал К. Г. Юнг: «Пока вы не сделаете бессознательное сознательным, оно будет направлять вашу жизнь, и вы будете называть это судьбой» [50]. Во Вселенной существует тенденция стремиться к большей сложности и более высоким формам сознания [42; 45; 47; 50]. Новое поколение становится, по мнению трансгуманистов, агентами перемен, а на деле – объектами экспериментирования «играющих в бога» или «богохакинг» (God-Hacking) (Prensky, 2001 & Tapscott, 2009) [41; 48; 49; 54]. Последний аспект активно ретушируется в идеологических программах и манифестах трансгуманизма и столь же активно продвигается в форсайтах и иных проектах. Не менее интересны и показательны и иные документы, создаваемые и продвигаемые ангажированными промышленно–финансовыми корпорациями учеными, педагогами, политиками и т.д. [4].

Для того, чтобы обосновать необходимость нового образования, а точнее замены образования нейроцифровым «программированием» не имеющего устойчивого представления о себе и мире и занятого постоянными «изменениями» ученика, обсуждаются особенности современных учеников как «цифровых аборигенов» [54, р. 34]. Отмечается, что, якобы, «цифровые аборигены» [44; 54]:

- имеют особые «рефлексы», настроенные на скорость и свободу, и они способнее цифровых мигрантов», быстрее и терпимее к разнообразию, чем цифровые иммигранты, и они настроены на преобразование каждого аспекта жизни;

- ценят свободу и свободу выбора, настаивают на честности и открытости, они исследуют, обсуждают, спорят, критикуют, исследуют, ищут и информируют;

- любят настраивать вещи, делать их своими, они - новаторы, для них инновации — часть жизни;

- они - прирожденные сотрудники, которым нравятся беседы и дискуссии, а не лекции, тщательно изучают собеседника и организацию;

- «инстинктивно» сначала обращаются в Сеть, чтобы развиваться, - постоянно создают или изменяют онлайн-контент, наслаждаются технологиями и имеют аппетит ко всему цифровому, используют программируемую сеть для создания собственного контента, совместной работы с другими и создания сообщества;

- им не хватает длительной концентрации внимания, по крайней мере, когда дело доходит до прослушивания лекций, не просто берут то, что им дают, но являются активными инициаторами, сотрудниками, организаторами, творцами, не просто наблюдают, но участвуют;

- заботятся о своем/ образовании: подавляющее большинство считает, что высшее образование важнее сегодня, чем это было для их родителей, они хотят учиться, но они хотят узнать только то, что им нужно узнать, и они хотят узнать это в стиле, который лучше всего подходит для них;

- вынуждают изменить модель педагогики, от ориентированного на учителя и односторонние инструкции к ориентированной на студента модели, основанной на сотрудничестве.

Педагогам предлагается приспособиться и к технологиям, к изменившимся ученикам, вплоть до ликвидации школ и вузов, «дешколизации» (дескулингу) общества: переходу к некоему обществу, в котором нет школ и вузов. Здесь много самых разных толкований, хорошо иллюстрируемых дискуссиями по поводу работ И. Иллича и его круга. Один из многих тезисов И. Иллича [39] и иных «дешколизаторов» [16; 37] заключается в том, что большее образование не обязательно приводит к большему благу, поэтому нужно отучение людей и обществ от институционализированного, фабричного, бессмысленного

образования, исследование и внедрение альтернатив, например, в виде образовательных сетей, включающих справочные службы по образовательным объектам (открытый каталог образовательных ресурсов), обмен навыками (база данных людей, желающих передать свои), Peer-Matching (сеть, помогающая людям сообщать о своей образовательной деятельности и целях, чтобы найти похожих учеников, которые, возможно, пожелают сотрудничать), справочник профессиональных педагогов (список профессионалов, парапрофессионалов и фрилансеров с подробным описанием их квалификации, услуг и условий, на которых они предоставляются). Однако, уже это перечисление отражает всю слабость модели И. Иллича: раздробление образования и превращение его в дело ответственности каждого далеко не гарантирует, а скорее блокирует достижение высоких образовательных результатов, развития индивидов и общества. Другой вопрос, что наряду с институционализированным, общество современности может позволить себе и неинституционализированное образование. Институционализированность подрывает уверенность человека в себе и в способности решать проблемы, разрушает дружеские и иные интимно-личностные и даже профессионально-деловые отношения, сводя их к отношениям потребления и колонизируя жизнь [40, р. 10]. Педагогический труд, по И. Илличу - пример инвалидирующей профессии. Это вполне согласуется с многочисленными современными исследованиями по проблемам профессиональных деформаций и психологического выгорания у специалистов помогающих профессий и педагогов), экспертные системы, работающие сами на себя (экспертные карты, создающие «институциональные баррикады»), не рефлексивные нравственных, правовых и иных аспектов своей работы, контролирующее производство, передачу / трансляцию и употребление компетенций, способны нанести ущерб, который перевешивает потенциальные выгоды, в том числе экспроприировать способность людей к самообразованию и взаимному образованию, к формированию и трансформации своей жизни и своего окружения [40, р. 10]. Профессионалы и учреждения, в которых они работают, склонны определять образование как товар, производство которого они монополизируют, распространение которого они ограничивают и цену которого они поднимают за пределы кошелька обычных людей, а в настоящее время и всех правительств [39, р. 8]. Делая школу и вуз обязательными, человека приучают верить, что самоучка должен подвергаться дискриминации; что развитие способностей требует процесса потребления услуг, представленных в промышленно-плановой, профессиональной форме; что образование - это измеримая и накапливаемая вещь, а не деятельность и не аспект бытия в мире. Эта критика коммодификации образования (critique of commodification), аналогична критике Э. Фромма в отношении тенденции современных индустриальных обществ ориентироваться на "режим обладания", «иметь». Образование приобретает контрпродуктивность - принципиально полезный процесс или договор на определенном этапе институционализации и бюрократизации превращаются в негативный: за определенным порогом институционализированной экспертизы большее количество экспертов *контрпродуктивно*, в случае образования - антипедагогично: они производят обратный эффект того, чего они намеревались достичь, "мессианский принцип" перестает работать, а школы и вузы - давать образование. Поэтому, в противостояние педагогическим или образовательным антипаттернам – контрпродуктивным стратегиям чрезмерной институционализации или такой же чрезмерной деинституционализации образования, необходима **поддержка собственной активности человека как живущего** (автономно и творчески взаимодействующего с другими людьми), **переживающего жизнь как «праздник», а не разработка новых**

идеологий и технологий. К сожалению, это представление допускает несколько альтернативных интерпретаций, в том числе сведение образования к развлечению. Однако, образование, даже как «праздник» и «дружеский обмен» компетенциями не есть путь «легкого спасения», образование – это труд. Поэтому попытки превратить его в «игру», «удовольствие», - как минимум неоднозначны, как и многие концепции, так или иначе его отражающие (например, неформальное образование, образование на протяжении всей жизни, (само)образовывающееся общество / организация). Замечания о том, что большинство людей приобретают большую часть своих знаний и умений вне школ и вузов, справедливо, но никак не отменяет того, что дает система образования: упорядоченность и стратегичность компетенций, формирование и развитие умений и стремлений к образованию. Деинституционализация образования и иных институтов – крайне важна, она представляет собой путь для поиска выхода из нынешних проблем, но она, как отмечает И. Иллич, необходимо только до определенной степени [39; 40], а не полностью, как это видят разработчики различных «форсайтов» [15; 16] и манифестов, типа «манифеста бережливого образования» (lean education) 2022 года, предлагающего довольствоваться малым, последовательно убирая из образования все его компоненты, начиная с педагогов и компетенций. Только плохие школы и вузы «извращают естественную склонность к обучению» и развитию, учат принимать услугу вместо ценности, фикции вместо реальности [39, р. 9]: здесь нельзя не согласиться с тем, что некачественно организованный, фиктивный образовательный процесс порождает фиктивные компетенции и фиктивную активность учеников и иных субъектов образования. Качественное обучение и воспитание, которого лишены дети многих стран мира и, последние десятилетия, ученики в России, поддерживает творчество. Естественно разделить функции школы в воспроизводстве общественных проблем и в поддержке развития человека: функции манипуляции и навязывания ученикам тех или иных ценностей, целей, отношений, деятельностей, моделей поведения и взаимодействия и их осмысления, и функции поддержки самоактуализации и самореализации, творчества и сотрудничества (обмена). Взав за основу худшие примеры образования, как это делают многие, спекулятивно рекламирующие цифровизацию и иные реформы, можно прийти к заключению, что образование - не нужно, что оно делает людей ленивыми, бессильными, самовлюбленными и аполитичными, люди перестают быть способными управлять собой и теряют стимул к самостоятельному развитию, они не находят привлекательным общение и жизненные перемены, тайны и сюрпризы, которые преподносит жизнь. Некачественно работающие школы и вузы воспроизводят общество потребления. Но если взять за основу качественное образование как практику поддержки развития человека, - выводы получаются совершенно иные. Хороший пример – образовательная модель А.С. Макаренко. Общество, которое строили ученики и педагоги под его руководством, было далеко от потребительского: идеи (само)развития, уважения человека и служения обществу были заложены в саму систему как непротиворечивые.

В итоге каждый следующий этап разработки и внедрения цифровых и, в том числе, нейроцифровых и смарт-технологий усиливает артефактичность жизни человека, минимизируя его присутствие в самом себе, в конце концов «оставляя от него пустое понятие, наполненное технологическим содержанием имя» [14, с. 63]. Важно понимать связь между преобразованием и утратой, привнесением и элиминацией: «улучшение не должно приводить к утрате существенных свойств человека, – как пишет С. Шнейдер, – даже если улучшение приносит блага, сверхчеловеческий интеллект и радикальное продление жизни, не должно включать в себя устранение одного из основных свойств

утрата одного или нескольких основных свойств была бы равносильно самоубийству — то есть умышленному прекращению своего существования» [52, р. 15]. Наступление «рынка труда» на образование, в том числе образование для людей с ОВЗ, не должно, поэтому, уничтожать и разрушать те «ненужные» рынку, но необходимые человеку свойства, которые конституируют его человечность.

Так, например, элиминация человеческой телесности не дает возможность сохранить предшествующую конфигурацию идентичности человека, что отражено в биоконсервативной позиции нейроэтики в качестве важности права человека на не-улучшение. Дискурс вырождения человечества в первой половине XX века вылился в события Первой и Второй мировой войны: фобии деградации человечества и вера в возможность радикального улучшения человека путем создания сверхлюдей, преодолевших человеческую природу породили массовые преступления против человечности, фашизм [14, с. 61–62]. Поэтому биоконсерваторы крайне осторожны в оценке перспектив нейротехнологий и иных цифровых и биологических технологий «улучшения» человека, в том числе и в ситуации, когда человек дает согласие на улучшение, не имея достаточной информированности или просто – дезинформировано. Такое – дезинформированное согласие – само по себе есть свидетельство неэтичности происходящего.

Надзорный капитализм и риски нейроцифровых технологий и технологий искусственного интеллекта. Многие современные ученые пишут о нейроэтических рисках и рисках технологий искусственного интеллекта как мобильных инструментов манипулирования сознанием и опасности «надзорного / наблюдательного капитализма» [17, с. 71]: разворот в сторону нематериального труда, во многом обусловленный развитием цифровых и иных технологий и всеобщей информатизации, порождает вопрос о том, как контролировать его процесс и результаты. Часть рисков проявляется в феноменах типа «синдрома упущенной выгоды» (fear of missing out), разновидности фобического расстройства, проявляющегося в навязчивом и навязанном рекламой (и капиталистическими корпорациями) страхе пропустить значимое /выгодное событие или упустить выгоду (приобретения того или иного товара или услуги), например, получить работника или ученика, только изображающего внимательность и присутствие на рабочем или учебном месте. Тогда возникает необходимость внедрения таких мер «безопасности» и «надзора», которые могли бы помочь распознать состояния человека, зафиксировать его вовлеченность в труд и результаты труда [8; 35; 39]. То, что происходит с «поднадзорным», предметом заботы разработчиков – не является: это демонстрируют, например, уже внедренные в процесс образования в Китае устройства контроля состояний учащихся и обучающихся. Однако, проблема серьезнее: «человек утрачивает свои базовые качества, остается в одиночестве, находясь в зависимости от одобрения безликого большинства», – так описывается главная нейроэтическая проблема надзорного капитализма [17, с. 82]. Эта проблема – прямое продолжение проблем идей тюрьмы– «паноптикума» И Бентама и общества тотальной «гласности» Ж.–Ж. Руссо: подмена свободной открытости принудительной подотчетностью.

Следующий риск связан с высоким аддиктивным потенциалом Интернет / Нейронет, технологий искусственного интеллекта и т.п., манипулирующих сознанием и поведением людей. Так, в эпоху дезинформации возникает «феномен золотой рыбки», при котором человек все меньше становится способным фокусироваться и удерживать внимание на лавине стимулов и данных [9; 45; 51]. В итоге поиск новой информации кажется интереснее изучения /понимания старой, а мир, в том числе на фоне ограничения свободы

слова в результате «надзора» за контентом со стороны интернет–корпораций, надгосударственных структур и тоталитарных государств, наполняется псевдоэкспертами, не разбирающимися ни в чем. Здесь проблемы нейроэтики и этики технологий искусственного интеллекта встают в полный рост, включая вопросы формирования этических знаний на основе данных когнитивных наук, прояснение нравственных аспектов деятельности мозга и вмешательств в нее, а также пересмотр проблемы свободы воли и автономии человека, оценка того, какие состояния / типы сознания «легитимны» или «нелегитимны» [10; 46;55].

Главный риск состоит в том, что надзорный капитализм ведет к тому, что под угрозой оказываются автономия личности и право на личную жизнь (яркий например – технологии типа «digital footprint», «digital exhaust»), возникают и многие иные этические проблемы. Еще Ж.–П. Сартр сформулировал знаменитое высказывание о том, что «человек — это существо, у которого существование предшествует сущности, что он есть существо свободное», поэтому отнять свободу означает отнять способ самого человеческого бытия [4, с. 1]. В некоторых странах, например, в Китае, закончившем в 2020 году запуск системы тотальной слежки “Social credit” [38], основанной на балльно–рейтинговой системе оценке жизнедеятельности человека, каждый человек постоянно находится под надзором, он фактически лишен собственного пространства и времени. Попытка получить их, осознать самого себя, свои связи с миром, ценности и т.д., означает неизбежное падение рейтинга: человек должен механически исполнять предписания власти, транслируемые системой “Social credit”. Агентство национальной безопасности США на постоянной основе скрыто следит за поведением и контактами американцев (и не только американцев) как минимум уже более двух десятилетий. Скрытность слежки позволяет гражданам США и иных стран сохранять иллюзию свободы, но не саму свободу, что ведет к многочисленным деструктивным последствиям, включая этико–экзистенциальные. Транснациональные корпорации захватывают власть над миром, входя в надгосударственные, государственные и бизнес–структуры и способствуя все более активной пропаганде нейроинтерфесов (чипов) и иных технологий, способствующих десубъективизации человека. Так, Э. Э. Шмидт, один из членов руководства Бильдербергского клуба, собственник Google и член совета директоров российского инновационного центра «Сколково» отмечает: «Мы практически растворимся в Интернете», человек будет превращен в «киборга – обладателя постчеловеческого тела или сетевую личность, имеющую возможность время от времени получать и передавать сигналы, разрешающие передвижение, контролируемые привычки и контакты, подлежащие отслеживанию и оценке» [3, с. 170; 30]. При этом DARPA Министерства обороны США, не только в своей стране, но и во всем мире, в том числе и в России, курирует проекты выявления и воспитания одаренных детей («FabLabs» / фаблабы и другие сети кружков, хакспейсов, бизнес–инкубаторов по нейротехнологиям, детских и молодежных обществ нейротехнологов / нейромоделистов). Детям, подросткам, юношам и молодежи с иными особенностями в этой системе места не предусматривается.

В России идеи трансгуманизма последовательно отражает «Форсайт–2030», контролируемый надправительственным по отношению к стране Агентством стратегических инициатив. Оно намеревает, как следует из документов типа «Образование 2030», «Детство -2035» и т.п., упразднение традиционного образования, его замену новым, «цифровым» образованием и созданием уровневого, кастового общества, при котором детей и взрослых с самого раннего момента (включая внутриутробное развитие) и в самых разных контекстах планируется подвергать обработке новейшими

цифровыми, биологическими и иными технологиями, дающими возможность управлять сознанием и поведением [16]. Пропаганда этого проекта реализуется в контексте совокупности мероприятий, включая школьные уроки типа «Час кода», на которых детей информируют о пользе и удобстве нейротехнологий, в том числе, – нейроинтерфейсов, но не говорят об их опасности и негативных последствиях их широкого и бездумного использования.

Ошибки применения нейроцифровых технологий и технологий искусственного интеллекта. Планы контроля сознания и поведения человека выглядят вполне реальными на фоне успехов, уже достигнутых идеологами и технологами описанных процессов. Однако, как показывают данные проекта *Principia Cybernetica* (В. Ф. Турчин, К. Джослин, Ф. Хейлайн), посвященные вопросам метасистемных переходов как универсальных механизмах эволюции и повышения сложности, нейроцифровые технологии крайне уязвимы. Это происходит потому, что даже в своем пределе – на уровне попыток достижения кибернетического бессмертия, – возникают и усиливаются проблемы «выбора между личной свободой смертного человека и бессмертием за счёт инкорпорирования в жизнь вечно живущего робота (аватара)» [25, с. 13]. Кроме того, и само понимание феноменов человеческой жизни, включая смерть и бессмертие, при их «переводе» на язык цифровых и иных технологий, существенно деформируется, опустошается. Не случайна, поэтому, малочисленность собственно научных публикаций по тематике нейроцифровых технологий и технологий искусственного интеллекта: части исследователей и разработчиков сказать просто нечего, части – опасно: критика «умных» (smart, интеллектуальных) и иных цифровых и биотехнологий, их аксиологических и иных аспектов, уже весьма активна, а раскрытие информации о реальных механизмах функционирования устройств, а значит, целях и ценностях устройств, способны привести не только к взрыву научных дискуссий, но и к социальным, а не только научным, конфликтам и коллапсам [23; 24; 28; 33].

Сейчас же, в состоянии многочисленных умолчаний, дезинформации и деклараций «заботы» государств современного мира о человеке и обществе, принятие идей и ценностей заказчиков и разработчиков нейроцифровых технологий и технологий искусственного интеллекта происходит довольно легко. Это – вполне ожидаемое проявление массового поведения: проявления у значительной части населения Земли «бегства от свободы». Этот феномен описан еще Э. Фроммом. Движущими силами бегства являются массовые и неконкретные угрозы существованию людей, экзистенциальная дезориентация и чувство беспомощности, снятие которых человек пытается осуществить, обратившись к тоталитаризму. Тоталитаризм заполняет пустоту испуганного сознания, снимающего с себя ответственность, в том числе за беспомощность и бездействие. Он поддерживает иллюзорные надежды на благополучие и неограниченное потребление: «чтобы у нас все было и нам ничего за это не было». Нравственность и человечность в контексте механистического натурализма предполагают «хорошее /законопослушное поведение» животного–автомата.

Международный трансгуманизм мечтает о том, что к 2045 году суперкомпьютер – или Божественная Машина – начнет осуществлять оперативный мониторинг сознания, ценностей, интенций и т.д. каждого отдельного человеческого существа. Психологическая привлекательность постчеловечности связана при этом с иллюзией возможности освободиться от бремени свободы, прав и обязанностей, от ответственности за прошлое, настоящее и будущее. Она также связана с недоверием к себе и другим людям, с подменой его доверием к искусственному интеллекту: «человеческий фактор» осмысливается как

негативный, коррумпированный, неполноценный и т.д.. «Напуганный и дезориентированный человек мечтает как о «спасении» о своём превращении в сытый, хорошо одетый и защищённый «божественной властью» машины автомат» [25, с. 20].

Параллельно возникает идея выживания наиболее приспособленных в условиях борьбы за дефицитные ресурсы существования: начиная от Р. Мальтуса, через фикции теории эволюции Ч. Дарвина и социал-дарвинизма Г. Спенсера, к идее устранения или перевоспитания / улучшения «слабых звеньев», «неприспособленных», к будущему (unfit for the future), к изменениям и т.д.. Имплементация идей общего блага через тотальный контроль граждан (машинами) в последние годы становится все более прозрачной, агрессивной и торопливой, и, значит, приводит ко все большему числу ошибок: подменяя понятия в сознании людей, нужно понимать, что реальность при этом остается не подмененной и, значит, доступной к осознанию и осмыслению [27].

В. Ф. Турчин пишет в контексте критического осмысления идей кибернетического бессмертия следующее: «Человеческое существо есть, в конечном счете, кибернетическая система — определенная форма организации материи, которая включает многоуровневую иерархию управления. ... Наша организация постоянно переживает частичную смену материала... Не видно причин, по которым эта смена не могла бы идти сколь угодно далеко, включая переход к совершенно новым материалам и к принципиально неограниченному времени существования» [26, с. 368]. Однако, в зазорах многочисленных концепций и «форсайтов», зияет «диастемальная пустота бытия, несхваченного знанием, непредставимого и неконтролируемого, но вмещающего в себя в качестве онтологического основания - нередуцируемую к любой модельной системе живого смертного индивида - волю/ действие» (там же). Распространенная в России поговорка: «Если вы хотите рассмешить Бога – расскажите ему о своих планах», – в достаточной мере иллюстрирует всю мощь и значение таких «зазоров»,

Но эти моменты – далеко не все, что можно упомянуть, говоря об этических проблемах цифровизации. Область объектов и феноменов, требующих ответственного отношения и этического осмысления, расширяется вслед за расширением сознания / познания, включая метапознавательные знания (расширяющие когнитивных способности / операции и базы данных человека). Так, Ф. Г. Майленова и другие отмечают, что Интернет и переложение человеком ответственности на нейроцифровые технологии и технологии искусственного интеллекта привел к потере многих важных когнитивных способностей, включая ленточное, фрагментарное или лоскутное мышление / сознание и иллюзию многозадачности, «тягу к рассеянности» и неспособность к фокусировке и удержанию внимания на деятельности, деформации общения («контакта») и отчуждение / изоляция, игровая и иная цифровая зависимость, непонимание реальности [5; 7; 33; 34].

Отношения людей разрушаются, вместо заботы об их поддержании и развитии люди часто занимаются саморекламой, формированием и поддержанием притягательного, но не предназначенного для развития, виртуального образа (знаменитая практика «селфи» и чуть менее известная «белфи» – иллюстрации этого процесса). Постоянная загруженность и перегруженность информацией побуждает игнорировать большую ее часть, скользя по поверхности, что блокирует творческие открытия и понимания, поскольку человек не остается наедине с собой и не имеет времени и пространства вне и внутри себя, чтобы осознать что-то без лишних вмешательств. Поэтому ребенку, взрослому и т.д. так важно иметь возможность, намерение и привычку отказываться от браузинга в социальных сетях как варианта отдыха: для мозга браузинг и его перевозносимая «многозадачность» – работа, снижающая когнитивную активность и переутомляющая ее [11; 12; 13; 22].

Нейроцифровизация и технологии искусственного интеллекта в образовании.

Трансформации в культуре, в том числе в науке и образовании, естественным образом активизируют научные исследования и повседневную рефлексию человека о самом себе как существе биотехнологическом, осознанию идентичности как феномена, включающегося на природно–биологические и социокультурные основания, порождая изменения представлений о человеке, для которого цивилизация предлагает «новый мировой порядок», контролируемый при помощи цифровых технологий разного типа [29; 32; 38]. При этом возникает, помимо социальной и персональной идентичности, отдельная, «биотехноидентичность», которая требует от человека и от исследователей человека серьезного внимания и поглощает много ресурсов. П. Д. Тищенко полагает, что проект биотехнологического улучшения человека И. Перссона и Дж. Савулеску, других псевдоученых, отмечающих важность изменения процессов и целей обучения и воспитания, в том числе изменения когнитивных и нравственных аспектов жизни человека, – это симулякр, а «отеческий патернализм» государственных инстанций, навязывающих применение средств такого улучшения населением, – как минимум, сомнителен [2; 26; 31; 46].

Мечта о «волшебной пуле» (magic bullet) или «волшебной таблетке», которая разрешит многозначные, неразрешимые, опасные проблемы – нереалистична. Кроме того, современные нейротехнологические разработки и технологии искусственного интеллекта в массе своей эту мечту скорее игнорируют: «улучшение» предполагается в отношении нормотипичных людей, не имеющих существенных нарушений развития и функционирования, даже идеи аугментации и разработки «модульных частей тела», широко представленные в культуре киберпанка, осмысляющей достижения и перспективы нейротехнологий и технологий искусственного интеллекта, связаны с развитием неких сверхспособностей [1; 6; 21; 44].

«Нейроцифровое образование» обычно сейчас описывается как самостоятельная сфера «нового» образования, как прорыв в общем, специальном и инклюзивном образовании, сопоставимый по значимости и превосходящий по возможностям с созданием классно–урочной системы и т.д., но на самом деле речь идет либо о том, что могут и должны разрабатываться нейротехнологии, технологий искусственного интеллекта и иные средства повышения качества образования (что бесспорно), либо о перспективах отказа от образования вообще (что просто отменяет саму задачу и проблему нейроэтики вместе с «отменой» самого человека).

Современное (нейроцифровое образование развивается в контексте почти полного отсутствия цифровой и, в том числе, нейроцифровой, культуры тотальной мифологизации, примитивизации используемых образованием знаний и умений, формирующих «культуру мозга»). Единственная культурная сфера, серьезно занятая осмыслением этих проблем, – киберпанк, – уделяет проблемам образования очень мало внимания.

Нейроцифровые технологии и технологии искусственного интеллекта в общем, специальном и инклюзивном образовании создают ряд этически противоречивых и откровенно негативных ситуаций, включая проблемы внешнего управления человеком и трансформации человека при помощи данных технологий, в соответствии с интересами создаваемой как всемирной системы надзорного капитализма. Цифровые технологии в образовании уже неоднократно продемонстрировали многочисленность деструктивных по отношению к человеку его развитию последствий, начиная от цифровой зависимости и заканчивая цифровой преступностью. Аддиктивный потенциал нейроцифровых технологий и технологий искусственного интеллекта еще более значителен. Поэтому в

разработке, применении и совершенствовании нейроцифровых технологий для образования необходимым образом должны участвовать квалифицированные педагоги, ставящие на первое место ценности культуры, общественного развития и интересы учеников.

Основные положения:

1. Нейропедагогика – теория и практика применения нейроцифровых технологий в общем, специальном и инклюзивном основном и дополнительных видах образования. Многие современные исследователи инклюзивного, специального и общего образования отмечают, что нейротехнологии, а точнее нейроцифровые технологии, и технологии искусственного интеллекта продуцируют множественные этические и иные проблемы в жизни людей.

2. Основные цели нейроцифровизации образования исследователи видят в улучшении человека, включая путь его прямой «аугментации», наращивания способностей с помощью цифровых «протезов» и прямой передачи компетенций, минуя образование как процесс взаимодействия человека с человеком, а также в управлении человеком при помощи цифровых устройств и их систем, изнутри и извне человека, в том числе искусственным интеллектом и его разработчиками.

3. Основные риски нейротехнологического «обновления» в образовании, насыщения образования технологиями искусственного интеллекта, связаны с программами надзорного капитализма, лишаящего человека свободы выбора и статуса субъекта культуры, открытой, агрессивной и торопливой замены с помощью идей всеобщего блага свободы тотальным контролем. Научная обоснованность таких технологий крайне слаба, сами технологии характеризуются непрозрачностью, противоречивостью и не имеют четкого научного обоснования.

4. Разрабатываемые сторонниками нейроцифровизации образования форсайт-модели пропагандируют идеи когнитивного апгрейда детей и многие иные идеи трансгуманизма, деформирующие семейные отношения. Первой и ведущей задачей агентов надзорного капитализма является вытеснение из образования педагога, то есть развал образовательной системы как таковой.

5. Аддиктивный потенциал нейроцифровых технологий и технологий искусственного интеллекта может усилить негативные следствия, связанные с наличием у человека ОВЗ, особых образовательных нужд, еще более значителен. Поэтому в разработке, применении и совершенствовании нейроцифровых технологий и технологий искусственного интеллекта для образования необходимым образом должны участвовать квалифицированные педагоги, ставящие на первое место ценности культуры, общественного развития и интересы учеников.

Список литературы

1. Ардашкин И. Б., Суровцев В. А. Смарт-образование как новая парадигма образования: pro et contra // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология, 2020. №(54), с. 51-61.

2. Гасанова Р. Р., Сетяева Н. Н., Хотеева Р. И., Арпентьева М. Р. Социально-психологические и духовно-нравственные проблемы нейродидактики в практике инклюзии // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 1(88). С. 79–86. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-1-88-79-86>

3. Драгнев Ю. В. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание студентов вуза в информационном обществе // Духовно-физическое воспитание личности в

образовательном пространстве физической культуры / Под общ. ред. Т. Т. Ротерс. Луганск, 2020. 273 с.

4. Ефимов В. С., Лаптева А. В., Дадашева В. А., Ефимов А. В. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт–исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В. С. Ефимова. Красноярск, 2012. 181 с.

5. Карр Н. Дж. Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами. М., 2012. 256 с.

6. Коликова, Е. Г., Хафизова Н. Ю. Применение технологий инклюзивного образования для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие по предметам естественно-математических и технологических дисциплин / Под ред. Т. В. Уткиной. Челябинск : ЧИППКРО, 2017. 72 с.

7. Майленова Ф. Г. Трансформация мышления под воздействием интернета // Нейротехнологии и технонаука: феномен биотехноидентичности : сб. науч. ст. / под ред. Р. Р. Белялетдинова. М., 2020. С. 114-130.

8. Мальсагова М. Х., Мальсагов А. А., Иванов П. В. К вопросу о нейродидактических технологиях // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2(87). С. 64–66.

9. Машкина Е. Н., Самофалова Е. В. Преподавание иностранного языка для студентов технических специальностей с использованием принципов нейродидактики: постановка проблемы // Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. 2017. № 1. С. 153–160.

10. Метцингер Т. Наука о мозге и миф о своем Я. Тоннель эго. Москва., 2017. 230с.

11. Молчанов Н. Н., Муравьева О. С., Галай Н. И. Нейротехнологии: оценка перспектив развития в России // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право», 2019. № 29(2), С. 142–151.

12. Подлиняев О. Л., Морнов К. А. Актуальные проблемы нейропедагогики // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. № 3–1(63), С. 126–129.

13. Подлиняев О. Л., Морнов К. А. Основы нейропедагогики // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №1. С. 186–191.

14. Попова О. В. Когнитивное улучшение человека: философский дискурс и трансгуманистические импликации // Нейротехнологии и технонаука: феномен биотехноидентичности : сб. науч. статей / Под ред. Р. Р. Белялетдинова М., 2020. С. 54–70.

15. Радченко А. Ф., Попов С. В. «Детство 2030» – опыт проведения форсайт–проекта в России. М.: Благотворительный фонд поддержки молодежных инициатив «Мое Поколение», Международная Методологическая Ассоциация, 2010. 36 с. [Электронный ресурс].

URL: <https://docviewer.yandex.ru/?tm=1632327842&tld=ru&lang=ru&name=Detstvo.doc&text=скачать+текст+проекта+«Детство2030»+%2C&url=http%3A//culturolog.ru/Detstvo.doc&lr=129678&mime=doc&110n=ru&sign=6ffa22642fc03c24be0ae06e34f7db17&keyno=0> (дата обращения 10.09.2021)

16. Радченко А. Ф., Попов С. В. Дорожная карта «Детство 2030». Презентация итогов форсайт–проекта «Детство». М.: Благотворительный фонд поддержки молодежных инициатив «Мое Поколение», Международная Методологическая Ассоциация, 2010. 40с. [Электронный ресурс]. URL: <https://ppt-online.org/8124>, u (дата обращения: 04.09.2021)

17. Резник А. О., Резник О. Н. Нейротехнологические риски надзорного капитализма // Нейротехнологии и технонаука: феномен биотехноидентичности: сб. науч. статей / Под ред. Р. Р. Белялетдинова М., 2020. С. 71–90.

18. Резник А. О., Резник О. Н. Нейроэтические проблемы доступных нейротехнологий // Нейротехнологии и технонаука: феномен биотехноидентичности: сб. науч. статей / под ред. Р. Р. Белялетдинова М., 2020. С. 101–113.
19. Россия–2045». Проекты стратегического общественного движения «Россия 2045» // Россия 2045. [Электронный ресурс] URL: <http://www.2045.ru/project/bodyb> (дата обращения: 04.09.2021)
20. Сартр, Ж.–П. Экзистенциализм — это гуманизм // Скепсис. 2021. С. 1. [Электронный ресурс]. URL: http://sceptis.net/library/id_545.html (дата обращения: 30.10.2021).
21. Сизов В.А., Малиничев Д.М., Кучмезов Х.Х., Мочалов В.В. Применение метода проблемного обучения в изучении дисциплины "Информационная безопасность" // Открытое образование. 2021. Т. 25. № 3. С. 36-45.
22. Степанова Г.А., Демчук А.В., Арпентьева М.Р. Цифровизация и проблемы современного российского образования // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2021. № 3 (55). С. 16-27.
23. 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.
24. Тащёва А.И., Гриднева С.В., Хотеева Р.И., Сетяева Н.Н., Арпентьева М.Р. Нейротехнологии и развитие субъектности студентов и преподавателей в инклюзивном образовании // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 4 (47). С. 73-87.
25. Тищенко П. Д. Мораль и эволюция: спор системы и индивида в трансгуманистическом проекте В. Ф. Турчина // Нейротехнологии и технонаука: феномен биотехноидентичности / сб. науч. ст. / Под ред. Р. Р. Белялетдинова. М., 2020. С. 12–37.
26. Турчин В., Джослин К. Кибернетический манифест // Турчин В. Ф. Феномен науки: Кибернетический подход к эволюции. М., 2000. С. 368.
27. Тхостов А. Ш. Блеск и нищета трансгуманизма // Место и роль гуманизма в будущей цивилизации. М., 2013. С. 186–198.
28. Шеманов А.Ю. Цифровые технологии в контексте инклюзии // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 66—74. doi: 10.17759/jmfr.2016050308
29. Ширинкина Е. В. Нейротехнологии в системе управления знаниями на предприятиях // Вопросы управления. 2019. № 5(60). С. 214–220.
30. Шмидт Э., Коэн Дж. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государств. М., 2013. 368 с.
31. Arpentieva M.R., Akhmetova T.A., Pertiwi F.D., Sansyzybayeva D.B., Kassymova G.K. To the Problem of Ecology of Understanding Human Being by Human // Challenges of Science. 2022. Issue V, p. 10-16. <https://doi.org/10.31643/2022.02>
32. Arpentieva M.R., Retnawati H., Urazgaliyeva S.A., Azman M.N.A. Metacognition Didactic Communication in Higher Education // Challenges of Science. 2022. Issue V, p. 33-43. <https://doi.org/10.31643/2022.05>
33. Bagadaeva O., Golubchikova M., Kamenskaya E., Arpentieva M. Ecological aspects of the education and resilience of preschool teachers // E3SWeb of Conferences. 2021. Vol. 138. P. 1–10.
34. Berman M. L. Manipulative Marketing and the First Amendment // Georgetown Law Journal, 2015. Vol. 103, iss. 2. P. 497–546. URL: <https://ssrn.com/abstract=2294107> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2294107> (accessed: 01.09.2021).

35. Bruno-Jofré R., Zaldívar J. I. *Ivan Illich Fifty Years Later: Situating Deschooling Society in His Intellectual and Personal Journey*. Toronto: University of Toronto Press, 2022. 176 p.
36. Bostrom N. Human genetic enhancements: a transhumanist perspective // *The Journal of Value Inquiry*, 2003. Vol. 37(4), p. 493-506.
37. Bushard A. *Let's Use Free Speech to Advance Unschooling and Deschooling*. London: Free Press Media Press Inc., 2014. 28 p.
38. Chin J., Wong G. China's New Tool for Social Control: A Credit Rating for Everything // *The Wall Street Journal*. 28 November 2016. P.1. URL: <https://www.wsj.com/articles/chinas-new-tool-for-social-control-a-credit-rating-for-everything-1480351590> (accessed 22.08.2022)
39. Illich I. *Deschooling Society*. London: KKIEN Publ. Int., 2022. 184 p.
40. Finger M. And Asún J. M. *Adult Education at the Crossroads. Learning our way out*. London: Zed Books, 2001. 207 p.
41. Khvastunova, J. V. *Education Of The Future In The Context Of Transhumanism // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European Publisher, 2020. Vol 90. Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST 2020) / I. V. Kovalev, A. A. Voroshilova, G. Herwig, U. Umbetov, A. S. Budagov, & Y. Y. Bocharova (Eds.) P. 881-892. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.03.104>*
42. Klichowski M. *Transhumanism and the idea of education in the world of cyborgs // The Educational and Social World of a Child. Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization / Editors: H/ Krauze-Sikorska, M/Klichowski. Poland: Adam Mickiewicz University Press, 2015. P.431-438.*
43. Knapp A. J. *Silva Muses on Humans Turning Into Gods // Forbes Staff . 2011. August, 5, p. 1. URL: <https://www.forbes.com/sites/alexknapp/2011/08/05/jason-silva-muses-on-humans-turning-into-gods/?sh=178e8f0b301a> (accessed 22.08.2022)*
44. Kutcher S., Kutcher M. *Understanding Differences of a Cognitive and Neurological Kind: Digital technology and human brain development*. Canada: nGenera, Syndicated Research Project, 2007. 100p.
45. Levin S. B. *Antiquity's Missive to Transhumanism // The Journal of Medicine and Philosophy. 2017. Vol. 3(42). P. 278-303. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/jmp/jhx008>*.
46. McCain T. *Problems-First Learning*. Melbourne, Vic.: Solution Tree Press, 2020. 176 p.
47. McGee G. 'Z' *The Power of Transhumanism: Reimagining Human Evolution // Fractal Enlightenment. 2022. URL: <https://fractalenlightenment.com/38484/culture/power-transhumanism-reimagining-human-evolution> (accessed 22.08.2022)*
48. Prensky M. *Digital natives, digital immigrants, part 1 // On The Horizon, 2001. Vol. 9(5), p. 3 – 6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>*
49. Prensky M. *Digital natives digital immigrants, part 2: Do they really think differently? // On The Horizon, 2001. Vol. 9(6), p. 3-16. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424843>*
50. Roberts R. *Transhumanism and Education // Medium. 2019. August, 18, p. 1. URL: <https://medium.com/awecademy/transhumanism-and-education-51569c73347b> (accessed 22.08.2022)*
51. Savulescu J. and Persson I. *Moral Enhancement, Freedom and the God Machine // Monist, 2012. J Vol. 95. № 3. P. 399–421.*

52. Schneider S. Future Minds: Transhumanism, Cognitive Enhancement and the Nature of Persons. [Электронный ресурс] // Scholarly Commons. Pennsylvania: University of Pennsylvania, Neuroethics Publications Center for Neuroscience & Society, 2008. 26 august. P.1–16. URL: https://repository.upenn.edu/neuroethics_pubs/37 (Access date 22.08.2022)
53. Silva J Turning into Gods - 'concept Teaser' not yet Rated // VIMEO. 2010. P.1. URL: <https://vimeo.com/10939144> (accessed 22.08.2022)
54. Tapscott D. Grown up digital: How the net generation is changing your world. New York: McGraw-Hill. 2009/ 300 p.
55. Teaching the digital generation: No more cookie-cutter high schools | Eds. by F. S. Kelly, T. McCain, & I. Jukes. Melbourne, Vic: Hawker Brownlow Education, 2009. 280 p.
56. Wilson E. O. Consilience. The unity of knowledge. New York: A Division Of Random House, Inc., Vintage Books, A Borzoi books, 1999. 368 p.

3.2. Роль современных информационных технологий в социально-профессиональной подготовке студентов

В последнее время в высшей школе происходят большие преобразования. Они связаны с информатизацией образования, интеграционными процессами в обществе, усилением конкуренции и глобализацией. В связи с этим формирование вовлеченности студентов в процесс социо-профессиональной подготовки в высшей школе обусловлено необходимостью совершенствования профессионального развития личности и повышения социальных компетенций. Социальная активность в статье рассматривается как целостное качество личности, которое реализуется в различных видах и в процессе которых происходит самореализация личности, обусловленная объективными и субъективными факторами.

В нынешних условиях образование, особенно высшее, рассматривается как главный ведущий фактор социально-экономического прогресса. Причина такого внимания кроется в понимании того, что важнейшая ценность и главный капитал современного общества - это человек, способный находить, углублять знания и принимать нестандартные решения. Студенты должны быть готовы к быстро меняющимся рынкам труда и окружающей среде, уметь ставить четкие цели и приоритеты развития, а также добиваться их реализации. Быстрое, мобильное реагирование на происходящие изменения условий индивидуального и социально-экономического развития, участие в жизни общества и государства, реализация различных социальных потребностей и интересов приводят к желанию осваивать новые подходы в содержании профессиональной деятельности [3, с. 5].

Анализ педагогических и психологических исследований указывает на повышенное внимание ученых к проблемам личностного, социального и профессионального развития специалистов в университетские годы и, в связи с этим, к вопросам личного самоопределения, определения пользы для общества и себя. Этап обучения в университете рассматривается как центральный период в формировании будущего конкурентоспособного специалиста в социальной и профессиональной деятельности. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которым демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Наиболее важные личные достижения учащихся этого возраста - способность составлять жизненные планы, искать

средства для их реализации, развивать социальные и нравственные идеалы, свидетельствующие о развитии самосознания [1, с. 110].

При этом данная проблема привлекает внимание все большего числа исследователей, педагогов и политиков, психологов и социологов. Однако методологические подходы к формированию индивидуальной социально-профессиональной активности молодых людей не так часто исследуют антропологические, информационно-коммуникативные, партисипативные, синергетические аспекты проблемы.

В нашем исследовании основным принципом выступает информационно-коммуникативный подход. Как сходятся многие авторы, что это средство абстрактно-обобщенного описания и исследования информационного аспекта функционирования и структуры сложных систем, а также информационных связей и отношений в контексте теории информации [6, с.76]. Информационный подход позволяет нам изучать те аспекты природных и социальных объектов, для которых процесс обмена информацией важен с единой точки зрения. Коммуникативный подход к развитию социально-профессиональной активности студентов основан на концептуальных идеях и положениях теории коммуникации, в которой заложены ценности плюрализма, взаимопонимания между учителями и учениками как взаимодействующими субъектами.

Становление информационного общества потребовало обеспечить адекватность образования динамичным изменениям, происходящим в природе и обществе, всей окружающей человека среде, возросшему объему информации, стремительному развитию новых информационных технологий. Изменившиеся условия обусловили необходимость выбора средств, адекватных этим целям и обеспечивающих качество и эффективность образовательного процесса. По мере развития новые технические средства часто способствовали формированию новых целей. В связи с постоянно увеличивающимся количеством научно-методических, учебно-методических, информационных, технических и других материалов, составляющих содержательную область информационных потоков научно-педагогических исследований сферы профессионального образования, возникает необходимость в их своевременной, высококачественной обработке, модификации, передаче в условиях функционирования локальных и глобальной информационных сетей [9, с.7]. Особую значимость при этом приобретают исследования, посвященные применению глобальной информационной сети и корпоративных сетей учреждений науки и образования. А также исследования по реализации удаленного доступа к информационным ресурсам Интернет, являющиеся основой для формирования единого информационного научно-образовательного пространства.

Анализ научных исследований и информационных потоков, функционирующих в сфере научно-исследовательских и образовательных учреждений, позволяет констатировать явное несоответствие между необходимым объемом различного рода информации (с точки зрения нужд профессионального образования и педагогической науки) и возможностью ее высококачественной обработки, модификации, передачи, получения, в том числе и по телекоммуникационным каналам, к конкретному конечному потребителю в соответствии с его запросами, статусом и профилем [5, с.68].

как известно, информатизация образования развивается в рамках трех последовательных этапов:

- освоение информационных технологий как новой составляющей содержания высшего образования;

- использование информационных технологий как учебного средства при изучении существующих дисциплин вуза;

- разработка новых учебных дисциплин, ориентированных на обновлённое содержание, цели и методы подготовки студентов в условиях становления информационного общества и органически использующих новейшие педагогические технологии для достижения этих целей.

При этом воплощение в жизнь идеи непрерывного образования направлено на преодоление основной проблемы современной системы образования – противоречия между стремительными темпами роста знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения в период обучения. Прежде всего, это заставляет образовательные учреждения формировать умение учиться, добывать информацию, извлекать из неё необходимые знания. Поэтому самостоятельная работа студентов становится одной из важнейших частей учебного процесса в вузе. Мощным средством организации самостоятельной работы студентов являются современные информационные коммуникационные технологии. Для развития способности к самостоятельной работе разработано большое количество разнообразных методик. Одним из эффективных средств организации самостоятельной работы студентов является создание электронной информационно-образовательной среды дисциплины, которая представляет собой совокупность учебных, научных, методических и программно-технических средств, имеющих предметное содержание. Такая информационная среда способна выявить оптимальное сочетание традиционных и инновационных образовательных технологий, предложить методику активного обучения, сделать электронные методические материалы эффективным средством в практике обучения. Основными преимуществами электронной информационно-образовательной среды являются:

- создание условий, которые позволяют студентам выбирать удобные для них место, время и форму самостоятельной работы;

- индивидуализация обучения и обеспечение условий для его вариативности;

- возможность работы с моделями изучаемых объектов и процессов;

- возможность представления учебной и научной информации мультимедиа средствами;

- возможность синхронного диалога и асинхронных форм общения без непосредственного личного контакта;

- возможность автоматизированного и самостоятельного контроля знаний умений и навыков;

- возможность автоматизированного поиска информации и наличие удобного доступа к ней [10, с.5].

Понятно, что электронная информационно-образовательная среда является открытой средой, так как она доступна для всех желающих; в ней имеется обратная связь между результатами обучения и изменением содержания; существует возможность постоянного наполнения содержания и непрерывного его совершенствования.

Сегодня внедрение новых информационных технологий в учебный процесс меняет традиционный взгляд на образование. Попытаемся обозначить наиболее важные и существенные грани этих перемен. Основными принципами современных информационных технологий являются:

- интерактивный (диалоговый) режим работы с компьютером;

- интегрированность (стыковка, взаимосвязь) с другими программными продуктами;

- гибкость процесса изменения, как исходных данных, так и постановок задач.

Всеми этими свойствами обладают мультимедиа технологии, постепенно внедряющиеся в российский образовательный процесс. В результате одним из мощных инструментов познания являются средства мультимедиа, позволяющие воспринимать информацию несколькими органами чувств одновременно. Именно подход к параллельной передаче аудио- и визуальной информации на персональном компьютере в сочетании с использованием больших объемов информации с интерактивными возможностями работы с нею предопределил качественный скачок эффективности использования мультимедиа в обучении [7, с.155]. «Чем больше органов чувств принимает участие в восприятии какого-либо впечатления, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею, и легче потом вспоминаются», - отметил К.Д. Ушинский. Известно, что визуальная информация усваивается человеком на 25 %, аудиоинформация - на 12 %, а комплексное аудиовизуальное представление информации поднимает этот функциональный уровень на 65 %. Все приведенные аргументы ориентируют на перспективы использования мультимедиа в учебном процессе.

Решение этой задачи – будем считать как выполнение социального заказа общества – коренным образом зависит как от технической оснащенности учебных заведений электронной вычислительной техникой с соответствующим учебным, демонстрационным оборудованием, функционирующим на базе средств информационных технологий, так и от готовности обучаемых к восприятию постоянно возрастающего потока информации, в том числе и учебной. Повсеместное использование информационных ресурсов, являющихся продуктом интеллектуальной деятельности наиболее квалифицированной части трудоспособного населения общества, определяет необходимость подготовки в подрастающем поколении творчески активного кадрового резерва. По этой причине становится актуальной разработка определенных методических рекомендаций к использованию средств новых информационных технологий для реализации идей развивающего обучения, развития личности обучаемого. В частности, для развития творческого потенциала индивида, формирования у обучаемого умения осуществлять прогнозирование результатов своей деятельности, разрабатывать стратегию поиска путей и методов решения задач – как учебных, так и практических. Не менее важная задача обеспечения психолого-педагогическими и методическими разработками, направленными на выявление оптимальных условий использования средств новых информационных технологий в целях интенсификации учебного процесса, повышения его эффективности и качества. Особого внимания заслуживает описание уникальных возможностей средств новых информационных технологий, реализация которых создает предпосылки для небывалой в истории педагогики интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие личности обучаемого [2, с.249].

Возникновению идеи развития познавательной самостоятельности студентов средствами информационных технологий способствует ряд исторических предпосылок. Среди них: вхождение человечества в информационную эпоху, где способность каждого человека к саморазвитию становится экономически целесообразной, условием решения сверхзадачи века - преобразования знаний в теорию «преобразующей практики»; рост значимости личности во всех сферах общественной жизни; трансформация образования в базис общественного, гуманитарного развития личности; стремление к охвату перманентным образованием жизни человека. Под познавательной самостоятельностью мы понимаем интегративное качество личности, включающее интеллектуально-рефлексивный, мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты её

структуры и проявляющееся в личностно-ориентированной, социально-преобразующей деятельности. Эффективность решения проблемы, нацеленной на повышение познавательной самостоятельности студентов посредством средств информационных технологий, зависит от выбора подходов её решения как общей теоретико-методологической стратегии. Наиболее продуктивными в контексте данной проблемы являются личностно-деятельностный, системный, синергетический подходы. В определении стратегии развития познавательной самостоятельности выдвигаются в качестве обязательных принципы целостности, системности, целенаправленности, единства личности и деятельности, дополнительности на всех этапах [11, с.67]. Принцип целостности в общефилософском смысле выражается формулой «целое больше, чем сумма его частей». В данном случае этот принцип имеет интегративный смысл и служит для теоретического обоснования структурно-процессуального движения-развития в системе «личность- деятельность- образование- ответственность- активность». Принцип системности заключается в том, что все основные компоненты познавательной самостоятельности неразрывно связаны; знание — это результат познания, основа мыслительного развития; учение с интересом и увлечением активизирует развитие личности, воспитание положительных её качеств. Эффективное решение проблемы развития познавательной самостоятельности невозможно без принятия во внимание условий места и времени, в которых предстоит жить студенту, оценки всего окружающего пространства в широком и всеобъемлющем смысле. Принцип целенаправленности, реализующийся в основных направлениях развития образования, требует соответствия содержания обучения, методов и форм организации приоритетной цели обучения. Согласно принципу дополнительности, получение экспериментальных данных об одних показателях, характеризующих педагогическое явление, неизбежно связано с изменением данных о характеристиках и показателях, дополнительно к первоначальным [4, с.5].

Как уже отмечалось, основным противоречием современной системы образования является противоречие между быстрым темпом приращения знаний и ограниченными возможностями их усвоения. Но знания быстро устаревают. Установлено, полураспад знаний занимает от полутора до трёх лет. Поэтому в настоящее время необходимо развивать образование, построенное на умении работать с потоком информации, умении формировать социально-профессиональную востребованную личность.

В исследовании также отдельно рассматривались выбор и структурирование учебного материала для мультимедийного обучения. Анализ продемонстрировал возрастающий интерес ученых к данной проблеме, что позволило выделить как международные, так и региональные тенденции [13, с.165; 17, с.297]. Выяснилось, что международные тенденции направлены на оптимизацию качества образование, повышение цифровой грамотности. В основном они включают в разработку и структурирование учебного материала мультимедиа-системы обучения, а именно:

- 1) создание образовательных программных сред и мультимедийных учебных курсов [15, с.23];
- 2) использование различных информационных ресурсов (электронные библиотеки, выставки, экспозиции), представленных в Интернете [23, с.87];
- 3) развитие онлайн-обучения [19, с.125];
- 4) распространение интерактивных методов обучения [12, с.716].

Общие тенденции позволили выявить функции мультимедийного обучения. К ним можно отнести такие функции, как:

- информативная, отражающая включение в содержание учебного материала необходимые образовательные, научные и практические знания;
- преобразующая функция, обеспечивающая перевод учебного материала в интерактивную форму, позволяя процессу обучения проходить во внеурочное время;
- аксиологическая, способствующая формированию научного и профессионального мировоззрения среди студентов;
- организационно-стимулирующая, обеспечивающая эффективное руководство учебным процессом;
- функция самообразования, позволяющая использовать мультимедийный учебный комплекс как автономный информационно-методический инструмент обучения [24, с.217].

Практика убеждает в том, что информационно-методические инструменты профессионального образования все чаще используются как целостность системы графического, текстового, цифрового, речевого, музыкального, видео, фото и другой информации, сделанной на магнитных, оптических носителях, а также опубликованных в компьютерной сети [13, с.180].

А в России с 1992 года действует система государственных стандартов, которая формулирует требования к качеству продукции, работ и услуг межотраслевого значения. Государственный стандарт РФ имеет обозначение ГОСТ. Каждый ГОСТ создан на основе применения современных достижений науки, технологии и практического опыта. Информационные и образовательные инструменты регулируются по ГОСТ 7.83–2001 [21, с.15]. Они определяются следующим образом:

- 1) по наличию печатного эквивалента - аналога печатного издания, независимое издание;
- 2) по характеру основной информации - текстовое, графическое, звуковое, мультимедийное издание, программный продукт;
- 3) по прямому назначению - официальная, научная, научно-популярная, нормативная, производственная документация, а также практическое, образовательное, массово-политическое, справочное, рекламное, художественное издание;
- 4) по технологии распространения - локальная, сетевая, публикация комбинированного распространения;
- 5) по характеру взаимодействия пользователя и электронного издания - детерминистический, недетерминированный (интерактивный);
- 6) по периодичности - серийный, периодический, текущий, обновляемый, непериодический;
- 7) по структуре - одно / многотомное издание, электронные серии.

В этой связи мультимедийный учебный комплекс становится информационно-методическим средством образования, которое является образовательным, независимым, обновленным, одностомным, интерактивным изданием, в котором информация разного рода (видеолекции, документальные кинохроники, специальные видео, аудио материалы и т. д.) решает конкретные образовательные задачи. Как информационно-методический инструмент, мультимедийные учебные комплексы делятся на три типа, в том числе и несколько форм [14, с.27; 16, с.48; 18, с.83; 27, с.153; 28, с.118].

1. Учебные и теоретические мультимедийно-учебные комплексы, которые содержат систематизированные научные и теоретические знания, а также определенные виды деятельности образовательной программой для студентов, которые будут

ассимилированы в целях развития общих культурных и профессиональных компетенций через интегрированное информационное воздействие на студентов.

Этот тип включает в себя следующие формы:

а) мультимедийный учебник, содержащий учебные материалы, определяемые образовательной программой для систематического представления основных научных и теоретических знаний;

б) мультимедийный учебник, включающий в себя комплекс научно-теоретической информации (тексты, фото, аудио, видео материалы) в дополнение к печатным публикациям;

с) мультимедийные лекционные курсы, предусматривающие интеграцию текста, графики, аудио и видеoinформации в единое информационное поле;

г) мультимедийные лекции, обеспечивающие многовариантное, многоуровневое обучение и различные тестовые задания, упражнения.

Установлено, что учебно-теоретические мультимедийно-учебные комплексы позволяют проводить обучение в форме диалога, в ходе которого студенты изучают учебный материал в процессе постановки вопросов или вынесении на обсуждение различных суждений. Это обеспечивает быструю обратную связь, самоконтроль и своевременную коррекцию образовательной деятельности, развитие визуального образного мышления. Кроме того, идет постоянное обновление путем размещения интерактивных веб-элементов, гиперссылок, создания гиперссылки с дополнительной литературой в электронных библиотеках или на образовательных сайтах.

2. Учебные и практические мультимедийно-учебные комплексы, содержащие информацию научно-практического и прикладного характера, организованные в интерактивной форме.

Второй тип включает в себя:

а) мультимедийные семинары, предназначенные для закрепления учебного материала и проверки знаний, навыков и умений;

б) мультимедийные сборники заданий и упражнений, способствующие творческому и активному изучению учебного материала;

в) мультимедийные хрестоматии, содержащие специально отобранные нормативные правовые акты, художественные, научные работы или отрывки из них, фото, аудио и видео материалы составляют предмет учебного материала, а также стимулируют мышление студента, способствуя сосредоточению на проблемных и перспективных вопросах развития специальной науки.

3. Третий тип включает в себя:

а) учебные материалы для самостоятельной работы студентов и подготовка к проверке знаний;

б) мультимедийные учебные справочники, включая краткую информацию научного или прикладного характера, предназначенную для обучения через удобно расположенные гиперссылки;

в) мультимедийные учебные толковые или терминологические словари, которые составлены в образовательных целях, предназначены для расширения и углубления знаний в особой академической дисциплине;

г) библиографические справочники, которые содержат упорядоченный набор библиографической информации по конкретной проблеме и предназначены для организации самостоятельной работы студентов при изучении, усвоении и закреплении уже освоенного учебного материала.

Выяснилось, что учебно-методические мультимедийно-учебные комплексы обеспечивают развитие умственной деятельности, расширяют исследовательские навыки [29, с.291].

Исследование показало, в Европе мультимедийный учебный комплекс рассматривается как эффективное средство персонализации обучения и «обучения жизни». Персонализация обучения подразумевает, не только принимая во внимание индивидуальные особенности каждого студента, а также развитие предметно-предметных отношений, с целью включения студентов в процесс проектирования и организации личностного и профессионального развития. На практике студенты и преподаватели имеют доступ к учебным материалам в любое время и в любом месте с доступом в интернет. Это стимулирует создание учителями и учениками их собственных веб-страниц, публикации онлайн-журналов, электронные энциклопедии, организацию форумов и конференций. «Изучение жизни» означает изменение отношения к цифровым технологиям, которые все больше проникают в повседневную жизнь: цифровая грамотность и социальные установки могут сойтись в новом понимании цифровых возможностей [26, с.328].

В Азии (Китай, Южная Корея, Малайзия, Гонконг, Макао) интеллектуальное образование активно внедряется для интеграции учебного процесса в повседневную жизнь и обучения адаптированный к информации студент, который может ориентироваться в информационных потоках, электронном обучении и работа с новейшими технологиями [18, с.85]. Концепция связана с переходом на новые материалы, использование новых свойств материалов, достижений в электронике и информационные технологии. Таким образом, «умный подход» является свойством системы или процесс, который проявляется во взаимодействии с окружающей средой и дает системе возможность отрабатывать способность немедленно реагировать на изменения во внешней среде; адаптации к изменяющимся условиям; саморазвитие и самоконтроль; эффективное достижение результатов. На практике концепция умного образования обеспечивает студенту доступ к образовательным ресурсам, связанными с общими задачами и действующими на основе единой программной платформы. Реализация концепции включает в себя организацию интерактивного обучения на основе компьютерной аудитории, дистанционных лекций и консультации преподавателя; внедрение электронных учебников; использование мультимедийных инструментов для представления учебных материалов и различных информационных ресурсов, представленных в Интернет; создание единой образовательной среды, доступной через различные типы электронных устройств, включая компьютеры, планшеты, смартфоны и smart-TV; использование возможностей, предоставляемых облачными сервисами, что позволяет минимизировать задействованные ресурсы и упрощает доступ к различным образовательным продуктам. Различные некоммерческие организации занимаются развитием умного образования. Разрабатываются и реализуются образовательные программы по учебным дисциплинам; специальные ресурсы для учителей, в том числе технологии 3D моделирования; технологии для использования облачных сервисов для дистанционного и корпоративного обучения, курсов повышения квалификации преподавателя [25, с.93]. В азиатских странах мультимедийные учебные комплексы также направлены на реализацию интегративной функции, которая позволяет выбирать и структурировать образовательные материалы для адекватного комплексного восприятия.

В России подбор и структурирование учебного материала для мультимедиа-обучения осуществляется в контексте формирования общекультурных и

профессиональных компетенций, утвержденных образовательными стандартами в каждой области профессионального образования. Это приводит к созданию и внедрению в практику мультимедиа разных типов и видов. Например, учебный материал в форме компакт-дисков и брошюры учитывает особенности его представления в визуальной форме с сопровождающей аудио последовательностью. Сочетание аудио и видео материалов позволяет повысить эффективность обучения за счет комплексного воздействия визуальной и слуховой информации на студентов. Включение интерактивных элементов в учебнике дополнительно стимулирует познавательный интерес учащихся. Обучение с помощью мультимедийного учебника возможно как в компьютеризированном виде, как в учебной аудитории, так и в домашних условиях. Также мультимедийные учебники позволяют преподавать в форме диалога, где студенты приобретают знания и могут задавать вопросы, делая разные суждения и т. д. [20, с.21]. Мультимедийные учебные комплексы реализует интегративную функцию, которая позволяет выбирать и структурировать образовательные материалы для адекватного комплексного восприятия.

Последующее изучение подобной тактики, используемой в разных странах, может быть интересной и полезной.

В исследовании была сделана попытка выработки материалов для мультимедийных учебных комплексов по курсу «Публичная дипломатия» для будущих специалистов-международников. В этой связи методологической основой послужили общепедагогические и специальные принципы для подбора и структурирования учебного материала. Подборка образовательных материалов осуществлялась на основе общепедагогических принципов компетентности, науки и актуальности. Структурирование учебного материала осуществлялось на основе общих педагогических принципов интеграции, видимости, персонализации. Формирование компетенций определены образовательным стандартом и нацелены на обучение самоуправлению, самоконтролю и коррекции учебных видов деятельности.

Совокупность принципов отбора (компетенция, наука и актуальность) и структурирование (интеграция, видимость, персонализация, появление, уместность) учебного материала позволяет установить отношения между его компонентами. Имея в виду, что компоненты - знания, способы и опыт, эмоционально-ценностное отношение. Отметим следующее:

1) оптимизация выбора учебного материала повышается при условии, что удовлетворяет информационные потребности студентов с учетом их индивидуальных способностей [23, с.90];

2) улучшение структуры учебного материала достигается с учетом системной целостности его компонентов [13, с.150];

3) эффективность формирования компетенций повышается при условии постоянного обновления учебного материала, ориентируясь на потребности регионального труда рынок [22, с.151];

4) эффективность приобретения знаний с использованием современных средств обработки информации возрастает, если это актуально, эффективность формирования эмоционально-ценностных отношений возрастает в состоянии развития образного и визуального мышления [30, с.14-15];

5) эффективность разработки методов деятельности возрастает при условии практико-ориентированной ориентации [8, с.70];

6) важность повышения опыта деятельности увеличивается с условием усвоения учебного материала, сопряжения с социально-экономической политикой региона [31, с.221];

7) эффективность изучения учебного материала повышается за счет отбора в соответствие с ожиданиями студентов и структурирование с учетом междисциплинарных связей [28, с.6].

В экспериментальной работе приняли участие 158 человек: 15 преподавателей, 143 студента и магистра Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский федеральный (Приволжский) университет». Выборка преподавателей включает профессоров (средний возраст 47 лет) и ассоциированных профессоров (средний возраст 39 лет), которые проводят учебные занятия по дисциплинам таких направлений, как «Востоковедение и регионоведение», «История международных отношений» со студентами, обучающимися по специальности "Международные отношения". В выборку учащихся вошли студенты 1-3 курсов, магистры 2 курса, проходящие обучение по специальности «Международные отношения». Основными результатами исследования стали методы отбора и структурирования учебного материала. Методы связаны с принципами отбора и структурирования учебного материала. Соответственно, выбор учебного материала осуществляется методами оценки соответствия, варибельности, адекватности. Структурирование учебного материала осуществляется методом совместимости, smart-методом, интерактивности, виртуализации, модульности. Рассмотрим кратко содержание данных методов.

Метод оценки соответствия предусматривает отбор учебного материала в соответствии с государственным образовательным стандартом, утверждающим перечень общих культурных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий выпускник-международник. Поэтому при подготовке учебного материала по публичной дипломатии была ориентация на формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций. Метод вариации ориентирован на выбор разных вариантов обучения, на материал, основанный на научных концепциях. Метод изменчивости определяет формирование навыков в исследовательской деятельности. К таким навыкам относится работа с каталогами, архивами, информационные обзоры; составление картотек, рефератов, аннотаций, тематических выписок; выполнение графиков; создание презентаций. В ходе работы при разработке учебного материала по теме «Публичная дипломатия стран Европейского союза» использование данного метода позволило на основе архивных данных, изданных рефератов и аннотаций проанализировать исторические предпосылки развития публичной дипломатии стран Европы и создать по этому поводу специальную презентацию.

Метод адекватности обеспечивает практико-ориентированное направление учебного материала и его соответствие ожиданиям студентов. Если ожидания являются как эмоциональным состоянием, так и структурным и оперативным образованием, тогда учебный материал может соответствовать ожиданиям студентов, а именно: познавательный (связан с восприятием учебного материала); деятельностный (связан с навыками, способностями, компетенциями); подсознательный (связан с мотивационно-целевыми действиями); эмоционально оценочный (связан с позитивным отношением к учебному материалу).

В процессе обучения было установлено, что студенты имеют следующие ожидания:

- познавательный - «Я рассчитываю получить знания в области международных отношений», «Планирую приобретение знаний и навыков для обеспечения будущей деятельности в международной сфере»;

- деятельностный - «Обучение поможет мне приобрести навыки для содействия моему карьерному росту», «Хочу научиться создавать комфортные условия труда и уметь предотвращать негативные воздействия», «Ожидание знаний» в области дипломатии»;

- подсознательный - «Я ожидаю получить знания, которые помогут мне в будущем», «Хочу получить больше практических навыков в жизни», «Я хотела бы попрактиковаться, так как записи не оставляют следов в моей памяти»;

- эмоционально оценочный - «Ожидание знаний, которые помогут мне в моей будущей работе, а также знаний, чтобы избежать различных неприятностей», «Узнать, как вести себя в той или иной чрезвычайной ситуации».

Метод виртуализации позволяет сочетать образовательные компоненты, чтобы установить отношения между ними:

1) эффективность усвоения учебного материала достигается с учетом системной целостности междисциплинарного взаимодействия;

2) уровень качества освоения учебного материала;

3) достигается формирование общих культурных компетенций при условии включения специальных заданий, направленных на этическую оценку труда;

4) Интернализация учебного материала будет успешной при условии, что он используется во внеаудиторной работе (встречи с представителями зарубежной компании, мастер-классы специалистов).

Метод модульности позволяет структурировать учебный материал на виды профессиональной деятельности (проектно-исследовательские, управленческие, экспериментальные исследования); информационные потребности студентов. К примеру, в ходе подготовки учебного материала по теме «Роль СМИ в развитии публичной дипломатии» экспериментальной группой студентов был подготовлен видео ролик с включением сюжетов из практики разных стран. Материал способствовал довольно быстрому вступлению студентов в учебный процесс и включению их образного мышления в ходе изучения содержания.

В ходе работы был разработан по курсу «Публичная дипломатия» лекционный материал, включающий интеграцию текста, графики, аудио и видеoinформации в едином информационном поле; составлен мультимедийный сборник заданий для активного изучения учебного материала; подготовлен по некоторым отдельным темам аудио и видео материал, особенно по проблемным вопросам, а также терминологический словарь, предназначенный для расширения и углубления знаний; библиографический справочник с набором информации по конкретной проблеме и предназначенный для организации самостоятельной работы студентов и прочее. Все предлагаемые наработанные материалы проходили обсуждение в 10 созданных фокус-группах.

По итогам экспериментальной работы был проведен опрос. Опрос студентов показал, что большинство предпочитают работать с мультимедиа учебные пособия (89%), позволяющие им выбрать уровень и темп обучения материал (81%), работать самостоятельно, вне аудитории (87%). Как основное требование к мультимедийному учебному комплексу, выдвигаемое студентами: структурирование учебного материала на основе трехмерного моделирования и анимационных программ (92%), в том числе правовые акты (72%), фото, аудио, видео материалы, плакаты (91%).

Преподаватели предпочитают использовать мультимедийные инструменты для диалога (63%) и персонализации (64%) образовательного процесса, сочетание занятий в аудитории с самостоятельной работой студентов (71%). Основные требования к мультимедийному обучению, по их мнению, включают в себя: соответствие содержания требованиям государственного образовательного стандарта (91%), международным, национальным стандартам (89%); модульное структурирование учебного материала (86%); включение тестовых материалов (92%), компетентностные задачи (94%).

Полученные результаты позволяют наметить перспективы дальнейших исследований. Они связаны с разработкой методов организации профессионально-ориентированной, виртуально-образовательной среды. Результаты этого исследования могут быть использованы для анализа и совершенствования мультимедийного структурирования в университетах в работе со студентами.

Таким образом, выявлено, что если общие тенденции отражают стратегию развития образования, то национальные тенденции отражают методологическую тактику обучения: персонализация обучения в европейских странах; внедрение умного образования в азиатских странах; формирование общекультурных и профессиональных компетенций, утвержденных образовательными стандартами России.

В целом, современные электронные образовательные ресурсы обладают неоспоримым рядом достоинств, а именно: интерактивность; коммуникативность; восприятие информации; компьютерное моделирование; автоматизация учебной деятельности, что является средством повышения качества дистанционного обучения и образования в целом. Все это имеет огромное значение в подготовке высокопрофессионального и социально активного специалиста.

Список литературы

1. Гутман, Э. В. Социально-педагогическая поддержка студентов вузов как фактор их личностного и профессионального становления. Казанский педагогический журнал, 2013. - 1, 108-114.
2. Левина Е.Ю., Ахметов Л.Г., Латипова Л.Н., Мирзагитова А.Л., Мирзанагимова Ф.И., Латипов З.А., Масалимова А.Р. Диагностика качества учебной деятельности на основе качественных методов. Азиатские социальные науки, 2015. - 11 (4), 246-251.
3. Логинова, Ю.Н. Понятие индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их построения. Библиотека журнала Методист, 2006. - 9, 4-7.
4. Сахиева Р. Г., Хайруллина Е. Р., Хисамиева Л. Г., Валеева Н. С., Масалимова А. Р., Закирова В. Г. Программа регионального компонента профессионально-мотивационного образования, разработанная для студентов, специализирующихся на туризме. Азиатские социальные науки, 2015. - 11 (2), 246-251.
5. Шакирова А., Гизятова Л. Формы организации академической мобильности студентов в вузах России. ORBIS, Спецвыпуск, 2018. - 14, 65-73.
6. Сибгатова К. И., Мирзагалямова З. Н., Пупышева Е. Л., Мирзанагимова Ф. И., Шкиндерова И. Н., Нуриева Е. Н., Щепкина Н. К. (2015). Формирование готовности преподавателей образовательных учреждений и представителей профессионального сообщества к реализации совместной профориентации учащихся. Обзор европейских исследований, 2015. - 7 (1), 74-79.
7. Бугакова Т. Ю., Кацко С. Ю. Электронные технологии обучения в современной образовательной среде // Современные информационные технологии и ИТ-образование :

сб. трудов VI Междунар. науч.-практ. конф. Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2011. – С. 154–157.

8. Твердовский О. В., Плюснина Е. С. Совершенствование системы дистанционного обучения // АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ. Ведущая роль современного университета в технологической и кадровой модернизации российской экономики. Междунар. науч.-метод. конф. : сб. материалов в 3 ч. (Новосибирск, 16–20 февраля 2015 г.). – Новосибирск : СГУГиТ, 2015. Ч. 1. – С. 68–73.

9. Карпик А. П., Середович С. В., Бугакова Т. Ю. Электронный университет – основа эффективного управления и развития вузом в современных условиях // Единое информационно-образовательное пространство – основа инновационного развития вуза. Региональн. науч.-метод. конф. : сб. материалов (Новосибирск, 2–4 февраля 2011 г.). – Новосибирск: СГГА, 2011. – С. 6–9.

10. Единое информационно-образовательное пространство современного университета / А. П. Карпик, О. В. Твердовский, С. В. Середович, Н. А. Николаев, О. К. Ушаков, Ю. В. Дементьев // Единое информационно-образовательное пространство – основа инновационного развития вуза. Региональн. науч.-метод. конф.: сб. материалов (Новосибирск, 2–4 февраля 2011 г.). – Новосибирск: СГГА, 2011. – С. 4–6.

11. Ганагина И. Г. Фонды оценочных средств – неотъемлемая часть нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения ООП // АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ. Современные тенденции формирования образовательной среды технологического университета. Междунар. науч.-метод. конф.: сб. материалов в 3 ч. (Новосибирск, 3–7 февраля 2014 г.). – Новосибирск: СГГА, 2014. Ч. 1. – С. 64–68.

12. Методы построения обучения через интерактивную виртуальную реальность. Журнал Профессиональные вопросы инженерного образования и практики, 2013. -142 (2), 713–725.

13. Алексик В. и Иванович М. Вводный предмет программирования в европейском высшем образовании. Информатика в образовании, 2016. - 15 (2), 163–182.

14. Brecka, P., Valentova, M. (2017). Модель ключевых компетенций студентов. Информатика в Образование, 2017. - 16 (1), 25–38.

15. Brilingaite A., Bukauskas L. & Juskeviciene A. (2018). Оценка компетентности в проблемных учебных проектах студентов по информационным технологиям. Информатика в Образование, 2018.- 17 (1), 21–44.

16. Canedo E.D., Santos G.A. & Leite L.L. Оценка методологий обучения, используемых на вводных курсах программирования на бразильском Университете. Информатика в образовании, 2018. - 17 (1), 45–59.

17. Chareen S. Видеопроизводство в контент-педагогике: обзорное исследование, исследовательская литература. Learning, Media and Technology, 2018. - 43 (3), 294–306.

18. Донг И. & Йонг Л. Образовательные программы миссионерского типа со смарт-устройством облегчающий LBS. Международный журнал мультимедиа и повсеместной инженерии, 2015.-8 (2), 81-88.

19. Funes, M., Mackness, J. Когда включение исключает: встречное повествование об открытом онлайн образовании. Learning, Media and Technology, 2018. - 43 (2), 119–138.

20. Мобильные вычислительные устройства в высшем образовании: студент перспективы обучения с помощью мобильных телефонов, смартфонов и социальных сетей. Интернет и Высшее образование, 2014. -19, 18–26.

21. ГОСТ 7.83–2001. http://www.infosait.ru/norma_doc/9/9935/index.htm

22. Иванов, В. Г., Барабанова, С. В., Шагиева, Р. В., Чикишева, Н. М., Лунев, А. Н., Волкова Н. В., Набиуллина К. Р., Спирина Е. В. Суть и содержание государственного регулирования развития услуг в условиях повышения автономии федерального государственного субъекта. *Международный обзор управления и маркетинга*, 2016. - 6 (2S), 149–154.
23. Калелиоглу Ф. Использование Facebook в качестве системы управления обучением: опыт преподавателя перед обслуживанием. *Информатика в образовании*, 2017–16 (1), 83-101.
24. Лунев А. Н., Пугачева Н. Б., Стуколова Л. З. (2014). Стратегии развития профессиональных образовательных услуг в условиях растущей автономии территорий в пределах федерального государства. *Актуальные проблемы экономики*, 2014. - 160 (1), 215–220.
25. Мэдж К., Мик, Дж., Уэлленс Дж. И Хули Т. Facebook, Социальная интеграция и неформальное обучение в университете. *Learning, Media and Technology*, 2009 - 34 (2), 41-155.
26. Means, A. Обучение на платформе и труд по требованию: социально-технические прогнозы на будущее образования и работы. *Learning, Media and Technology*, 2018 - 43 (3), 326-338.
27. Михайлидис, П. Гражданская медиа-грамотность: переосмысление взаимодействия с гражданским обществом интенциональность. *Learning, Media and Technology*, 2018 - 43 (2), 152-164.
28. Поттер Дж. Проблематизация обучения в эпоху «сбора» данных: проблемы в исследованиях, преподавание и обучение с использованием цифровых медиа и технологий. *Обучение, СМИ и Технология*, 2018. - 43 (2), 117–118.
29. Takala, T.M., Malmi, L., Pugliese, R. & Takala, T. (2016). Расширение возможностей студентов создавать лучшие приложения виртуальной реальности: продольное изучение курса VR Capstone. *Информатика в образовании*, 2016. - 15 (2), 287–317.
30. Терентьева И. В., Пугачева Н. Б., Лунев А. Н., Коршунова О. В., Селиванова О. Г. Управление формированием общекультурной компетенции студенты университета. *Современный журнал по методике преподавания языка*, 2017. - (6), 11-20.
31. Фёдорова Л. А. Организация аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов как необходимое условие реализации требований ФГОС // *Актуальные вопросы образования. Современные тенденции формирования образовательной среды технологического университета. Междунар. науч.-метод. конф. : сб. материалов в 3 ч. (Новосибирск, 3–7 февраля 2014 г.)*. – Новосибирск: СГГА, 2014. Ч. 2. – С. 219–225.

3.3. Понятийный аппарат BIM-проектирования, необходимый в ходе цифровой трансформации процесса подготовки выпускников строительных вузов

Интенсивное развитие современных информационных технологий наблюдается практически во всех сферах деятельности современного человека, в том числе, и в строительной отрасли. Этот процесс характеризуется появлением принципиально новых программных комплексов для автоматизированного проектирования строительных объектов, что упрощает и ускоряет процесс проектирования, и, следовательно, позволяет качественно выполнять большие объемы работ в сжатые сроки. Развитие

информационных технологий инициировало переход экономики на новый, цифровой уровень [23].

В этих условиях повышаются требования к специалисту в любой сфере деятельности. Современный образованный человек, помимо умения читать, писать, считать должен иметь навыки к сотрудничеству, должен уметь решать нестандартные задачи в известной ему предметной области, применяя при этом творческий подход, любознательность и инициативность.

Значимость перечисленные компетенций для каждого выпускника современного вуза в условиях цифровой экономики подчеркивается в Материалах Всемирного экономического форума [31].

Указанные компетенции становятся особенно необходимыми, когда в результате научно-технического прогресса стал общедоступным скоростной интернет одновременно с появлением цифровых технологий, таких, как облачные вычисления, роботизация, дроны, обработка «больших данных», искусственный интеллект, радиочастотные метки, межмашинное взаимодействие и прочее. Применение этих технологий в любой отрасли экономики требует от специалистов новых знаний и умений, что в свою очередь требует от вузов корректировки традиционных образовательных результатов в области цифровой трансформации вузовской подготовки.

Все вышесказанное относится и к подготовке специалистов для строительной отрасли. Совершенно очевидно, что выпускник строительного института, планирующий посвятить свою профессиональную жизнь проектированию объектов строительства в условиях цифровой трансформации строительной отрасли должен обладать междисциплинарными знаниями и быть готов не только к использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности, но и уметь критически мыслить, быть способным к самообучению и грамотно использовать в повседневной работе цифровые инструменты и сервисы в условиях цифровой проектной среды.

В рамках подготовки студентов к будущей проектной деятельности в условиях цифровизации строительной отрасли необходимо формировать у них компетенции как в области реализации основных направлений цифровизации строительства, так и в применении средств ИКТ в проектной деятельности. При этом от того, насколько быстро и грамотно будут решен вопрос освоения узкоспециализированных компьютерных программ и приложений в строительной сфере, во многом зависит успех всего процесса её цифровизации. В основе этого процесса лежит теория конвергенции (проникновения) педагогических идей, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, в практическую плоскость подготовки студентов для строительно-проектировочной предметной области, созданная в рамках деятельности научной школы академика РАО, профессора, доктора педагогических наук Роберт Ирэны Веняминовны.

Одним из современных путей цифровизации строительной отрасли является применение BIM-технологии (от англ. Building Information Modelling – информационное моделирование зданий). BIM-технология представляет собой технологию, применение которой позволяет создать цифровой образ физических, функциональных и прочих характеристик здания или сооружения в трехмерном пространстве в виде совокупности информационно насыщенных элементов в соответствии с целями, задачами и требованиями конкретного проекта.

Процесс цифровой трансформации вузовской подготовки, инициированный переходом к цифровой экономике и к цифровизации строительной отрасли, требует от

профессорско-преподавательского состава строительных институтов разработки учебно-методических материалов, цель которых формирование у выпускников соответствующей профессиональной компетентности, как в области информационных и коммуникационных технологий, так и уверенного владения BIM-технологией. Поэтому знание систематизированных и истолкованных основных междисциплинарных понятий, относящихся к использованию BIM-технологии, необходимо будущему проектировщику строительных объектов.

Все перечисленные обстоятельства определяют *актуальность* представленных в главе материалов.

Цель главы - представить понятийный аппарат, носящий междисциплинарный характер и определяющий его структуру, в состав которой входят информационные и коммуникационные термины, а также термины, относящиеся к информационному моделированию строительных объектов и к применению BIM-технологии в проектировании строительных объектов.

Знание и понимание базовых терминов из названных предметных областей определяет не только уровень теоретической подготовки в контексте ИКТ-компетентности, но и в целом информационную культуру будущего выпускника строительного института, наличие которой необходимо в период цифровизации строительной отрасли.

Предлагаемый понятийный аппарат является обязательным компонентом формирования компетентности в области информационного моделирования строительных объектов и необходим студентам, аспирантам, научным сотрудникам, преподавателям вузов, слушателям факультетов повышения квалификации и другим специалистам, учеба и профессиональная деятельность которых требует углубленных знаний в области информационных и коммуникационных, цифровых и облачных технологий для повышения своего профессионализма в условиях цифровой трансформации строительной отрасли.

В контексте рассмотрения процесса информационного моделирования в строительстве в условиях применения BIM-технологии следует отметить, что в течение последних десятилетий информационные и коммуникационные технологии отошли от своей узконаправленной роли в обработке информации, превратившись в универсальный инструмент, который может быть применен практически в любой сфере экономики и промышленности. В стратегии развития информационного общества в России на 2017-2030 годы, утвержденной Указом Президента РФ от 09.05.2017 г. № 203, приведено понятие цифровой экономики. Под цифровой экономикой понимается «хозяйственная деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка больших объемов и использование результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг». Цифровая трансформация началась и в области строительства.

В 2017 году распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р была утверждена государственная программа, получившая название «Цифровая экономика Российской Федерации». Программа предполагает развитие и практическое внедрение цифровых технологий в комплексе. Цифровая трансформация строительной отрасли попадает в область действия указанной программы. Среди основных задач Программы:

- формирование благоприятных условий для развития так называемого «общества знаний» в России;
- общее повышение качества жизни и благосостояния при помощи увеличения доступности и качества товаров и услуг, изготовленных в цифровой экономике;
- увеличение степени информированности и цифровой грамотности граждан.

Одним из ярких примеров применения цифровых технологий в строительной сфере является технология Building Information Modeling (BIM), или технология информационного моделирования зданий. BIM-технология - это технология, которая начинается с создания интеллектуальной 3D-модели объекта строительства, в рамках которой обеспечивается возможность управления документами, координация и моделирование элементов на протяжении всего жизненного цикла объекта строительства (планирование, проектирование, строительство, эксплуатация и обслуживание).

Применение BIM-технологии помогает повысить предсказуемость результатов проекта, позволяя изучить проект в цифровом виде до начала строительства. Проведенные исследования показали, что в случае применения BIM технологии издержки реализации строительных проектов сокращаются почти на треть.

Прежде, чем перейти к детальному рассмотрению понятийного аппарата BIM-технологии, рассмотрим методологические основы моделирования объектов строительства.

Под информационной моделью (ИМ) понимают совокупность представленных в электронном виде документов, графических и текстовых данных по объекту строительства, размещаемая в среде общих данных и представляющая собой единый достоверный источник информации по объекту на всех или отдельных стадиях его жизненного цикла.

В состав ИМ входят в том числе цифровая(ые) информационная(ые) модель(и) объекта строительства (ЦИМ) и инженерная(ые) цифровая(ые) модель(и) местности (ИЦММ) [22].

При создании информационной модели используют так называемые *исходные модели*, к числу которых относят составные компоненты проекта, содержащие геометрические параметры и атрибутивную информацию, такие, как: различные поверхности, площадки, сети, подобъекты, 3D-модели и т. п. [10].

В ходе процесса информационного моделирования создают *инженерную цифровую модель местности (ИЦММ)*, которая является формой представления инженерно-топографического плана в цифровом объектно-пространственном виде для автоматизированного решения инженерных задач и проектирования объектов строительства. ИЦММ состоит из цифровой модели рельефа и цифровой модели ситуации [22].

В целом *информационное моделирование объектов строительства* представляет собой процесс создания и использования информации по строящимся, а также завершенным объектам строительства в целях координации входных данных, организации совместного производства и хранения данных, а также их использования для различных целей на всех стадиях жизненного цикла [22].

Отдельно рассматривают понятие *информационного моделирования в проектировании*, сущностью которого является процесс создания совокупности взаимосвязанных сведений, документов и материалов об объекте капитального строительства, формируемых в электронном виде на этапах выполнения инженерных изысканий, осуществления архитектурно-

строительного проектирования, строительства, реконструкции, капитального ремонта, эксплуатации и (или) сноса объекта капитального строительства [14].

Важным моментом в процессе создания информационной модели объекта строительства является выполнение *требований заказчика к информационным моделям*. Требования заказчика, которым может быть государственный заказчик, застройщик, технический заказчик или юридическое лицо, осуществляющее функции технического заказчика, определяют информацию, предоставляемую заказчику в процессе реализации инвестиционно-строительного проекта с применением информационного моделирования, задачи применения информационного моделирования, а также требования к применяемым информационным стандартам и регламентам [22].

В результате преобразования объектов информационной модели с заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими характеристиками, включая текстовую и графическую информацию, а также комплексную разработку необходимой конструкторской, технической и нормативной документации в электронный формат представления для специализированного, расширенного или удаленного анализа, с целью создания уникального продукта создается так называемый *цифровой проект (англ. «Digital project»)* [15].

Процесс информационного моделирования коснулся и вопросов экологии. Возникло понятие *информационное моделирование экологического строительства (англ. «Green Building Information Modelling»)*, в рамках которого реализуется подход, предполагающий способ создания информационных моделей зданий с целью оптимизации характеристик проектируемых объектов и соблюдения экологических требований [26].

Кроме этого, существует понятие *исследовательской информационной модели здания (англ. «Research BIM, RBIM»)*, которое описывает абстрактную компьютерную конструкцию, способную в нужной степени имитировать изучаемую ситуацию в рамках информационного моделирования здания [18].

В ходе процесса информационного моделирования используется *база знаний информационного моделирования*, представляющая собой экспертную систему, которая связывает проектные, конструкторские, инженерные модели с оценочными и финансовыми решениями [4].

При этом происходит формирование *файла хранилища информационного моделирования*, представляющего собой репозиторий, который позволяет компоновать группы и компоненты информационного моделирования для специфических целей, таких, как экспорт и публикацию [21].

При создании BIM-модели, как во всяком творческом процессе, неизбежны ошибки, приводящие к пересечениям между объектами в этой модели, а также сами эти пересечения. Эти ошибки называют *коллизиями* [24].

Процесс поиска, анализа и устранения ошибок, связанных, в том числе, с геометрическими пересечениями элементов цифровой информационной модели, с нарушениями нормируемых расстояний между элементами цифровой информационной модели, с пространственно-временными пересечениями ресурсов из календарно-сетевых графика строительства объекта называют *выявлением коллизий* [22].

данные, определяющие размеры, форму и пространственное расположение элемента цифровой информационной модели называют *геометрическими данными* [22].

Технология, работающая с алгоритмами, которые создают множество вариантов решений задач, поставленных человеком, и за счет машинного обучения, а также в рамках

задаваемых оператором критериев, выбирает самые оптимальные по тем или иным параметрам называется *генеративным дизайном* и используется в BIM [21].

Пространство, занимаемое объектом и ограниченное его внешними границами называется *геометрическим представлением в информационной модели* [21].

Совокупность компонентов и типов в информационном моделировании, позволяющих использовать стандартизированный дизайн или спецификацию элементов, улучшая продуктивность и производительность, и, одновременно, хранилище спецификаций и наработанных методик в удобной для использования форме называется *группой* [4].

Метод применения информационного моделирования на различных стадиях жизненного цикла объекта для достижения одной или нескольких целей инвестиционно-строительного проекта называется *задачей применения информационного моделирования* [11].

Воображаемый объем, подразумевающий под собой пространство, связанное со спецификой того или иного объекта и используемый в процессе информационного моделирования называется *зоной*.

Конструкция, позволяющая атрибуту информационной модели иметь различные предопределенные значения, определяемые названием, называется *перебором* [21].

Цифровая информационная модель объекта, состоящая из отдельных цифровых информационных моделей/инженерных цифровых моделей местности (например, по различным дисциплинам или частям объекта строительства), соединенных между собой таким образом, что внесение изменений в одну из моделей не приводит к изменению в других, называется *сводной цифровой моделью*. Основное назначение сводной модели - поддержка процессов согласования технических решений и выявления коллизий [22].

Объектно-ориентированная параметрическая трехмерная модель, представляющая в цифровом виде физические, функциональные и прочие характеристики объекта (или его отдельных частей) в виде совокупности информационно насыщенных элементов, называют *цифровой информационной моделью (ЦИМ)* [22]. Существенные свойства элемента цифровой информационной модели, определяющие его геометрию или характеристики, представленные с помощью алфавитно-цифровых символов, называют *атрибутивными данными* [22].

Набор требований, определяющий полноту проработки элемента цифровой информационной модели, называют *уровнем проработки* (англ. *Level of Development, LOD*). Уровень проработки задает минимальный объем геометрических, пространственных, количественных, а также любых атрибутивных данных, необходимых для решения задач информационного моделирования на конкретной стадии жизненного цикла объекта [22].

Важным свойством информационных систем, участвующих в процессе проектирования, является их *интероперабельность*, т.е. способность двух и более информационных систем или компонентов к обмену информацией и к использованию информации, полученной в результате обмена [8].

Далее рассмотрим непосредственно терминологию, связанную с Building Information Modelling (BIM).

Объектно-ориентированное цифровое представление физических, функциональных и прочих характеристик здания или сооружения в трехмерном пространстве в виде совокупности информационно насыщенных элементов в соответствии с целями,

задачами и требованиями конкретного проекта определяет непосредственную сущность *ВІМ-технологии* [11].

Создаваемые пользователями при работе в ВІМ-программах параметрические элементы образуют так называемые *библиотечные элементы в ВІМ*. Параметры любого элемента могут быть легко изменены на любой стадии работы над проектом. Описание элементов расположено в стандартных и дополнительных библиотеках [2].

Услуги, предоставляемые третьими лицами для строительных организаций, заинтересованных в практическом опыте применения информационного моделирования, а также в процессе организации и управления ВІМ-проектами, оказываются в рамках *ВІМ-консалтинга*.

Лицо, ответственное за организацию и согласование работы в среде ВІМ, называют *ВІМ-координатор* (англ. «ВІМ-coordinator»). Основными функциями ВІМ-координатора является:

- координация совместной работы;
- ответственность за целостность ВІМ модели;
- предоставление задания смежным специалистам по утвержденным правилам и стандартам;
- формирование заявки на разработку контента в среде информационного моделирования;
- обучение приемам работы с ВІМ и помощь пользователям;
- участие в формировании стандартов компании и контроль за их исполнением [17].

Лицо, осуществляющее поддержку в ходе создания ВІМ проектов, называют *ВІМ-мастер* (англ. «ВІМ-master»). Основными функциями ВІМ-мастера является:

- создание ВІМ контент-семейств, групп и прочих библиотечных элементов;
- поддержка корпоративной библиотеки семейств: документация и создание примеров использования;
- оказание поддержки пользователям;
- выполнение адаптации программного обеспечения на уровне шаблонов [17].

Лицо, управляющее, руководящее процессом ВІМ на уровне компании, называют *ВІМ-менеджер* (англ. «ВІМ-manager»). Основными функциями ВІМ-менеджера является:

- определение целей и стратегии развития ВІМ - компании;
- разработка типовых рабочих процессов и стандартов предприятия;
- поддержка ВІМ технологии предприятия в актуальном состоянии;
- разработка программ обучения и повышения квалификации;
- управление сотрудниками ВІМ отдела, участие в подготовке ВІМ координаторов и внедрении их в проекты;
- работа с экспертами по ВІМ для разработки новых бизнес-процессов [8].

Динамичная трехмерная модель объекта информационного моделирования, наполненная информацией, связанная с базой данных модели и проектной документацией называется *ВІМ-моделью* [7].

Визуальное 3D-представление компонента здания называют *ВІМ-объектом*. Такой объект можно рассматривать как структурный модуль, который можно добавить в строительный проект [28].

Процесс разработки (создания) информационной модели объекта капитального строительства и управление им на всех этапах жизненного цикла объекта капитального строительства называют *ВІМ-процессом* (Составлено авторами).

В ходе BIM-процесса создается уникальный документ, разрабатываемый каждой отдельной организацией конкретно под себя, регулирующий взаимодействие между всеми участниками процесса проектирования, в котором указаны сроки выполнения этапов проектирования, их последовательность, в том числе вид и характер информации, передаваемый в течение каждого из этапов, который называется *BIM-регламент проектной организации* [12].

Когда завершен процесс информационного моделирования, наступает фаза *внедрения BIM*, которая представляет собой комплексный процесс по внедрению проектировочных технологий в производственные процессы предприятия.

Исследователи технологии информационного моделирования Марк Бью и Мервин Ричардс разработали модель, которая описывает уровни зрелости модели с точки зрения способности организаций архитектурно-строительной отрасли производить, хранить информацию и обмениваться ею. Эта модель была названа *диаграммой уровней зрелости BIM* [9].

Цифровое представление физических и функциональных характеристик отдельного элемента объекта строительства, предназначенное для многократного использования, называют *компонентом*. Компонент, примененный в информационной модели, становится элементом модели [22].

Компонентом BIM-объекта называют индивидуальный объект, имеющий уникальную геометрию и не зависящий от других объектов в плане интерпретации. Он несет информацию об идентичности, внешних признаках, действии и использовании, может содержать функциональную информацию. Обычно компоненты объектов являются подвижными и могут вращаться/двигаться для удобства установки на предназначенное место [21].

В ходе процессе информационного моделирования создается *план выполнения BIM-проекта*, который представляет собой технический документ, разрабатываемый проектной организацией для собственных нужд, а также для субпроектных разработчиков проекта. Этот документ объединяет в себе цели и задачи информационного моделирования, правила именования файлов, стратегию разделения модели на объемы, требуемые уровни проработки элементов модели на различных этапах проекта, состав и роли участников процесса информационного моделирования и другие аспекты [30].

BIM-модель, которая содержит объекты из разных проектных разделов: архитектура, железобетонные конструкции, инженерные сети в частях электрика/освещение, слабые токи, системы безопасности, отопление, водоснабжение и канализация называется *сводной информационной моделью* [20].

Часть информационной модели объекта строительства, представляющая компонент, систему или сборку в пределах объекта или строительной площадки называется *элементом BIM-модели* [22].

Программное обеспечение Revit представляет собой программное обеспечение, реализованное на основе технологии BIM, предназначено для проектирования архитектурных элементов и инженерных систем, проектирования, детализации и разработки строительных конструкций, а также строительства. Данное программное обеспечение доступно как отдельно, так и в составе коллекции AEC Collection [25].

Семейство Revit – это параметризованный (не всегда) компонент, обладающий определенным набором параметров и наделенный моделью поведения (например, экземпляр семейства окна всегда будет вырезать проем в стене и без стены не сможет быть размещен в модели).

Типоразмер (тип) семейства Revit – это объект, обладающий набором параметров (параметров типа) с заданными значениями. Экземпляр семейства всегда принадлежит к какому-либо типу. Несколько экземпляров одного семейства, принадлежащих к одному и тому же типу, всегда имеют одинаковые значения для параметров типа (то есть, если изменить значение одного из параметров типа, данное изменение затронет все экземпляры данного типа).

Экземпляр семейства Revit представляет собой размещенный в пространстве информационной модели компонент, обладающий определенным набором значений для параметров экземпляра, которые могут быть изменены независимо от других, размещенных в модели экземпляров семейства [13]. В таблице 1 представлены термины и определения к семействам Autodesk Revit.

Таблица 1 – Термины и определения к семействам Autodesk Revit

№	Термин	Сущность термина
1	Вид	элемент отображения данных модели в различных проекциях, сечениях и представлениях, а также управления ими
2	Вложенное семейство	загружаемое семейство, которое используется внутри другого семейства с возможностью установки зависимостей, но без учета в спецификациях
3	Граница помещения	параметр, участвующий в формировании границы помещения.
4	Длина/ширина/высота/объем	обозначение габаритов элемента.
5	Зоны доступа	пространства вокруг элементов информационной модели (например, распах дверей и окон), при пересечении которых возможно возникновение коллизий
6	Каталог типоразмеров	последовательный набор данных типов загружаемых семейств в формате ТХТ с идентичным наименованием файлов. Данные каталоги позволяют при загрузке семейства с большим количеством типов выбрать для загрузки только необходимые.
7	Категория	группа элементов, используемых для моделирования объекта строительства: окна, двери, стены, перекрытия и др. В зависимости от использования, категории делятся на: категории моделей, категории видов и категории аннотаций. Категории обладают индивидуальным набором свойств и параметров, а также правилами поведения и взаимодействия. Категории не могут создаваться и редактироваться пользователями
8	Подкатегория	Структурная единица категории, которая может быть настроена графически независимо от основной категории. Существуют системные (заданные на программном уровне) и пользовательские (создаваемые и редактируемые пользователями) подкатегории. Пример подкатегорий для категории «Двери»: «Каркас/Импост», «Фурнитура», «Панель»
9	Код по классификатору	Код, указанный для определенного объекта в модели для дальнейшего использования в составлении сметной стоимости проекта
10	Количество	Количество экземпляров любого элемента в модели
11	Конструкция	Совокупность объектов информационной модели, отражающих состав и взаимное расположение частей какого-либо сооружения, механизма, и связанных между собой связями
12	Маркировка	Условный знак, относящийся к элементу модели с целью ее идентификации и специфицирования
13	Номер корпуса	Структурный знак, обозначающий секцию/корпус, к которому относится элемент модели
14	Общее семейство	вложенное семейство с возможностью маркировки в проекте и учета в спецификациях в проекте

15	Параметр	Свойство семейств Autodesk Revit. Параметр может быть системным (заданным для конкретной категории на программном уровне) или пользовательским (созданным пользователем). Параметры служат для хранения и отображения информации о семействе. Параметры позволяют изменять семейство без необходимости его редактирования в редакторе семейств. Информация может вноситься в параметр в процессе разработки семейства пользователем, либо рассчитываться автоматически на основании данных из модели
16	Параметры семейства	Параметры, которые создаются в семействе. Не включаются в спецификации и марки, в основном используются для настроек размеров отдельных элементов семейства, а также графики элемента
17	Параметры проекта	Параметры, которые создаются в проекте и могут быть назначены любой категории элементов. Их можно включать в спецификации, но нельзя отображать в марках
18	Общие параметры	Параметры, которые хранятся в отдельном TXT файле (файл общих параметров). За счет этого общие параметры могут быть отображены в спецификациях и марках, их можно использовать в разных проектах

Примечание к таблице – Все параметры также могут быть *параметрами типа* (значения таких параметров могут изменяться в свойствах типоразмера семейства) и *параметрами экземпляра* (значения таких параметров могут изменяться в свойствах экземпляра семейства).

Категория семейства Revit – особый параметр, присваиваемый компоненту (семейству), который позволяет программе определить для данного компонента некоторые особенности поведения [24].

Киберфизическая система (англ. «Cyber-Physical System», CPS) – информационно-технологическая концепция, подразумевающая взаимодействие физических компонентов системы между собой под управлением программного «сердца». Может включать такие компоненты, как управление производственным процессом, распределение и сбережение энергии, инженерные сети, измерительное оборудование, контроль допуска и мониторинг, управление имуществом [27].

Комплексный укрупненный сетевой график - календарно-сетевой график, отражающий взаимосвязи между всеми участниками строительства, в котором определены состав работ и продолжительность основных этапов разработки рабочей документации, строительно-монтажных и пусконаладочных работ по объекту [22].

Многослойный объект в информационной модели – составной многослойный объект с простой или средне-сложной геометрией и диапазоном параметров. Часто используется в случае, когда практичнее смоделировать многослойный объект, чем моделировать каждый слой индивидуально [21].

Нормативно-правовое обеспечение проектной деятельности представляет собой нормативно-правовое обеспечение функционирования процесса проектирования, прав на интеллектуальную собственность и регулирование использования информационных технологий в проектной деятельности [1].

Открытое проектирование — способ разработки и сопровождения проектируемых объектов при помощи публичной и совместно используемой информации [29].

Среда общих данных (СОД) - комплекс программно-технических средств, представляющих единый источник данных, обеспечивающий совместное использование информации всеми участниками инвестиционно-строительного проекта на всех стадиях жизненного цикла проекта. *Среда общих данных* основана на процедурах и регламентах, обеспечивающих эффективное управление итеративным процессом разработки и

использования информационной модели, сбора, выпуска и распространения документации между участниками инвестиционно-строительного проекта [22].

Семейство - группа схожих элементов, которая характеризуется общим набором свойств и связанных с ними графических представлений. Каждое семейство принадлежит одной конкретной категории и получает из категории набор первичных параметров. Остальные параметры задаются пользователем (при необходимости).

Уровень - бесконечные горизонтальные плоскости, которые служат для привязки элементов модели – например, стен, перекрытий, потолков, элементов водопровода, элементов вентиляции и т. п.

Файл общих параметров (ФОП) - файл формата TXT, имеющий определенную структуру и содержащий определения общих параметров.

Шаблон проекта - файл с расширением RTE, содержащий ряд настроек параметров проекта и семейств, используемый для создания новых проектов.

Шаблон семейства - файл с расширением RFT, содержащий настройки категории и параметров семейства, а также настройки основы и опорных элементов (каркаса семейства), используемый для создания новых загружаемых семейств.

Технологии информационной поддержки процессов жизненного цикла проекта (ИПП), CALS-технология (англ. *Continuous Acquisition and Lifecycle Support*) – непрерывная информационная поддержка жизненного цикла продукта, концепция, объединяющая принципы и технологии информационной поддержки жизненного цикла продукции на всех его стадиях, основанная на использовании интегрированной информационной среды (единого информационного пространства), обеспечивающая единообразные способы управления процессами и взаимодействия всех участников этого цикла: заказчиков продукции (включая государственные учреждения и ведомства), поставщиков (производителей) продукции, эксплуатационного и ремонтного персонала, реализованная в соответствии с требованиями системы международных стандартов, регламентирующих правила указанного взаимодействия преимущественно посредством электронного обмена данными [19].

Классификатор строительной информации - это информационный ресурс, распределяющий информацию об объектах капитального строительства и ассоциированную с ними информацию в соответствии с ее классификацией (классами, группами, видами и другими признаками) [6].

Цифровой двойник (трехмерная модель) – представляет собой модель, содержащую данные о геометрии элементов объекта моделирования с ассоциированной базой данных свойств [5].

Облако точек – набор вершин в трёхмерной системе координат, как правило, определяемых координатами X, Y и Z и предназначенных для представления внешней поверхности объекта [16].

Цифровой план работ – это инструмент, реализованный как веб-сервис, совмещенный с системой классификации и определяющий, какие данные необходимы на разных этапах проекта, и кто отвечает за разработку и выпуск данных. Содержит расписание этапов, ролей, разделения ответственности, активов и атрибутов [3].

В *заключении* следует подчеркнуть, что изучение понятийного аппарата, представленного в главе, повышает качество подготовки будущих проектировщиков, является базовым, полностью определяет сущность будущей проектной деятельности и существенно расширяет представления студентов о ней в условиях цифровой трансформации строительной отрасли. Этот понятийный аппарат необходим

современному проектировщику в условиях применения облачной информационно-проектировочной среды, которая *обеспечивает едиными технологическими средствами всех участников инвестиционно-строительных проектов (инвестора, заказчика, застройщика, проектировщика, подрядчика)*. Кроме этого, она обеспечивает информационную поддержку и управление проектировочного процесса, информирование всех участников о его ходе и результатах, а также о разного рода мероприятиях, связанных с проектированием и эксплуатацией строительных объектов.

Список литературы

1. Бенклян С., Кисель Т., Король М., Новкович Н. Руководство по информационному моделированию (BIM) для заказчиков на примере промышленных объектов // URL: https://www.idtsoft.ru/sites/default/files/fields/node/publication/field-files/201909/bim_guide_for_owners_%28clients%29_of_industrial_facilities_2019-03-18.pdf (дата обращения 03.08.2022).
2. Библиотечные элементы. Окна и двери // URL: <https://www.altstu.ru/media/f/arch-tema5.pdf> (дата обращения 03.08.2022).
3. Ветров С. А., Конишевский Д.В. Цифровой двойник - воплощение антиутопии // Вестник высшей школы. - 2019. - № 5. – С. 69-72.
4. ГОСТ Р 57309-2016 «Руководящие принципы по библиотекам знаний и библиотекам объектов» URL: <http://protect.gost.ru/document1.aspx?control=31&baseC=6&page=0&month=1&year=2017&search=%D0%93%D0%9E%D0%A1%D0%A2%20%D0%A0%20573092016&id=205932> (дата обращения 18.06.2022).
5. Доросинский Л.Г., Зверева О.М. Информационные технологии поддержки жизненного цикла изделия. – Ульяновск: Зебра, 2016.
6. Классификатор строительной информации _____ // URL: <http://skv.cherinfo.ru>1753.htm>] (дата обращения 09.08.2022).
7. Клековкина Д. Что есть что: термины BIM в инфраструктуре // URL: <https://infars.ru/blog/chto-est-chto-terminy-bim-v-infrastruktуре/> (дата обращения 21.07.2022).
8. Король М. BIM в Великобритании: рубикон перейден // Отраслевой журнал «Строительство». 2016. № 4. С. 25-27.
9. Куприяновский, В.П., Синягов, С.А., Намиот, Д.Е., Бубнов, П.М., Куприяновская, Ю.В. Новая пятилетка BIM – инфраструктура и умные города // International Journal of Open Information Technologies. – 2016. – Vol. 4. – No. 8. – PP. 20–34.
10. Лобков В.А., Ильвицкая С.В., Лобкова Т.В. Архитектурное моделирование экодому с применением Green BIM технологий. Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral», №2(2), 2020, С.103-107.
11. Макаренко С.И., Олейников А.Я., Черницкая Т.Е. Модели интероперабельности информационных систем. Системы управления, связи и безопасности, 2019, №4, с. 215-245.
12. Малиновский, М.Е. BIM-регламент проектной организации // Альманах мировой науки. – 2016. – № 4-1 (7). – С. 123–124.
13. Многопрофильное программное обеспечение на основе технологии BIM для согласованного совместного проектирования с высоким качеством // URL: <https://www.autodesk.ru/products/revit/overview> (дата обращения 09.08.2022).
14. Модель уровней зрелости BIM // URL: http://concurator.ru/bim/bim_maturity_levels (дата обращения 08.08.2021).

15. Новкович Н., Чубрик Д., Бенклян С. Руководство по созданию семейств Autodesk Revit. М., 2017.
16. Облака точек // URL: <https://knowledge.autodesk.com/ru/support/inventor/learn-explore/caas/CloudHelp/cloudhelp/2018/RUS/Inventor-Help/files/GUID-BF0DD4A3-4C03-4AF3-88ED-2DD135668D64-htm.html> (дата обращения 08.08.2022).
17. Обучение BIM специалистов // URL: <http://bim2b.ru/nauchim/obuchenie-bim-specialistov/> (дата обращения 12.07.2022).
18. Овчинников М.А. Информационное моделирование на основе программных продуктов НПФ «Топоматик» // URL: http://www.topomatic.ru/upload/im_topomatic_review2019.pdf (дата обращения 08.08.2022).
19. Ожигин Д. Сводная информационная модель здания: практическое занятие по технологии OpenBIM // URL: <https://sapr.ru/article/25380> (дата обращения 21.07.2022).
20. Проектирование // URL: <https://asotensiogrit.ru/service/design/> (дата обращения 15.08.2022).
21. Слиж В.Д., Сальников В.Б., Ким В.В., Придвижкин С.В. Генеративный дизайн в современном подходе к проектированию в строительстве // BIM-моделирование в задачах строительства и архитектуры: материалы III Международной научно-практической конференции; СПбГАСУ. Санкт-Петербург, 2020. С. 161–165.
22. СП 333.1325800.2017 Информационное моделирование в строительстве. Правила формирования информационной модели объектов на различных стадиях жизненного цикла.
23. Стратегия развития информационного общества в России на 2017-2030 годы [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 09.05.2017 г. №203 / URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения 13.06.2022).
24. Талапов В.В. Основы BIM: введение в информационное моделирование зданий. – М.: ДМК Пресс, 2011. – 392 с.
25. Термины и сокращения в BIM // URL: <https://1-bim.ru/термины-и-сокращения-в-bim/> (дата обращения 21.07.2022).
26. Требования к цифровым информационным моделям, ст.1, п.10.3, spbexp.ru/trebovaniya_k_tsim_redkatsiya 18. 06. 2022.pdf
27. Цветков В.Я. Киберфизические системы. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, №6, 2019, с.64-65.
28. BIM и BIM-объекты – создание, совместное использование и сотрудничество// URL: <https://www.boonedam.com/ru-ru/focus-areas/bimobjects> (дата обращения 03.08.2022).
29. BIM словарь // URL: <https://3dvector-pro.ru/bim-slovar/> (дата обращения 15.03.2022).
30. New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology (2015). - Open design // URL: <https://www.definitions.net/definition/open+design> (дата обращения 15.08.2022).
31. World Economic Forum. URL: <http://widgets.weforum.org/nve-2015/> (дата обращения 25.07. 2022 г.).

3.4. Смешанное обучение как современная технология организации образовательного процесса

В настоящее время одним из трендов системы образования, безусловно, является смешанное обучение. Значительное распространение оно получило в пандемийный и постпандемийный период, как в основном, так и в дополнительном профессиональном образовании и корпоративном обучении. По мнению экспертов, именно смешанное обучение является новой парадигмой системы образования 21 века.

Под смешанным обучением обычно понимается сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами дистанционного обучения. В нем используются специальные цифровые технологии (видео и аудио, интерактивные элементы, сервисы и т.д.). Образовательный процесс в этом случае представляет собой чередование фаз традиционного и дистанционного обучения.

Популярность смешанного обучения вызвана рядом его преимуществ. Оно позволяет расширить образовательные возможности обучающихся за счет доступности и гибкости образования. Стимулирует формирование активной позиции обучающегося. Способствует индивидуализации и персонализации образовательного процесса.

В тоже время при использовании смешанного обучения возникают трудности, связанные с техническими (отсутствие технических устройств, затруднения доступа к интернету) и методическими (недостаточность методических разработок, значительные трудозатраты при подготовке) проблемами.

Важной составляющей смешанного обучения также является учебный контент, которым должны пользоваться обучающиеся на этапе электронного (дистанционного) обучения. Наиболее распространённой практикой является использование электронных учебных курсов, размещенных в системах дистанционного обучения (LMS).

Цель исследования – обобщение и систематизация теоретических сведений о смешанном обучении, а также и анализ опыта применения данной технологии в цифровой образовательной среде.

В ходе исследования рассмотрим основные сведения о смешанном обучении, подходы к классификации моделей смешанного обучения, которые можно реализовывать в образовательном процессе, обратим внимание на особенности организации образовательного процесса при реализации смешанного обучения.

Термин «смешанное обучение» представляет собой дословный перевод английских слов *blended learning*. Обратим внимание, что в английской версии употребляется именно слово *learning* – учение, т. е. процесс получения знаний и умений, в котором обучающийся является активно действующим субъектом.

В отличие от многих других педагогических технологий, смешанное обучение не имеет конкретного авторства и складывалось во многом спонтанно, в результате многочисленных попыток изменить существующие методы и принципы обучения. Такая спонтанность и многофакторность развития смешанного обучения вызывает сложности при анализе данной технологии и формулировании четкого определения.

В 2006 г. в книге К.Дж. Бонка и Ч.Р. Грэхема «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты» (Curtis J. Bonk, Charles R. Graham «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs») [11] появилось первое достаточно чёткое определение смешанного обучения, отражающее его основные особенности: «Смешанное обучение – это система обучения, основанная на сочетании очного обучения (обучения лицом-к-лицу) и обучения компьютерными средствами».

Проанализировав различные подходы к изучению понятия «смешанное обучение», в своем исследовании будем придерживаться следующей трактовки: смешанное обучение – это педагогическая технология, совмещающая обучение с участием преподавателя (лицом-к-лицу) с дистанционным обучением и предполагающая самостоятельную учебную деятельность обучающихся, в том числе самостоятельный контроль пути, времени, места и темпа обучения.

Таким образом, технологию смешанного обучения мы рассматриваем как технологию синергетическую, которая позволяет более эффективно использовать преимущества как очного, так и дистанционного обучения, и взаимно компенсировать недостатки каждого из них. [7]

Смешанное обучение, несомненно, представляет собой прогрессивную образовательную технологию, имеющую широкие перспективы для использования и дальнейшего развития. В первую очередь это связано с тем, что при правильном и полноценном применении смешанное обучение работает на формирование ценных качеств личности, которые также известны как навыки XXI века. Преимуществами смешанного обучения относительно других технологий организации образовательного процесса являются:

- интеграция дидактических возможностей традиционной и электронной форм обучения, оптимальное сочетание их преимуществ;

- возможность использования, в тех или иных вариантах, на всех уровнях образования, для любых профилей, специальностей, направлений подготовки;

- существенное повышение возможностей для персонализации и индивидуализации образовательного процесса;

- доминирование в структуре учебного процесса индивидуальной работы обучающихся, что способствует развитию учебной самостоятельности и формированию навыков, обеспечивающих возможность самообразования на последующих этапах жизни;

- широкое использование «различных интерактивных видов учебных активностей», что позволяет трансформировать позицию обучающегося (из объекта обучения – в его субъект), активизировать формирование позитивной учебной мотивации и «интегрированного учебного опыта». [10]

В результате опытного применения технологии смешанного обучения можно с уверенностью выделить еще ряд преимуществ, связанные с особенностями использования цифровых образовательных ресурсов:

- 1) неограниченный доступ к учебной и иным видам информации, размещенной в цифровой образовательной среде (в том числе в форме онлайн-курсов);

- 2) возможность «тонкой настройки» содержания, способов и методов обучения, позволяющая удовлетворить запросы на обучение практически каждого обучающегося;

- 3) прозрачность и понятность системы оценивания, особенно в той ее части, где выставление отметки происходит на основе заданий с автоматической проверкой, а субъективное мнение преподавателя не влияет на отметку;

- 4) возможность отслеживать процесс обучения в LMS, применять учебную аналитику для повышения эффективности обучения.

Несмотря на достаточный период изучения и применения технологии смешанного обучения [1, 4, 5], в педагогической науке отсутствует общепринятая типология моделей организации смешанного обучения, имеющая устойчивые, дидактически выверенные и в тоже время простые и ясные основания, доступной для понимания и удобной в использовании не только для исследователей, но и для практиков.

Наиболее известная типология моделей смешанного обучения была разработана в 2012 г. сотрудниками американского Института Кристенсена (Christensen Institute) Х. Стейкером и М. Хорном и включает в себя шесть моделей [6, 10]:

- 1) «Face-to-Face Driver» (варианты смыслового перевода: «аудиторное обучение с онлайн-поддержкой», «очное обучение с частичным применением технологий»);
- 2) «Rotation» («ротационная модель», или «модель чередования»);
- 3) «Flex» («гибкая модель», «гибкий план», «гибкая адаптационная модель»);
- 4) «Online Lab» («онлайн-лаборатория»);
- 5) «Self-blend» («факультативное самостоятельное онлайн-обучение», «саморегулируемое обучение», «учебное меню», «личный выбор»);
- 6) «Online Driver» («онлайн-обучение с аудиторной поддержкой»; другие варианты смыслового перевода – «дистанционное онлайн-обучение» и просто «онлайн-обучение»).

Описания шести обозначенных выше моделей широко представлены в отечественной литературе. Главной особенностью данной типологии выступает эмпирический принцип выделения моделей, но оборотной стороной такого подхода является отсутствие четких критериев и принципов классификации, в силу чего описанные модели оказываются нерядоположенными.

Наряду с другими классификациями, вызывает интерес организационно-дидактическая типология моделей смешанного обучения, разработанная В. И. Блиновым, Е. Ю. Есениной, И. С. Сергеевым [2].

Уточним, что в понимании авторов, указанная модель смешанного обучения – это категория, промежуточная между более широкой формой организации образовательного процесса и более узкой методикой, или методической схемой, которые могут быть различными в рамках одной и той же модели смешанного обучения.

Охарактеризуем кратко каждую модель организационно-дидактической типологии.

1. Смешанный учебный план. Изучение той или иной части элементов образовательной программы по решению руководства образовательной организации выводится в онлайн.

Отметим, что применение данной модели зависит от специфики конкретных дисциплин, модулей, учебных курсов.

2. Автономный ИУП. Модель обеспечивает на организационно-педагогическом уровне индивидуальный подход для студентов с особыми образовательными потребностями (обучающиеся-инвалиды, лица с ОВЗ и часто болеющие, «продвинутые» студенты – одарённые, высокомотивированные, а также осваивающие одновременно более одной основной образовательной программы; студенты, совмещающие работу и учёбу, часто отсутствующие спортсмены и т.д.).

3. Смешанный ИУП. В данном случае каждый обучающийся самостоятельно выбирает набор предметов, которые он будет изучать в дистанционной форме.

Данная модель достаточно перспективна и имеет большой потенциал, особенно в части применения адаптивных систем обучения, которые всесторонне учитывают персональные образовательные запросы и индивидуальные особенности обучающихся.

4. Смешанный учебный предмет. В данном случае часть модулей, разделов и (или) тем определённого курса выводятся в онлайн для всей учебной группы (класса, курса, потока) полностью, включая все дидактические этапы освоения данной темы или раздела: изучение нового материала, закрепление, применение знаний, текущее оценивание.

При применении данной модели необходимо учитывать уровень мотивации обучающихся, а также специфику направления подготовки, дисциплины, модуля.

Отметим, что решение о том, какие именно разделы (темы) учебной дисциплины переводятся в онлайн, принимает преподаватель на этапе составления рабочей программы (по согласованию с кафедрой, администрацией и др.).

5. Онлайн-поддержка. Преподавание учебного курса построено в основном на очном взаимодействии обучающихся с преподавателем и друг с другом.

Данная модель является универсальной и может применяться любым преподавателем без каких-то ограничений, т.к. элементы онлайн-обучения и отдельные электронные образовательные ресурсы используются в качестве дополнительных средств, например, как поддержка самостоятельной работы студентов.

6. Онлайн-лаборатория. Освоение учебного курса организовано в основном в формате самостоятельной работы обучающихся с электронными образовательными ресурсами, которая осуществляется в аудитории, оборудованной персональными компьютерами (или с использованием личных мобильных устройств).

При использовании этой модели преподаватель выступает больше в роли тьютора, консультанта.

7. Очное консультирование / очная сессия. В ходе учебного процесса, который в основном осуществляется дистанционно, проводится определенное количество контактных очных мероприятий (консультаций или сессий).

В основном, данная модель используется для организации обучения студентов в заочной, очно-заочной формах, а также в системе дополнительного профессионального образования, в том числе для организации промежуточного, итогового контроля.

8. Автономная группа. При изучении предмета в составе группы (класса, курса) выделяются подгруппы обучающихся с различными образовательными потребностями («слабые», имеющие значительные пробелы в знаниях, либо, наоборот, обучающиеся повышенного уровня).

В последнее время данная модель все чаще встречается в педагогической практике, когда в одной подгруппе обучение по предмету ведется в традиционной очной форме, в другой – в дистанционном формате. Данную модель еще называют гибридным форматом реализации образовательного процесса.

9. Объяснительный класс. Преподаватель осуществляет «запуск» раздела или темы: объясняет новый материал, отвечает на вопросы, даёт необходимые пояснения к выполнению заданий (возможно, демонстрирует решение типовой учебной задачи в рамках темы), и затем обучающиеся самостоятельно, в дистанционном режиме проходят этапы закрепления и контроля знаний.

Отметим, что внедрение этой модели требует наличие качественного учебного контента, обеспечивающего закрепление материала в самостоятельной работе, интегрированное с диагностико-консультирующим оцениванием.

10. Перевернутый класс. Дидактический цикл начинается в форме онлайн (самостоятельное изучение нового материала студентами с использованием тех или иных электронных образовательных ресурсов), а завершается в очном формате (аудиторное закрепление, применение знаний и умений, а также сопутствующее текущее оценивание).

С одной стороны, данная модель является самой распространенной в педагогической практике, а с другой – требует высокого уровня учебной мотивации от обучающихся, серьезной подготовки со стороны преподавателя в части создания качественного контента для самостоятельного изучения нового материала студентами.

11. Смешанный урок. Дидактические рамки реализации этой модели – одно учебное занятие, в ходе которого в той или иной последовательности чередуются этапы,

предполагающие организацию деятельности обучающихся в традиционном и онлайн-форматах.

Наиболее интересной реализацией данной модели является «ротация станций», при которой в учебном пространстве оборудуются три различные зоны: зона работы с педагогом, зона самостоятельной работы с цифровыми ресурсами и зона для групповой или индивидуальной самостоятельной работы.

12. Смешанный проект / смешанное исследование. Модель предполагает чередование в той или иной последовательности различных этапов учебного, учебно-производственного, социального или бизнес-проекта либо учебного исследования, реализуемого обучающимися в рамках образовательного процесса.

В зависимости от типа, темы и конкретного содержания проекта в онлайн могут быть вынесены те или иные его этапы, входящие в полный жизненный цикл проекта. Для качественной реализации данной модели рекомендуется использовать цифровые образовательные инструменты для организации проектной деятельности.

Обратим внимание, что использование различных моделей смешанного обучения требует разных подходов к отбору и разработке учебного содержания, учебных материалов и средств.

Использование цифровых образовательных ресурсов – неотъемлемая и очень важная составляющая смешанного обучения. Они обладают рядом особенностей, которые дают им ряд существенных преимуществ [9].

Таблица 1 - Особенности цифровых образовательных ресурсов и их технологические преимущества

Особенности цифровых образовательных ресурсов	Технологические преимущества цифровых образовательных ресурсов
Разнообразие форм представления информации	- одновременное представление информации в разных формах (текстовой, графической и мультимедийной);
Гипертекстовая структура представления информации	- компактное размещение больших объёмов информации за счёт различных уровней вложенности гипертекста; - установление материально выраженных логических взаимосвязей между информационными единицами (система перекрёстных ссылок); - удобство навигации по содержанию (например, интерактивное оглавление); - возможность добавления контекстных подсказок;
Возможность интерактивного взаимодействия с контентом	- использование инструментов и сервисов для работы с учебной информацией (встроенные вопросы в видеолекцию, интерактивные рабочие листы, веб-квесты и т.д.); - интерактивное моделирование процессов и явлений; - оперативное автоматическое оценивание выполнения заданий; - создание инструментов и сервисов для организации образовательного процесса (электронный журнал, фиксация прогресса прохождения, хранение результатов оценивания и т.д.); - создание сервисов для коммуникации между участниками образовательного процесса.

Благодаря этим преимуществам цифровые ресурсы приобретают совершенно новые дидактические свойства:

- разнообразие форм представления учебной информации и мультимедийность;
- избыточность, разноуровневость и, как следствие, вариативность;

- интерактивность;
- гибкость и адаптивность.

Одновременно в цифровых образовательных ресурсах могут быть сохранены такие традиционные свойства как научность, наглядность, структурированность и системное изложение учебного материала. Благодаря новым свойствам содержания, цифровые образовательные ресурсы приобретают и новые дидактические функции [3].

Таблица 2 - Свойства и дидактические функции цифровых образовательных ресурсов

Свойства цифровых образовательных ресурсов	Дидактические функции цифровых образовательных ресурсов
Разнообразие форм представления учебной информации и мультимедийность	<ul style="list-style-type: none"> - учёт особенностей восприятия обучающегося; - развитие навыка перевода информации из одной формы в другую; - повышение степени наглядности; - представление объектов и явлений в реалистичном виде;
Интерактивность содержания	<ul style="list-style-type: none"> - возможность нелинейного изучения содержания; - возможность манипулирования объектами, изменения их параметров и моделирование;
Избыточность, разноразмерность и, как следствие, вариативность содержания	<ul style="list-style-type: none"> - предъявление информации по запросу обучающегося, проявление избирательности к информации, реализация индивидуальной образовательной траектории; - использование различных сочетаний взаимосвязанных фрагментов содержания, представленных в разных формах (текстовой, графической, звуковой, мультимедийной) с целью всестороннего охвата изучаемого материала; - реализация уровневой дифференциации обучения; - реализация принципа вариативности.

Следует обратить внимание, что такие свойства цифровых образовательных ресурсов, как избыточность, разнообразие заданий и форм предъявления учебной информации, разноразмерность содержания, позволяют реализовать с его помощью принцип вариативности содержания, обеспечить гибкость и адаптивность образовательного процесса, что, в свою очередь, создаёт условия для персонализации обучения. Данный принцип предполагает разнообразие учебных материалов, заданий, форм организации образовательного процесса, что обеспечивает самореализацию каждого обучающегося через возможность выбора типа, вида и формы деятельности в соответствии с его личными предпочтениями. В результате становится возможным нелинейное освоение учебного материала и учёт в процессе обучения личностных особенностей обучающегося, что в свою очередь делает цифровые образовательные ресурсы неотъемлемой частью смешанного обучения. [3]

Приведем пример применения технологии смешанного обучения на программе магистратуры «Цифровые образовательные практики и технологии» Финансового университета при Правительстве РФ. Несмотря на то, что данная программа реализуется в онлайн-формате, это не мешает применять в ходе образовательного процесса различные модели смешанного обучения. При этом активно используются разнообразные цифровые образовательные ресурсы и онлайн-сервисы:

- система управления обучением (Learning Management System) Moodle: электронные учебные курсы, содержащие интерактивный контент, видеолекции; оценочные средства контроля знаний; коммуникации студентов с преподавателями и между собой;

- инструменты для онлайн-занятий и синхронных коммуникаций Webinar.ru, Яндекс.Телемост и др.: групповая работа с использованием инструмента «Деление на группы», опросы, обмен файлами, чат, элемент «Вопросы-ответы»;
- готовые учебные онлайн-курсы (например, платформы «Открытая онлайн-академия Финансового университета», «Открытое образование», Stepik и др.): видеолекции, конспекты лекций, задания для самопроверки и самоподготовки;
- инструменты для создания контента: конструктор курсов iSpring Suite, сервис для создания интерактивного контента Joyteka (интерактивное видео, веб-квесты);
- инструменты для групповой работы: Яндекс.Документы, Miro и др.;
- учебные симуляторы и тренажеры: симулятор «Управление корпорацией»⁶, «Платформа профессиональных проб»⁷ и т.п.

Таким образом, при реализации смешанного обучения используются как готовые цифровые образовательные ресурсы, так и созданные самими преподавателями. При этом предпочтение лучше отдавать комплексным электронным ресурсам, совмещающим в себе учебный контент, отвечающий требованиям избыточности, и инструментарий для организации учебной деятельности.

Обычно выделяют следующие пути создания электронных учебных материалов (ресурсов):

1. Полностью самостоятельная разработка электронного учебного контента (создание ресурса и описание его образовательных результатов, педагогической модели использования, средств оценивания процесса достижений и результатов).
2. Выбор ЭОР из существующих коллекций (отбор ресурса и описание его образовательных результатов, педагогической модели использования, средств оценивания процесса достижений и результатов).
3. Использование в качестве ЭОР любого технологического инструмента, в том числе программных приложений или сервисов Web 2.0 (отбор технологического средства, отбор ресурса и описание его образовательных результатов, педагогической модели использования, средств оценивания процесса достижений и результатов). [8]

При использовании электронных ресурсов в модели смешанного обучения необходимо опираться на следующие подходы:

1. Устойчивости: ресурсы могут функционировать на устройствах широкого класса с равным доступом для всех участников, как на занятиях, так и дома.
2. Доступности: ресурсы могут быть заменены или использоваться многократно.
3. Коммуникативности: ресурсы должны поддерживать взаимодействие участников, в том числе интерактивное, обеспечивать обратную связь. [9]

Таким образом, смешанное обучение, как инновация современной системы образования, требует очень серьезных изменений и преобразований в деятельности образовательной организации. Как известно, разработка инноваций – это не событие, а процесс. И в этом процессе необходимо, чтобы участвовали все участники образовательного процесса.

Важно отметить, что использование технологии смешанного обучения предполагает наличие единой цифровой образовательной среды. Эффективной основой для ее реализации обычно выступает система дистанционного обучения.

На настоящий момент развития системы образования, достаточно накоплено опыта во внедрении смешанного обучения. Мы рассмотрели самые основные подходы к

⁶ [Управление корпорацией \(simulizator.com\)](http://simulizator.com)

⁷ [Платформа профессиональных проб \(dofa.ru\)](http://dofa.ru)

понятию «смешанное обучение», его положительные и отрицательные стороны, которые свойственны при реализации данной формы, не зависимо от уровня образования.

При рассмотрении моделей смешанного обучения мы опирались на несколько подходов к их классификации. Каждая модель может быть реализована в любой образовательной организации, любым преподавателям, но иногда с определенными ограничениями и при особых условиях.

Мы обратили внимание, что при применении смешанного обучения образовательный процесс должен быть полностью пересмотрен и модернизирован. Смешанное обучение – это не одно занятие, а это целая система, которая имеет свои конкретные элементы, взаимосвязи между ними, определенные ресурсы.

Не вызывает сомнения, что применение технологии смешанного обучения предъявляет высокие требования к педагогам, а именно:

- высокий уровень ИКТ-компетентности, владение разнообразным цифровым инструментарием, в том числе сервисами коммуникации, совместной онлайн-работы, системами управления обучения и т.д.

- умение создавать собственный учебный контент, т.к. существующие информационные ресурсы не всегда обладают тем уровнем избыточность учебной информации, который необходим для организации смешанного обучения;

- умение дифференцировать образовательный процесс с учётом особенностей каждого обучающегося, в том числе с помощью современных цифровых ресурсов.

В смешанном обучении важна практика разработки и обмена цифровыми образовательными ресурсами. Главными инструментами преподавателя при смешанном обучении, безусловно, являются электронные образовательные ресурсы, цифровые технологии, сервисы и т.п. Исходя из этого, преподаватель должен владеть набором конкретных инструментов, каждый из которых будет выполнять определенную функцию на этапе реализации смешанного обучения.

В заключении отметим, что смешанное обучение действительно обладает богатым потенциалом, но этот потенциал будет эффективно реализован только при системном, комплексном подходе, включающем нормативное, учебно-методическое, технологическое обеспечение.

Список литературы

1. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. URL: http://imc-ya172.ru/images/1_3.pdf (дата обращения: 15.10.2022).

2. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44-64. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64

3. Долгова Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Интерактивное образование. 2017. № 5. С. 2–8. URL: <https://clck.ru/JXZ6K> (дата обращения: 15.10.2022).

4. Смешанное обучение как инновационный учебный процесс. URL: <https://multiurok.ru/files/smieshannoie-obuchieniie-kak-innovatsionnyi-uchieb.html> (дата обращения: 15.10.2022).

5. Фандей В. А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения // Информатизация образования и науки. 2011. № 4 (12). С. 115–125. URL: <https://clck.ru/JXZD6> (дата обращения: 15.10.2022).

6. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. URL: http://imc-ya172.ru/images/1_4.pdf (дата обращения: 15.10.2022).

7. Чекалина Т. А., Тумандеева Т. В. Технологии создания электронных учебных курсов: учеб.-метод. пособие. Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2020. 84 с.

8. Электронные образовательные ресурсы в профессиональных образовательных организациях: создание и использование: метод. рекомендации / авт.-сост. Т. А. Чекалина, Л. Н. Вавилова, А. В. Вафик, Н. В. Максименко. Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2015. 126 с.

9. Электронные ресурсы для смешанного обучения и приемы их использования. – URL: <https://www.sites.google.com/site/blresources/showcase/area1> (дата обращения: 15.10.2022).

10. Staker H., Horn M.B. Classifying K-12 Blended Learning, 2012. 22 p. URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (дата обращения: 15.10.2022).

11. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. URL: https://www.researchgate.net/publication/26872610_The_Handbook_of_Blended_Learning_Global_Perspectives_Local_Designs (дата обращения: 15.10.2022).

3.5. Сотрудничество субъектов иноязычного образования в вузе: факторы и условия

Современное иноязычное образование как важная составляющая образования в целом, отражая сложную сущность процесса и результата обучения иностранным языкам, а также воспитания и развития личности обучающегося средствами образовательной дисциплины «иностранный язык», позволяет:

- выходить в область лингвообразовательных ценностей и смыслов;
- затрагивать сферу приобретения обучающимся социально значимых качеств;
- проследивать системные связи всех социальных институтов и всех субъектов столь сложных процессов и явлений, каковыми являются межкультурное и межличностное общение, познавательная, профессиональная деятельность на родном и на изучаемом языках.

Практически все политико-образовательные решения и действия, осуществляемые в области иноязычного образования, направлены на реализацию его стратегической цели. Цель иноязычного образования в вузе связана с созданием благоприятных психолого-педагогических условий для формирования у обучающегося компетенций межличностного и межкультурного общения, а также совершенствования уже сформированных компетенций. Изучение иностранных языков в вузе направлено на развития у студента способности к самоидентификации, на формирование умений критически мыслить, работать с информацией на иностранном языке. При обучении иностранному языку осуществляется воспитание студента средствами учебного предмета и формирование у него таких профессиональных и социально-значимых качеств и личностных свойств, как: толерантность, креативность, открытость, коммуникабельность, ответственность, мобильность и др.

Специфика иноязычного образования обуславливается рядом факторов, к которым относятся:

- социально-экономические и политические факторы. Это престижность или непопулярность знания неродных языков, социальная потребность в иностранном языке как средстве общения, возможность у граждан общества реального использования неродных языков, традиции в изучении и выборе иностранных языков, финансовая база системы образования и др.;

- этнокультурные/социокультурные факторы, к которым относятся близость, общность, различия языков и культур, отношение к народу – носителю изучаемого языка, к чужой культуре, к обществу, а также система культурных и социальных ценностей, принятая в обществе и др.;

- социально-педагогические факторы: государственная политика в области образования, в том числе иноязычного, концепция образования, принятая на государственном уровне, место иностранного языка как учебного предмета в образовательной системе в целом, наличие квалифицированных кадров, материально-техническое оснащение образовательной сферы и др.;

- методические факторы. Это уровень развития методической науки и смежных с ней наук, методическая концепция/подход, цели, содержание, принципы обучения иностранным языкам, зафиксированные в программах, учебно-методических комплексах, монографиях и др.;

- индивидуальные факторы включают в себя индивидуальные и социальные особенности обучающегося и преподавателя, их позиция как субъектов образовательного процесса, интересы, намерения, желания, мотивация в изучении иностранных языков и их практическом использовании и др.

Современное иноязычное образование ориентировано на решение проблемы развития языкового многообразия в обществе (на государственно-общественном уровне) и многоязычия его граждан (на личностном уровне). Под языковым многообразием на государственно-общественном уровне понимаются в настоящее время не только поддержка и развитие языков глобального или межгосударственного общения, но и защита, укрепление и развитие локальных языков, т.е. региональных языков и языков меньшинств, проживающих на конкретной территории.

Проблема подготовки специалистов, способных эффективно работать в условиях внутренней и международной конкуренции, сочетать высокую культуру и глубокие фундаментальные знания с умением работать в коллективе, принимать решения организационного плана на различных уровнях профессиональной деятельности приобретает особую актуальность в условиях трансформации политических и экономических структур в современном обществе, определяется коммуникативной компетентностью специалистов, от которой зависят успехи государства в мировом экономическом и культурном пространстве, что, в свою очередь, предопределяет необходимость подготовки специалистов всех звеньев, которые свободно владели бы иностранным языком.

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты условий организации учебного сотрудничества для развития иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) студентов вузов.

В структурном плане развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза обусловлено развитием комплекса базовых иноязычных компетенций (языковой, речевой, социокультурной), а также «иноязычная профессионально-ориентированная компетентность и ее потребностно-мотивационная составляющая как

показатель степени развития познавательной активности студентов в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности.

На современном этапе развития российской системы образования происходит пересмотр понятия «сотрудничество» как одного из самых актуальных и эффективных видов взаимодействия субъектов образования, поскольку в условиях сотрудничества в процессе удовлетворения потребностей в общении и познании происходит становление личности всех участников образовательного процесса. От условий организации учебного сотрудничества в образовательном процессе вуза зависит направление развития ключевых компетенций молодых специалистов в соответствии с требованиями современного общества и производства.

В контексте исследования проблемы организации учебного сотрудничества для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов необходимо отметить, что процесс формирования компетенций отождествляется с понятием потенциальная активность. Тогда ИКК как любая компетенция наделена такими социально-психологическими свойствами как готовность и способность студентов к совместной учебной и внеучебной деятельности для удовлетворения их социально значимых потребностей в образовательном процессе вуза. Таким образом, иноязычная коммуникативная компетенция становится выражением коммуникативной и познавательной активности на основе:

- комплекса социально-профессиональных качеств, специфичных для изучения иностранного языка, развиваемых в иноязычном образовательном взаимодействии в процессе усвоения знаний,
- формирования умений, навыков,
- приобретения социокультурного и чувственного опыта,
- реализации целей и способов совместной иноязычной коммуникативной деятельности, социально значимых потребностей в познании и общении, проявляемых в процессе самовыражения и самоутверждения в профессии в соответствии с общественно-моральными нормами.

Поскольку сотрудничество есть основа образовательного взаимодействия, семантический анализ этого понятия с позиций современного научного знания как одного из ключевых в данной работе показал, что среди ученых не существует единого мнения о сущности категории «сотрудничество». В педагогическом аспекте рассмотрения этой категории, следует, прежде всего, сказать, что образовательный процесс в вузе представляет собой многоплановую схему взаимодействия [4] и усиление интеграции инновационных процессов в современном образовании ведет к вариативности взаимодействий, преимущественно связанных с горизонтальной иерархией субъектов образования в системе высшего профессионального образования.

Следует отметить, что образовательное взаимодействие как педагогическая категория воспринимается педагогами как «явление, которое характеризует

- социальные связи, продуктивно проявляющие себя в сотрудничестве между субъектами образования, опирающемся на единство целей в решении актуальных проблем,
- внутренние и интегрированные ресурсы этих субъектов, сопровождающиеся передачей информации, возникновением и развитием взаимосвязанных устойчивых структур» [1, с.123].

Характер удовлетворения индивидуальных и общественных потребностей субъектами образования в совместной учебной и внеучебной деятельности определяет не

только суть этой системы отношений, но и указывает на их стиль взаимодействия в сотрудничестве, что говорит об организационном и психолого-педагогическом характере условий организации учебного сотрудничества в ВУЗе. Под стилем взаимодействия в сотрудничестве понимается социально-психологический процесс овладения студентами личностно-профессиональными качествами, социально значимый характер которых проявляется в осознанном выборе способов удовлетворения потребностей при содействии каждого соучастника совместной субъект-субъектной деятельности, в том числе потребностей в общении и познании в иноязычно-коммуникативной деятельности при сотрудничестве. Что касается социальной значимости любого вида взаимодействия в обществе, то она всегда выражается в созидательном характере его действия: «взаимодействие, т.е. деятельность людей друг с другом всегда целенаправленна, активна, нацелена на создание некоторого продукта» [2]. Вышесказанное позволяет утверждать, что созидательный характер учебного сотрудничества в основе развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза отражает способы освоения, применения и обмена социальными ценностями в иноязычном образовательном взаимодействии для достижения единых коммуникативных и познавательных целей личности как партнера / группы / коллектива в совместной иноязычно-коммуникативной деятельности, что в целом указывает на уровень развития их ИКК.

Семантический анализ понятия «сотрудничество» с позиции современного научного знания показал, что не существует единого мнения о существенных характеристиках этой категории. Следует, прежде всего, сказать, что образовательный процесс представляет собой многоплановую схему взаимодействия, и усиление интеграции инновационных процессов в современном образовании ведет к вариативности взаимодействий, преимущественно связанных с горизонтальной иерархией субъектов образования в системе ВПО [4].

В современном научном обиходе активно используются понятия «учебное сотрудничество» и «обучение в сотрудничестве» («научение в сотрудничестве»), которые отождествляются и трактуются как «гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленных взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности [3]. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов обучающихся. Однако Н.М. Дзгоева советует не отождествлять понятия «обучение в сотрудничестве» и «учебное сотрудничество». По ее мнению, обучение в сотрудничестве «... характеризует учебно-воспитательную, коррекционно-развивающую деятельность педагога и может обозначаться термином «педагогика сотрудничества» [5]. Нельзя не согласиться с автором, что учебное сотрудничество в узком смысле слова имеет своей первостепенной целью развитие системы «студент-студент» отношений, оказывающей большое влияние на характер стиля взаимодействия будущих специалистов в сотрудничестве в процессе самоутверждения и самовыражения в профессии.

Необходимость кардинального переосмысления методологии иноязычного образования обосновывается такими факторами:

- разработка государственных образовательных стандартов не может быть проведена корректно до тех пор, пока не будут определены и детально описаны показатели типовых уровней подготовки;

- обновление базовых целей и принципов организации иноязычного образования в рамках межпредметных конструкции: язык - культура - личность, конечной целью которой является формирование личности субъекта межкультурной коммуникации.

Таким образом, можно выделить две стороны учебного сотрудничества в основе развития ИКК студентов вуза: функционально-ролевая (обусловленная внешними условиями развития ИКК студентов вуза) и личностная (обусловленная внутренними условиями развития их ИКК), и которая предопределена личностно ориентированным подходом в образовании, актуализирующем интеллектуально-свободную и творчески-самообразующую личность обучающихся как субъектов собственных изменений посредством реализации отношений сотрудничества в образовательном процессе. В этом заключается смысл механизма развития ИКК студентов вуза, который регламентирован нормативным, общественно-моральным, ценностным характером способов совместной иноязычно-коммуникативной деятельности в образовательном взаимодействии.

В связи с тем, что взаимосвязанные процессы общения, познания, самоутверждения и самовыражения нацелены на взаимодействие самих студентов с некой степенью выраженности их коммуникативной активности в учебной ситуации, то создается подмножество диалоговых форм сотрудничества: «Учимся вместе» (Learning Together by D. W. Johnson & R. T. Johnson, 1984), «Обучение в команде» (Student Team Learning by R. E. Salvin, 1995), «Пила» (Jigsaw by E. Aronson, 1978), «Технология сотрудничества» (Cooperative Learning by Y. Sharan & S. Sharan, 1992) и др. [8]. Чтобы справляться с трудностями психолого-педагогического характера, педагоги часто модифицируют эти методики сотрудничества, добавляя различные способы, набор приемов и средств обучения, максимально отвечающих требованиям современности, изменяя тем самым регламент совместной иноязычной речевой деятельности студентов вуза. Однако следует придерживаться основных принципов реализации выше отмеченных форм сотрудничества в обучении:

1) гуманизм и демократический стиль в системе отношений «студент-студент» в процессе общения;

2) системность, преемственность и междисциплинарность процесса познания;

3) проблемная направленность обучения;

4) ориентация на социально значимые потребности каждого обучающегося;

5) самостоятельность;

6) творчество, диалогичность и рефлексивность,

7) индивидуальная ответственность каждого за свои успехи и успехи других;

8) элективность обучения.

В аспекте реализации личностно ориентированного подхода можно отметить некоторые социально-психологические характеристики учебно-методического обеспечения учебной дисциплины «иностранный язык»:

1) акцент на возраст, уровень языковой подготовки, индивидуальные потребности студентов в общении и познании;

2) создаются условия для продуктивного сотрудничества преподавателей и (или) студентов вуза независимо от их уровня ИКК: использование аутентичных и профессиональных материалов для познавательной и личностной рефлексии; сочетание традиционных и современных интерактивных форм сотрудничества (диалогическое взаимодействие, технологии кооперации и сотрудничества, ролевая и тренинговая организации учебного процесса), информационно-коммуникативные технологии, технологии тестирования.

Таким образом, эффективность реализации системы совокупности условий управления образовательным взаимодействием с целью развития ИКК студентов вуза в основных видах совместной учебной деятельности достигается благодаря внедрению современных модификаций диалоговых форм сотрудничества в образовательный процесс вуза. В этом заключается педагогическая значимость учебного сотрудничества на современном этапе развития образования. При этом раскрывается весь инновационный потенциал совместной образовательной деятельности субъектов образования с возрастающей долей самоуправления и самостоятельности самих обучающихся и обучающихся.

Специфика обучения иностранному языку, в отличие от других предметов, заключается в том, что формируется новый стереотип речевого общения дополнительно к существующему стереотипу речевого поведения на родном языке. Для эффективного владения иностранным языком важным является выбор метода обучения, который в определенной степени зависит от общественных потребностей.

Существуют различные толкования сущности понятия «технология обучения». Мы рассматриваем технологию обучения как совокупность последовательных педагогических действий, операций, способов, методов и средств учебной деятельности, которые способствуют быстрому достижению учебных целей. К современным технологиям обучения относятся: игровые технологии, технология обучения в сотрудничестве, технологии проблемного обучения, технология обучения «Case-study», проектные технологии, интерактивные технологии, информационно-коммуникационные технологии и тому подобные.

Анализ научно-методической литературы по обозначенной проблеме позволил определить, что технология сотрудничества является одной из самых эффективных для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Также интерактивные технологии, основанные на сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса и их активной коммуникации, позволяют на основании вклада каждого из участников в процесс обучения получать и усваивать новые знания в процессе взаимодействия двух-трех субъектов учебной деятельности.

В настоящее время учебные заведения все чаще вынуждены переходить на дистанционный формат обучения во избежание распространения вирусной инфекции (COVID-19). Становится актуальной проблема организации обучения с применением социальных сервисов Web 2.0. Использование онлайн сервисов способно повысить эффективность электронного обучения (e-Learning) [9].

Анализ литературы показал, что в отечественных профессиональных образовательных организациях для организации онлайн взаимодействия в более 50% случаях используется образовательная платформа Moodle.

Возможность свободного распространения по лицензии GNU GPL, являясь отличным инструментом (веб-приложением) для создания сайтов онлайн обучения, обеспечила данной виртуальной среде явное преимущество и популярность среди прочих. Кроме того, платформа Moodle позволяет реализовывать индивидуальные траектории обучения, предусматривает единый пользовательский интерфейс для всех участников процесса обучения, а также предполагает использование форумов, создание глоссариев, автоматическое интерактивное тестирование и т.д. [6].

Но используются в образовательных организациях и другие платформы. Нами использовалось программное обеспечение и хостинг платформы дистанционного обучения

Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» (модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения).

Наибольший интерес для электронного образования представляют технологии, которые ориентированы на обучение в сотрудничестве. Технология обучения в сотрудничестве относится к личностно ориентированным технологиям. Её главными характеристиками являются: субъект – субъектные отношения между обучающимся и преподавателем, а также то, что во главе образовательного процесса стоит личность обучающегося и ориентация на индивидуальный вектор обучения. Данная технология позволяет организовать работу студентов в группах с различными источниками информации, что способствует активной познавательной деятельности. Так технология обучения в сотрудничестве способна обеспечить решение проблем, возникающих в ходе исследовательской деятельности, применить знания, полученные в ходе совместной или индивидуальной деятельности, способствует развитию критического мышления, а также прививает культуру общения и развивает навыки работы в команде. Технология обучения в сотрудничестве нацелена на наиболее эффективное решение проблем процесса личностно ориентированного обучения. Так, обучающиеся получают реальные возможности восприятия материала в соответствии с индивидуальными способностями достичь высоких результатов в различных областях знаний и сформировать собственный аргументированный взгляд на различные проблемы окружающей действительности.

Главная идея обучения в сотрудничестве – познавать вместе, а не просто что-то делать совместно. Перед каждым обучающимся, находящимся в группе, стоит задача осмыслить и донести материал до других студентов таким образом, чтобы ни у кого не осталось пробелов в знаниях. Обучение с использованием технологии сотрудничества проходит в малых группах по 3-5 человек. Перед занятием преподаватель обычно заранее формирует группы, стараясь скомпоновать сильных и слабых студентов так, чтобы получились равносильные группы. Преимуществом данной технологии является то, что несмотря на коллективную деятельность и взаимодействие между участниками, каждый студент также решает индивидуальную задачу. Технология сотрудничества нацелена на обучение без принуждения. Работа должна быть выстроена таким образом, чтобы у студентов возник интерес к самостоятельному исследованию темы и связанных с ней проблем.

Обучение посредством сотрудничества считается одной из успешных педагогических технологий интерактивного обучения в мировой практике, она является альтернативой по отношению к традиционным методам реализации обучения и воспитания. Эта технология имеет разные варианты и методы, позволяющие решать прикладные задачи в области обучения и достигать истинно высоких результатов [10]. Помимо достижения целей овладения знаниями и умениями, данная технология развивает коммуникативные навыки и умения, способствует социализации, что является весьма важным в современной жизни.

Существуют разнообразные методы обучения в сотрудничестве (cooperative learning), например: обучение в команде (Student Team Learning – STL), метод «Пилы» (Jigsaw) и различные его модификации, обучение под девизом «Учимся вместе» (Learning Together), исследовательский метод, метод проектов и др. [8].

Представим варианты реализации технологии сотрудничества.

1) Обучение в команде (STL – student team learning) имеет следующие характеристики:

- успех группы (team success);

- цели группы (team goal);
- успех команды зависит от работы каждого участника;
- успех достигается в результате совместного рассмотрения и анализа проблемы и способов ее решения

Обучение в команде подчиняется определенным принципам. Это:

- награда одна на всех;
- индивидуальная ответственность – успех группы зависит от работы каждого из участников;
- каждый действует в равных условиях для достижения успеха, так как оценивается работа всей группы.

Эффективно реализовать обратную связь в электронном обучении можно с помощью широкого применения социальных сервисов Web 2.0, разработки и внедрения персональных учебных сред и сетей как для студентов, так и преподавателей, участников дистанционных курсов.

Следует заметить, что согласно мнению, одного из мировых экспертов в области проектного менеджмента, Гарольда Керцнера, использование «лучших практик» позволяет существенно снизить риски и сократить путь к успеху, так как они должны:

- обеспечить стандартизацию;
- увеличить результативность;
- улучшить эффективность;
- привести к качеству и стабильности выполнения задач [7].

Как показывает практика, методы обучения студентов работе в группах с использованием веб-инструментов и технологии сотрудничества и есть те самые «лучшие практики», которые способны доказывать свою эффективность в процессе обучения..

Помимо ранее перечисленных достоинств, одним из главных является возможность осуществлять в процессе обучения оптимальное онлайн взаимодействие субъектов образовательного процесса за счет использования заложенных в платформах ресурсов и инструментов.

В широком понимании «взаимодействие» рассматривается как процесс, отражающий воздействие субъектов друг на друга, их взаимную деятельность [12]. В педагогике «взаимодействие» характеризует согласованную деятельность обучающего и обучающихся (субъект-субъектное взаимодействие) по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи [11]. Основная цель «субъект-субъектного» взаимодействия заключается в создании условий для развития личности обучающегося, выступающей главной ценностью образовательного процесса.

Выделяют некоторые характерные особенности взаимодействия между участниками «субъект-субъектного» [8]:

- 1) активная позиция обучающегося в процессе деятельности (обучения, исследования);
- 2) совместное решение проблем;
- 3) равноправие личностей обучающего и обучающегося;
- 4) игра, диалог, работа в микрогруппах;
- 5) допустимость сосуществования и принятие противоположных точек зрения.

Среди форм обучения определяющее значение имеет самостоятельная работа, предусматривающая определенный вид поддержки студентов со стороны всех субъектов образовательного процесса:

- методической – со стороны преподавателя;
- координирующей – со стороны сотрудников административного управления, технической поддержке отдела информационных технологий.

- У преподавателя очень важная и ответственная роль – он принимает непосредственное участие в процессе формирования и реализации каждым студентом своей индивидуальной образовательной траектории. Помимо традиционного проведения занятий, педагоги:

1. Разрабатывают электронные курсы – электронные учебно-методические комплексы по преподаваемым дисциплинам (ЭУМКД) с последующим их размещением и обновлением на платформе дистанционного обучения «MOODLE».

2. Разрабатывают и внедряют в учебный процесс интерактивные упражнения с помощью мультимедийного контента онлайн-тестов и викторин Kahoot.it, конструктора интерактивных заданий Learning Apps.org, программы Smart-notebook и т.п.

3. Консультируют обучающихся, проводят контроль знаний, умений, навыков и компетенций, осуществляют текущую аттестацию в электронном журнале.

- Административное управление в образовательной деятельности требует участия сотрудников из нескольких структурных подразделений: учебного отдела и др.

- Сотрудники отдела информационных технологий не только обеспечивают бесперебойную работу сервера университета, но и осуществляют консультирование студентов при любых затруднениях изучения дистанционных электронных курсов, оказывают техническую и методическую консультацию педагогам в процессе создания ими электронных учебно-методических комплексов по преподаваемым дисциплинам и др.

Таким образом, обучение в сотрудничестве в настоящее время является одной из наиболее эффективных современных технологий. В процессе реализации технологии сотрудничества на занятиях иностранным языком в вузе происходит не только получение новых знаний и умений, но и формируется и развивается иноязычная коммуникативная компетенция обучающихся.

Список литературы

1. Буров К.С. Педагогические предпосылки организации взаимодействия образовательных организаций общего и профессионального образования в сфере профориентации. Образование. Педагогические науки. Челябинск: «ЮУрГУ НИУ», 2015. – Том 5, № 4. – С. 121-125.

2. Валиев, И.Н. Формы взаимодействия человека и общества: проблема человека в свете современных социально-философских наук [Электронный ресурс] / И.Н. Валиев // Библиотека ЕГПУ. URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128275702167351275/Default.aspx>

3. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 416 с.

4. Голованова И.И., Донецкая О.И. Педагогика сотрудничества. Конспект лекций. – Казань, 2018. – 154с.

5. Дзгоева Н.М. Психолого-педагогическая характеристика учебного сотрудничества в рамках гуманизации образования. Педагогика: теория и практика. – Томск: Вестник ТГПУ, 2009; – № 2 (80). – С. 57 - 60.

6. Захарова, Г.И. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. д-ра пед. наук. – Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2003. – 46 с.

7. Керцнер Г. Стратегическое планирование для управления проектами с использованием модели зрелости. – М.: ДМК Пресс, Компания АйТи, 2003. – 320 с.
8. Лопатухина Т. А. Педагогика для лингвистов: учеб. Пособие – Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2018. – 140 с.
9. Нехороших А.А. Технология сотрудничества в контексте онлайн-обучения // Sciences of Europe – Прага, 2022 – № 86 – С. 52-54.
10. (40) Перетягина Н. Воспитание отношений сотрудничества в образовательном процессе: инновационные технологии. – Изд-во: Lambert, 2010. – 236 с.
11. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
12. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Academia, 2002. – 189 с.

3.6. Учебно-профессиональная Я-концепция и системное мышление как предикторы профессиональной подготовки будущего педагога

В настоящее время социальный заказ, выраженный в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования нового поколения (ФГОС ВО ++), предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке студентов будущих педагогов.

В психолого-педагогических исследованиях представлен расширенный взгляд на подготовку, которую рассматривают как целенаправленный процесс совместных действий субъектов образования (В.В. Сериков), целенаправленный процесс профессиональной подготовки (А.К. Маркова, М.Л. Митина), основа для развития Я-концепции и самосознания личности (Р. Бернс, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков).

Одной из характеристик «подготовки» является получение знаний и выработка навыков, что способствует отождествлению подготовки с образованием. В то же время А.П. Булкин указывает на отличие целей, функций подготовки и образования: образование дает ответы на вопрос: «кого?», а подготовка – «для чего?». Вместе с тем, ряд исследователей рассматривают подготовку как «формирование готовности к выполнению предстоящих задач, как готовность, наличие компетентности для выполнения поставленных задач» (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович).

Понятие «профессиональная подготовка» в научной литературе как динамически развивающаяся система профессионального знания, (А.П. Беляева); система профессиональных знаний в процессе овладения профессиональным контекстом (А.А. Вербицкий, О.Л. Жук, А.П. Тряпицына), процесс и результат формирования готовности к определенной деятельности, способствующий овладению целесообразной совокупностью специальных знаний, умений и навыков и определяемых спецификой профессиональной деятельности (А.П. Тряпицына), совокупность специальных знаний, умений, навыков (Е.И. Бражник, Ю.Б. Дроботенко), становление субъектного (личного) опыта в процессе совместной деятельности субъектов образования (З.В. Ермакова, В.В. Сериков).

Педагогическую подготовку стали исследовать с 70-х годов XX века. Одной из первых к данному вопросу обратилась Н.В. Кузьмина, впоследствии ее идеи получили развитие в трудах К.М. Дурай-Новаковой, В.А. Слостенина др.

Исследуя подготовку к педагогической деятельности, Н. В. Кузьмина, отметила способность педагога к проектированию и организации педагогического процесса, к переходу от интуитивного действия к осознанному при решении профессионально-педагогических задач, к учету индивидуальных особенностей личности педагога в процессе формирования ее как профессиональной личности.

В работах В.А. Слостенина отмечается значимость личности педагога, ее преломление через «индивидуальную структуру» в процессе подготовки к педагогической деятельности, подчеркивается необходимость учета природы педагогической деятельности, требующей от педагога любви к профессии, владения своим предметом, обладания педагогической зоркостью, способностью принимать нестандартные решения в сложных динамически-развивающихся проблемных ситуациях, целеустремленностью и т.п.

Одновременно В.А. Слостенин рассматривает подготовку к педагогической деятельности как интегративное качество личности педагога, совокупность предметных знаний, умений и навыков в области педагогической деятельности, способность к самостоятельному их расширению и осуществлению педагогической деятельности в соответствии с профессиональными требованиями на достаточном уровне.

В исследованиях З.А. Каргиной отмечено, что педагогическая подготовка является переходным состоянием к реальной педагогической деятельности, профессиональным новообразованием личности педагога, его профессиональной характеристикой, отражающей теоретико-методическую подготовленность к педагогической деятельности, потребность в организации педагогической деятельности.

Мы полностью разделяем позицию В.В. Серикова о том, что подготовка будущего учителя эффективна, когда повседневная жизнь студента наполнена творческими профессиональными ситуациями, проектами, опытом собственных индивидуальных решений, где он не просто пришел и сдал, а пережил, выстроил и испытал свою педагогическую систему на самом себе и пришел в школу подготовленным к любым метаморфозам образования, уверенным и спокойным, готовым к саморазвитию – как настоящий профессионал.

Перед преподавателем вуза стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на первом курсе. Его влияние на формирование новых ценностных ориентации студента, его мотивацию и такое индивидуальное свойство, как тревожность, неопределимо.

Отношение к студенту как к социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учет того, что мировоззрение – система взглядов человека не только на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его профессионального образа Я, рефлексии, системного мышления, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. В свою очередь, это обязывает преподавателя думать об усилении диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои

взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении.

Обращаясь к анализу учебно-профессиональной деятельности, следует обратить внимание, что, во-первых, она является деятельностью, а следовательно, обладает общими чертами, присущими любой деятельности. Во-вторых, учебно-профессиональная деятельность содержит учебный аспект, что объединяет ее с характеристиками учебной деятельности. В-третьих, она включает профессиональный аспект, что наделяет ее некоторыми чертами профессиональной деятельности. И вместе с тем, учебно-профессиональная деятельность не сводима ни к учебной, ни к профессиональной, она обладает специфическими чертами и является особым видом деятельности.

В процессе учебно-профессиональной деятельности студент последовательно проходит несколько стадий своего развития:

- 1) открытие самого себя;
- 2) принятие нового смысла деятельности;
- 3) самоопределение;
- 4) переживание и преодоление собственных ошибок;
- 5) планирование будущего.

Учебно-профессиональная деятельность характеризуется появлением разных вида мотивов, но доминирующими должны выступить – профессиональные мотивы. При этом в процессе учебно-профессиональной деятельности мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Однако, как подчеркивает А. А. Вербицкий, «необходимо создавать психолого-дидактические условия для того, чтобы познавательная мотивация стала началом развития профессиональной мотивации и профессиональной направленности личности будущего специалиста. Профессиональная мотивация и профессиональная направленность не формируются, если в учебном процессе не представлены те или иные элементы будущей профессиональной деятельности».

В связи с этим важно, чтобы учебные задачи в вузе приобретали профессионально ориентированный характер. В целом же, если начало профессиональной подготовки характеризуется доминированием познавательных мотивов, то к окончанию обучения ведущую роль приобретают профессиональные мотивы и базирующиеся на них интересы.

Важно подчеркнуть, что усвоенные знания, умения и навыки в процессе обучения в контексте учебно-профессиональной деятельности выступают не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средств деятельности профессиональной.

Усвоение знаний, умений, навыков в учебно-профессиональной деятельности ориентировано на ближайшее будущее в гораздо большей степени, чем в процессе собственно учебной деятельности.

Однако по-прежнему, как и в учебной деятельности, средствами учебно-профессиональной деятельности остаются средства психического отражения действительности, в то время как в трудовой деятельности – это средства практического преобразования действительности. Это дает возможность говорить о том, что в учебно-профессиональной деятельности ее средства в большей степени воздействуют на самого субъекта деятельности, направлены на его преобразование и развитие, нежели на изменение окружающей реальности.

Вышеназванные особенности учебно-профессиональной деятельности порождают и своеобразие её результата. Результатом учебно-профессиональной деятельности студента

выступают деятельностные способности личности и система отношений, а в профессиональной деятельности – конкретные объекты материального и духовного мира.

Таким образом, учебно-профессиональная деятельность студента педагогического вуза понимается нами как специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, умений и навыков, являющихся средствами профессиональной деятельности, в процессе которого происходит воспитание необходимых предметно-профессиональных, нравственных и социальных качеств личности.

В тоже время непременными атрибутами и условиями саморазвития студента, будущего педагога в учебно-профессиональной деятельности является самопознание, самообразование и системное мышление.

Самопознание – это процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных и интеллектуальных особенностей, отношений с другими, поведенческих характеристик, осуществляемый как во внешнем, так и во внутреннем мире.

Мотивы самопознания возникают на базе соответствующих потребностей: в самоуважении, в целостности своего «Я», в признании себя со стороны других и т.д.

Результатом самопознания, пишет В.Г. Маралов, является система знаний студента о себе, объединенная в доступную для осознания Я-концепцию, и система самоотношения: личностная идентичность, самопринятие, самоуважение, чувство собственной компетенции.

студента о себе, объединенная в доступную для осознания Я-концепцию, и система самоотношения: личностная идентичность, самопринятие, самоуважение, чувство собственной компетенции.

Самообразование – это самостоятельная познавательная деятельность человека, направленная на достижение лично или общественно значимых целей, осуществляемая либо самим человеком, либо под руководством кого-либо другого, обладающего компетентностью в избранной сфере.

Профессиональное становление должно основываться на самопознании, самовоспитании, саморазвитии, самосовершенствовании личности. Это связано с тем, что та деятельность, которая исходит от самой личности, принимается личностью, наиболее эффективна и способствует развитию личности, ее творческих начал, обретению целостности, гармонии.

Важнейшим фактором, определяющим процесс профессионального становления, выступает вовлеченность личности в профессиональную деятельность, которая означает также и раскрытие человеком своей индивидуальности. Это способ самореализации личности, при котором доминирующее социально-профессиональное устремление личности синтезирует вокруг себя, ее стремления, обеспечивая определенную гармонию. Чем активнее вовлечен в избранную сферу деятельности молодой человек, тем глубже взаимосвязь профессиональной и непрофессиональной сфер жизнедеятельности, что служит основой гармонии целостности ее образа жизни.

Следовательно, в подготовке современных специалистов педагогического профиля усиливается роль практики, в процессе которой студенты формируют свой индивидуальный стиль будущей деятельности.

Профессионально-личностное самосовершенствование студента выступает условием эффективного освоения профессии, основой профессиональной устойчивости будущего специалиста. Развитие и воспитание личности студента осуществляется в учебно-профессиональной деятельности, которая является ведущей на этом возрастном

этапе и способствует развитию и становлению их учебно-профессиональной Я-концепции.

Учебно-профессиональная Я-концепция студента – это совокупность представлений студента о себе как об учащемся и будущем профессионале, которая осознается, актуализируется и развивается в связи с приобретаемой профессией и профессиональным саморазвитием в учебно-профессиональной деятельности под влиянием объективных и субъективных факторов.

Следует отметить, что личность – это одновременно и актуальное, и потенциальное. Личностный способ существования и совершенствования учебно-профессиональной Я-концепции студента в ходе учебно-профессиональной деятельности основывается на развитии и реализации его скрытых возможностей, актуализации его личностного потенциала.

Под потенциалом в научной психологической литературе понимается совокупность профессионально-личностных (деловых, моральных и иных) качеств, определяющих психологических ресурс личности и позволяющих студенту развиваться в профессиональном отношении и достигать профессионального успеха.

Таким образом, профессиональное становление личности и развитие его учебно-профессиональной Я-концепции – это целостный, динамически развертывающийся во времени процесс качественных изменений личности, выращающим новообразования, которые востребуются субъектом на уровне личностного смысла в опыте проживания, «погружения» вначале в учебно-профессиональную деятельность, а далее и в профессиональную деятельность.

В процессе развития учебно-профессиональной Я-концепции студентов изменяются представления студента о себе как о личности и будущем профессионале. В то же время представления студента осмысливаются и актуализируются в связи с приобретаемой профессией и профессиональным саморазвитием, в котором процессы осознания профессиональной деятельности и себя как будущего специалиста и члена профессионального сообщества происходят одновременно. И на этапе их встречи профессионально-личностная позиция как ценностно-смысловое образование становится не только основой, но и источником профессионального саморазвития личности под влиянием объективных или субъективных факторов, в том числе и группы, где студент учится и обретает жизненный и профессиональный опыт. В тоже время, интегративное развитие учебно-профессиональной Я-концепции студента невозможно без системного мышления.

Системность в изучении Я-концепции личности проявляется в комплексном подходе, объединяющем особенности профессиональных, социальных, психических и личностных качеств каждого студента.

Учебно-профессиональная Я-концепция студента состоит из трёх взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного и конативного.

Когнитивный компонент имеет следующие показатели и характеристики. Важным показателем является образ Я, который характеризуется: сложностью и дифференцированностью; субъективной значимостью; целостностью и последовательностью; устойчивостью, стабильностью; властью Я (ощущение собственной самоофективности) и ценностью Я (понимание и принятие себя, стремление к саморазвитию); а так же образом профессионального Я в качестве целевой установки профессиональной деятельности.

Эмоционально-ценностный компонент представлен следующими показателями и характеристиками: самооценка профессионального Я; своих профессиональных возможностей; результата учебно-профессиональной деятельности; адекватная профессиональная самооценка; оценка и принятие значимости профессии и профессиональной деятельности для личности. Показателем самоотношения являются такие характеристики как: отношение к себе как будущему профессионалу и специалисту; отношение к избранной профессии и профессиональному сообществу; отношение к ценностям выбранной профессии; самоуважение.

Показателем конативного компонента выступает способность к профессиональной саморегуляции; стремление к самоактуализации и саморазвитию, самоэффективности, самоутверждению; стремление к профессионально-личностной самореализации; стремление к профессиональному самовоспитанию; активная профессиональная позиция; готовность активно действовать по отношению к профессии как к значимой сфере деятельности; составление проекта своего профессионального развития; наличие профессиональной целенаправленности.

Таким образом, учебно-профессиональная Я-концепция состоит из трех важных взаимосвязанных и взаимодополняющих ее компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного и конативного.

На каждом этапе своего развития в ходе образовательного процесса учебно-профессиональная Я-концепция студента, будущего педагога выполняет свои доминирующие функции, а именно: интерпретации опыта, регуляции, прогнозирования, самовыражения, развития, поддержания самоидентичности, ценностно-смысловую и функцию профессионального воспитания, реализация которых находится в тесной взаимосвязи с системным мышлением.

Каждая из функций учебно-профессиональной Я-концепции должна проявляться в специфическом по содержанию поведении студента в учебно-профессиональной деятельности, а далее и в выбранной профессии, обусловленном содержанием, структурой, характеристиками, сопряженными с оценками представлений студента о себе как личности и будущем профессионале.

Процесс развития учебно-профессиональной Я-концепции студента необходимо рассматривать как целенаправленный процесс качественных и количественных изменений ее компонентов в их взаимосвязи и взаимозависимости, влияющий на построение будущей профессиональной карьеры.

Системообразующим компонентом при этом является личностная включенность студента в развитие собственной учебно-профессиональной Я-концепции. С другой – как создание эффективных психолого-педагогических условий для развития и саморазвития студента как самоорганизующегося субъекта, который включает в себя все субъективные и объективные факторы, которые непосредственно или опосредованно влияют на становление и развитие субъекта профессиональной деятельности.

Процесс развития учебно-профессиональной Я-концепции студентов может быть интегрирован как некая психолого-педагогическая стратегия, которая реализуется на основе следующих принципов, предложенных Н.А. Асташовой:

- 1) принцип единства рационального и эмоционального в процессе психолого-педагогического образования;
- 2) принцип ценностно-смысловой направленности профессиональной подготовки студента;
- 3) принцип диалогизации учебных взаимодействий;

4) принцип направленности учебно-воспитательного процесса на творческое субъектное развитие и саморазвитие;

5) принцип интеграции психолого-педагогических знаний;

6) принцип рефлексивной направленности обучения.

В качестве механизмов развития учебно-профессиональной Я-кон-цепции студента могут выступать: идентификация ее разновидность – самоидентификация, рефлексия, самопознание, интериоризация, экстериоризация, дифференциация, интеграция.

Одновременно, в процессе наращивания профессиональных знаний педагогу необходимо постоянно обрабатывать всевозрастающий объем противоречивой, разрозненной информации при хаотичном способе ее трансляции, находить оптимальные решения возникающих задач и проблемных ситуаций в условиях неопределенности.

В связи с этим, при подготовке современного педагога актуальным становится развитие особого типа мышления, которое, являясь самым востребованным «надпрофессиональным навыком» в соответствии с «Атласом будущих профессий» (2015), способно справиться с новыми задачами, поставленными перед специалистом в процессе научно-информационного развития.

Мышление является одним из самых сложных процессов познания, именно поэтому существуют различные определения этого феномена. Так, в психологии способ мышления сопоставляют с характеристиками личности.

Мышление рассматривается как особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему, включенных в нее умственных и практических действий и операций; процесс решения задач (достижения целей) путем преобразования условий; движение идей, раскрывающих суть вещей; познание окружающей действительности с помощью органов чувств; получение знаний в форме понятий идей или при помощи специальных средств логики мышления.

Исследователь в области мышления А.В. Брушлинский предлагает рассматривать мышление на основе единства личностного и деятельностного подходов, порождающих непрерывный процессуальный подход к изучению данного процесса. Мышление рассматривается как социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс самостоятельного искания и *открытия* человеком существенно нового, т.е. опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза, возникающее на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящее за его пределы. Для нашего исследования важно рассмотрение мышления в контексте деятельности, как процесса порождения новых знаний.

В то же время З.А. Решетова, рассматривая проблему усвоения, отмечает, что деятельность усвоения формирует не только предметные знания и умения, но и общую способность мыслить. Она также указывает на необходимость правильной организации этой деятельности. Таким образом, в процессе обучения следует исследовать проблему мышления, как развитие определенного стиля мышления, овладение его новыми способами развития на разных уровнях.

В тоже время одним из направлений модернизации российского образования становится актуализация формирования готовности педагога к развитию системного, что в ФГОС ВО 44.03.05 (подготовки бакалавра педагогического образования), в форме первой универсальной компетенции (УК1).

В соответствии с ФГОСом ВО по направлению 44.03.05 «педагогическое образование» у выпускника педагогического вуза среди формируемых компетенций

должна быть сформирована способностью системно мыслить, проектировать образовательные программы (ПК-8), реализовывать их по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1), обеспечивать достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения средствами преподаваемого предмета (ПК-4). Это соответствует стандарту педагога в соответствии с которым учитель должен разрабатывать рабочие программы по предмету, курсу на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивать ее выполнение, использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, способствующие развитию системного мышления.

При этом в проекте ФГОС ООО в новой редакции от 26.07.2017г. раскрываются социально востребованные результаты личностного и познавательного развития обучающихся, обращается внимание на формирование у обучающихся умений систематизировать, осознавать назначения рассматриваемых объектов, закономерностей их развития, устанавливать взаимосвязи, взаимозависимости и отношения между элементами во всех сферах окружающей человека социальной действительности, способность к адаптации в динамично изменяющейся социальной и информационной среде.

Опираясь на вышеперечисленные концепции, ускорение научно-технического прогресса и экспоненциального роста информационных процессов и технологий требуют от современных специалистов умение оперативно объективно оценивать ситуацию, принимать оптимальные решения, предвидеть их последствия в динамически изменяющейся многообразной реальности. Для этого необходимо непрерывного овладение новыми знаниями и видами деятельности, что предполагает навык работы с всевозрастающим объемом информации.

В то же время, прежний способ мышления, выстраивающий линейно-зависимые последовательности, подлежащих рационально-объяснимых фактов, уже не способен справиться с задачами, поставленными текущим состоянием научно-технического прогресса. Для решения этих задач требуется целостное, всестороннее рассмотрение исследуемой проблемы (во всех ее противоречиях и нелогичностях), установление взаимосвязей и взаимовлияний.

Отметим доступность, огромного количество беспорядочного потока разнородной информации, скорость ее распространения, ставшие результатом современного этапа развития научно-технического прогресса, способствуют эмоциональному зрительно-звуковому восприятию разрозненных «готовых к употреблению» образов, которые «легко впечатываются в подсознание, мгновенно преодолевая барьер осознанного восприятия». Это приводит к трансформации восприятия и мыслительной деятельности, появлению клипового мышления, характерного современной эпохе, являющегося ответной реакцией организма на существующее состояние информационных процессов.

Клиповое мышление – это процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, аналогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира.

Оно приводит к потере возможности осмысления дифференциации информации, неспособности установления причинно-следственных связей, соотнесение новых и старых знаний, снижению рефлексивного, обдумывающего характера восприятия выстраивающего логические цепочки длительной последовательности фактов и событий.

Результатом чего становится поверхностное рассмотрение ситуации, не вникая в суть проблемы, невозможность образования новых знаний.

Противоречие между потребностями в решении усложняющихся задач, возникших в связи с развитием научно-технического прогресса, во всех сферах деятельности и неспособностью прежнего мышления справиться с их решением. С одной стороны, потребность в специалистах нового формата, способных объективно оценивать ситуацию, принимать оптимальные решения, предвидеть их последствия в динамически изменяющейся многообразной реальности, формирование которых предполагает умение работать с всевозрастающим объемом информации, а, с другой, постепенное преобладание складывающегося клипового типа мышления, затрудняет выполнение данной задачи. В виду этого, необходим иной, качественно новый, способ мышления, позволяющий справиться с современными задачами, преодолеть недостатки прежнего линейного способа мышления, и складывающегося в современной реальности клипового мышления.

Для этого требуется подняться «над проблемой», многомерное, всестороннее, осознанное ее исследование с позиции включения в качестве элемента более сложной системы, установления всевозможных связей с другими элементами системы, их взаимовлияния, а так же системное, всестороннее рассмотрение всей совокупности элементов рассматриваемой проблемы, в том числе и иррациональных, не подлежащих логическому объяснению. Все это предполагает, получившее развитие в XX-м веке, системное мышление, ставшее революционным способом взаимодействия с информацией, организацией познавательной деятельности.

Именно использование системного мышления (неосознанно) на предыдущих этапах развития, способствовало появлению таких выдающихся достижений, как геометрии Н.И. Лобачевского в математике или квантовой механики А. Эйнштейна в физике, системы химических элементов Д.И. Менделеева в химии, «Великой Дидактики» Я.А. Коменского в педагогике, «Педагогической психологии» П.Ф. Каптерева в педагогической психологии.

Таким образом, системное мышление – это, процесс обработки различных множеств по универсальным правилам и законам на основе принципов системного подхода методами системного анализа.

В тоже время, системное мышление понимается как процесс системного отражения (познания) и преобразования познаваемого объекта (любой системы), где системное познание и преобразование рассматривается как отражение и преобразование познаваемого объекта (системы) с позиций системного подхода.

Отметим, что потребности развития научно-технического прогресса способствовали развитию системного подхода, системного анализа, как методологии работы с информацией, оказывая, в свою очередь, влияние на развитие соответствующего системного типа мышления. Таким образом, системное мышление формируется потребностями научно-технического прогресса, и является необходимым на современном этапе развития общества, и таким же его отражением, как клиповое мышление. Очевидно, что клиповое мышление, за счет односторонне-навязаной позиции может повести по ложному пути, а системное способствует полноценному существованию в современном мире. При этом клиповое мышление формирует сложившееся состояние трансляции информации, а системное правильно организованная работа с ней.

Системное мышление в научной литературе рассматривается как качество личности, осознанно использующее принципы системного подхода при выполнении мыслительных

действий и операций, при исследовании объектов, направленных на получение системных знаний.

В процессе исследования системного мышления были выявлены несколько направлений его развития. В соответствии с идеями одного из основателей системной динамики Д. Форрестера, как участника проекта «К12» (преподавание системной динамики от детского сада до университетской скамьи) развитие системного мышления отождествляется с изучением принципов системной динамики, что получило большое распространение в США и странах Европы. Достоинством данного направления является возможность основательного изучения всех аспектов системного подхода, являющегося основой развития системного мышления.

Другое направление развития системного мышления связано с решением исследовательских задач и основывается на теории Г.С. Альтшулера решения изобретательских задач (ТРИЗ). Основной идеей развития системного мышления в данном направлении является возможность выхода «за рамки» общепринятого мировосприятия в процессе поиска решения специально подобранных проблемных ситуаций, но при этом не достаточно прописана возможность использование теоретических основ системного подхода в процессе решения исследовательских задач.

В России распространены оба направления развития системного мышления, а так же представлено направление развития системного мышления, основоположником которого является З.А. Решетова, основанное не только на принципах системного подхода, а так же опирающееся на психолого-педагогические взгляды (П.Я. Гальперин, З.А. Решетова). В основу направления, разработанного З.А. Решетовой, легло системное восприятие объекта, системное описание его элементов, изучение их внутреннего и внешнего взаимодействия, исследование динамики развития систем. З.А. Решетова показывает, что «системный тип ориентировки в предмете и деятельности с ним способствует развитию системного мышления».

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что исследуются различные аспекты формирования системного мышления на специальных дисциплинах (Н.В. Городецкая, Г.И. Китайгородская), особый акцент делается на формирование системного мышления учащихся старших классов (Л.С. Сагателова), студентов (М.А. Науменко) по дисциплинам естественнонаучного цикла (Н.В. Городецкая, Е.В. Иваньшина), разработан теоретико-процессуальный аспект нестандартных уроков, направленных на формирование элементов системного мышления младших школьников (Б.А. Золишева), выявляются отдельные элементы развития системного мышления с помощью моделирования (Н.Н. Ускова), интеграции педагогических условий развития системного мышления педагогов (Г.И. Китайгородская, Е.Н. Ляшко) пытаются развить системное мышление за счет решения математических задач (М.А. Науменко) (задачи из теории вероятностей (З.А. Решетова), оптимизационные задачи на условный экстремум (И.Л. Акулич).

Системное мышление трактуется как качественно новая, наиболее развитая форма мышления, представляющая большие возможности человеку в познании и преобразовании окружающего мира; отражение объективной реальности, состоящей в целенаправленном познании субъектом существенных связей и отношений; метод познания мира с целью выявить определенные закономерности в обучении; искусство «абстрагироваться от частных» и при рассмотрении его характеристик; процесс решения сложных задач и разрешение противоречий, меняющее стратегию исследования.

Таким образом, системное мышление предполагает возможность увидеть целостность, системную структуру, взаимодействие системы и среды как взаимосвязанных элементов; исследование разных сторон объекта выражающееся не в подходе определяемом формулой «или-или», при котором одно исключает другое, а ориентировано на формулу «и-и» не взаимоисключающую, а синтезирующую как то, так и другое.

Были выделены принципы системного подхода, способствующие формированию системного мышления будущих учителей, а именно:

- принцип целостности предполагает достижения больших результатов при комплексной направленности изучения математических дисциплин (математический анализ, алгебра, геометрия, теория вероятности основы математической обработки данных, элементарная математика) на развитие системного мышления;

- принцип структурности предполагает установление взаимосвязи, взаимовлияния между компонентами системы формирования готовности учителей математики к развитию системного мышления.

- принцип обмена информацией предполагает наличие обмена информацией между педагогом и обучающимися через цикл математических дисциплин,

- принцип управляемости предполагает наличие возможности воздействия на процесс обучения и обучающихся, с целью достижения желаемого результата.

Исследователями отмечается разница между природной системностью мышления, происходящей в соответствии с принципами системного подхода и системным мышлением, предполагающим осознанное использование системного подхода в процессе выполнения мыслительных операций и действий.

В связи с вышеизложенным, нами системное мышление понимается как мышление, осознанно использующее принципы системного подхода, при выполнении мыслительных действий и операций, при исследовании объектов, направленных на получение системных знаний.

Для нашего научного исследования интерес представляют идеи, разработанные разными исследователями: выделение классов и компонентов, описывающих системы (В.Н. Садовского), описание компонентов системного познания и преобразования мира (А.Н. Аверьянова), выделение этапов исследования объектов с использованием системного подхода (И.В. Прангишвили).

Опираясь на эти исследования, нами выделены группы умений системного мышления, способствующие формированию системного мышления будущих педагогов и использованию идей системного мышления в педагогической деятельности, раскрывающие возможности и потенциал педагога, а именно:

- выделение системы: рассмотрение объекта как системы, умение перехода от частей к целому, определение состава системы, круга проблем в соответствии с целью исследования;

- описание системы: умение описать структуру системы, определять взаимодействие и отношение между элементами и частями, их организацию (цель создания, системообразующие, управляющие и управляемые элементы и факторы);

- описание взаимоотношений системы со средой: умение выявлять внешние связи системы, устанавливать отношения между ними, умение перемещать фокус внимания с одного уровня на другой;

- описание функции системы: умение определять функции системы и ее элементов и их роль среди других систем;

- описание динамики системы: умение выделять и применять закономерности для анализа и прогноза развития системы;
- рефлексия полученных результатов: умение оценивать полученные результаты.
- разработка модели (структурной и математической): умение выделять параметры описания системы, выбирать, применять инструментарий для ее исследования.

Педагогу, в своей деятельности в соответствии со «Стандартом педагога», и целью исследования объектов, направленных на получение системных знаний, требуется «постижение основ математических моделей реального объекта или процесса, готовность к применению моделирования для построения объектов и процессов, определения или предсказания их свойств».

Это предполагает наличие базовых исследовательских способностей анализ системного мышления: понимание системности мира при рассмотрении любой проблемы, ее целостное восприятие; отнесение рассматриваемой проблемы к соответствующему классу системных задач и определение соответствующего круга новых задач; установление взаимодействий между элементами системы; учет законов внутреннего развития исследуемой системы; законы ее взаимодействия со средой; оценивание воздействия и управления в процессе развития и др.

Таким образом, можно говорить о том, что в процессе учебно-профессиональной деятельности необходимо целенаправленно формировать системное мышление студента и все компоненты учебно-профессиональной Я-концепции студента.

Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность, определять учебные действия, необходимые для успешной учёбы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и чёткую организацию упражнений по их формированию.

Существенным показателем студента, как субъекта учебной деятельности, является его умение выполнять всё её формы и виды.

Учебно-профессиональная деятельность студента в высшем учебном заведении – это лишь одна из сторон целостного профессионального и личностного формирования человека.

Учебно-профессиональная деятельность студента понимается, как целенаправленный, регламентированный планами и программами, управляемый процесс усвоения знаний, умений и навыков, развития и становления личности студента. В процессе учебно-профессиональной деятельности студент выступает в качестве её субъекта, т.е. носителя предметно-практической активности и познания.

Значительная часть студентов стремится рационализировать свою учебно-профессиональную деятельность, найти наиболее эффективные приемы изучения материала. Успешность их усилий в данной области зависит от уровня развития интеллектуальных ресурсов, волевых усилий, и системного мышления. Недостаточный уровень развития любого из них приводит к существенным просчетам в организации учебно-профессиональной деятельности, в том числе самостоятельной работы, следствием чего являются низкий уровень регулярности занятий, умений, навыков, неполная подготовленность к экзаменам и низкий уровень успеваемости.

Таким образом, в современное время все более очевидным становится необходимость поворота в системе высшего образования от формулы «образование на всю жизнь» к формуле «образование через всю жизнь».

Такой переход предполагает учет психологической, теоретической и практической готовности студентов к обучению в условиях высшей школы; особый отбор учебного

материала; проблемность обучения; выбор заданий для самостоятельной работы; планирование ее объема, сложности и трудоемкости; эффективное управление этой работой и использование передовых технологий обучения, проверки и оценки знаний, умений и навыков студентов, уровней сформированности опыта самостоятельной деятельности на различных этапах становления их как будущих педагогов.

В традиционной методике обучения не реализуется одно из главных требований к процессу обучения – это развитие самостоятельности системного мышления и творческих способностей студентов. Преподаватель раскрывает содержание учебного материала, пользуясь методами объяснения, сравнения, анализа, демонстрации наглядных пособий, примеров, решения задач и т.д. При этом студенты слушают, наблюдают, ведут конспектирование, выполняют задания по образцу. В такой ситуации познавательная деятельность студентов носит пассивный характер.

В настоящее время современная методика обучения должна переносить акцент на активную познавательную деятельность самого студента, включающую такие действия, как самомотивация, самоорганизация, самоконтроль, саморегуляция, самообразование, самооценка и т.д.

Согласно современным представлениям о сущности учения студент должен сам управлять своей познавательной деятельностью: планировать темп и траекторию учения, инициировать необходимость оказания ему консультационных услуг, определять для себя время и порядок прохождения текущего контроля (самоконтроля), т.е. быть природосообразным. Природосообразное учение – это самоуправляемая, самостоятельная учебно-познавательная и учебно-практическая деятельность студента.

Мы считаем, что одним из ключевых умений формирования системного мышления будущего педагога является аргументированное овладение способами достижения оптимального решения поставленных задач, которое в рамках технологии контекстного типа развивают с помощью используемых еще с античности дискуссионных форм организации образовательного процесса. Дискуссия (от лат. *discussion*) является способом достижения истины путем корректного аргументированного оппонирования мнению собеседника в процессе обсуждения спорного вопроса.

Целью введения дискуссии в образовательный процесс является активизация познавательной деятельности обучающихся, развитие коммуникативных навыков, навыков аргументированного отстаивания своей позиции, что способствует углубленному усвоению знаний и развитию как внешнего (социального), так и внутреннего (личностного) контекстов в процессе профессионального становления студента и формированию системного мышления будущего педагога. Важно при организации дискуссии сохранить предметность обсуждения и достижения конкретной цели ее введения.

В тоже время, технология контекстного типа предполагает широкое использование игровых образовательных технологий, в частности, деловой игры, моделирующих ситуации как предметного, так и социального содержания предстоящей профессиональной деятельности, накладывающих деятельность будущих педагогов на «канву» предстоящей профессиональной деятельности.

Целью использования игровых форм организации процесса формирования системного мышления будущего педагога является расширение приобретенных ранее опыта социальных отношений, знаний и умений системного мышления и их проектирование в модели предстоящей профессиональной деятельности с учетом сложности и многообразия вариантов принимаемых решений. «Проигрывание ситуаций»

в деловой игре более значимо, так как студент лично воспринимает и ощущает ее обстоятельства в процессе разрешения моделируемых проблемных моментов, что способствует не только активизации познавательной деятельности, но максимальному погружению будущих педагогов в ситуации, требующие реализации системного мышления в педагогическом процессе.

В процессе формирования системного мышления будущего педагога студентам предлагается не только стать участниками моделируемой преподавателем деловой игры, но и самостоятельно спроектировать и интегрировать деловую игру, реализующую элементы системного мышления. Достижение целей интеграции деловой игры в образовательный процесс возможно при достаточной проработке всех ее элементов (правила, критерии оценки, рефлексия результатов) и следовании их выполнению.

Одной из приближенных к профессиональной деятельности форм организации образовательного процесса, позволяющей развивать как внешний, так и внутренний контексты является организация работы в малых группах.

К целям организации работы в группах относятся овладение навыками совместной деятельности, такими как навыки коммуникации, оптимального распределения обязанностей (ролей) на основе совместной оценки возможностей каждого участника группы, навыки рефлексии и саморефлексии, личной ответственности за результат общей работы. Работа в малых группах может реализовываться путем разбиения общего задания на подзадачи и их распределение между участниками группы или на совместный поиск способов выполнения задания. Обучающиеся, объединенные в группу в процессе анализа поставленной задачи и совместной оценки возможностей каждого участника группы, овладевают навыками системного мышления, социальными навыками организации и реализации совместной деятельности в процессе выполнения задания (коммуникации, оптимального распределения обязанностей (ролей), рефлексии и саморефлексии). Каждый участник группы несет ответственность за выполнение общей работы и вносит вклад в ее результат, что позволяет прочувствовать значимость каждого элемента системы на ее функционирование и способствует формированию системного мышления будущего педагога.

Одним из примеров работы в группах является обучение в сотрудничестве (cooperative learning), предполагающее взаимодействие некоторого количества обучающихся с целью овладения новыми знаниями в процессе сотрудничества, часто с использованием принципа «обучая учусь».

В нашем исследовании использовались следующие способы организации обучения в сотрудничестве:

1) некоторый объем материала распределяется между участниками группы, каждый изучает свою часть и знакомит с ней других участников группы, что позволяет всем участникам группы освоить необходимый объем материала;

2) в разнородных по уровню знаний группах студенты с более высоким уровнем знаний объясняют материал студентам с более низким уровнем знаний. Функции педагога при этом меняются с трансляции информации и контроля успеваемости на организацию и сопровождение процесса развития обучаемого.

Как было отмечено выше, одним из принципов технологии контекстного типа является последовательное моделирование в учебной деятельности студентов предметного и социального содержания предстоящей профессиональной деятельности, ее форм и условий. Принимая во внимание, что моделирование, также имеет большое значение в системном мышлении, в нашем исследовании при выборе методов технологии кон-

текстного типа для формирования системного мышления будущего педагога целесообразно использовать метод моделирования.

Целью использования данного метода в нашем исследовании является обеспечение усвоения будущим педагогом не только содержания обучения (представленной в учебниках информации), но и усвоение уже системного содержания образования, включающего освоение через моделирование как учебного материала дисциплин, так и предметно-социального содержания предстоящей профессиональной деятельности. Моделирование, с одной стороны, выступает в качестве средства создания и освоения нового знания дисциплин, а с другой стороны, выступает в качестве средства освоения будущим педагогом метода познания, которым они должны овладеть для формирования системного мышления будущего педагога. Отметим, что расширение знаний по естественно-научным дисциплинам в процессе обучения позволяет расширить возможности исследования моделей и систем.

В нашем исследовании в процессе развертывания технологии контекстного типа меняются задачи и функции моделирования. На начальном (*теоретико-ориентировочном*) этапе обучающим (преподавателем) моделируется направленность процесса познания и овладения содержанием обучения на формирование системного мышления будущего педагога, что предполагает подготовку дидактических материалов и организацию познавательной деятельности студентов в соответствии с описанными в первой главе требованиями к содержанию учебного материала, необходимыми для развития системного мышления.

На втором (*обучающем*) этапе обучающим (преподавателем) моделируется предметное и социальное содержание предстоящей профессиональной деятельности, ее формы и условия, где в качестве единицы образования выступают ситуации, раскрывающие предметное и социальное содержание предстоящей профессиональной деятельности.

На заключительном, третьем (*рефлексивном*) этапе обучающие (студенты) самостоятельно моделируют ситуации предметно-социального содержания предстоящей профессиональной деятельности и на основе использования полученных ранее предметных знаний, системных умений и социальных навыков ищут оптимальные способы разрешения ситуативных задач, выступающих в качестве единицы образовательного процесса технологии контекстного типа.

В процессе формирования системного мышления будущего педагога в вузе также возможно использовались следующие методы обучения: «перевернутое обучение», метод кейсов, поисково-исследовательские методы, такие как: коучинг, «мозговой штурм», метод проектов.

Технология контекстного типа, опирающаяся на переход от субъект→объектных (С→О) взаимоотношений между участниками образовательного процесса к субъект↔субъектным (С↔С), предполагает установление доверительных отношений между участниками образовательного процесса, сотрудничество, что наилучшим способом достигается применением метода коучинга (от англ. *coaching* – тренировка).

Его целью является достижение необходимых результатов за счет максимального раскрытия педагогом внутреннего потенциала обучаемого.

Коучинг в технологии контекстного типа предполагает изменение функций преподавателя от наставника к консультанту, от консультанта к тьютеру, от тьютера к коучу (тренеру-партнеру), генерирующему развитие обучаемого или группы обучаемых на основе открытого диалога, поискового обсуждения, осмысливающего ценности, цели,

задачи (смысловые вопросы с продуманными обратными связями) и стимулирования. Обучаемые, таким образом, активно включаются в процесс достижения намеченных целей путем оптимального и рационального раскрытия своего потенциала, развития инициативности и ответственность за свои действия.

Одной из форм группового коучингового генерирования образовательного процесса является использование поисково-исследовательских методов, таких как метод «мозгового штурма». Этот метод предполагает «набрасывание» множества идей, их фиксацию и анализ. Отличается поощрением нестандартных идей, их количества и отсутствием критических оценок любых вариантов. Его целью является поиск нетривиального разрешения проблемной ситуации на основе генерирования анализа идей. Метод мозгового штурма направлен на преодоление стереотипов при мышлении и развитие навыка оперативного анализа, что является важным элементом системного мышления и его формирования.

Реализация технологии контекстного типа, в которой в качестве основной единицы выступает проблемная ситуация, основывается на использовании поисково-исследовательских методов, целью которых является приобретение знаний на основе самостоятельного поиска разрешения проблемных ситуаций путем сбора и исследования информации. Одним из таких методов является метод кейсов (*case study*).

Целью метода кейсов является приобретение знаний в процессе творческо-исследовательской деятельности по разрешению микропроблем (кейсов), специально разрабатываемых для ознакомления с учебным профессионально значимым материалом или его закреплении.

Подготовка будущего педагога и формирование его системного мышления предполагает овладение компетентностью разработки и реализации проектов, что является основанием использования метода проектов в нашем исследовании.

Целью использования метода проектов является овладение навыком поиска оптимального способа разрешения поставленной задачи посредством сбора, анализа и интеграции информации разных областей знаний на основе использования системного подхода. Выполнение проекта способствует эффективности достижения педагогических целей по овладению обучающимися новыми знаниями и компетенциями, с одной стороны, но, с другой стороны, требует от педагога организации самостоятельной деятельности обучающихся, способствующей достижению этих целей.

Организации самостоятельной деятельности обучающихся в нашем исследовании уделяется важное значение, так как формирование системного мышления будущего педагога предполагает непрерывный процесс расширения знаний в области системного мышления и их трансформацию в предстоящую педагогическую деятельность, что в соответствии с ФГОС ВО предполагает развитие соответствующей компетентности (УК 6).

В нашем исследовании для развертывания траекторий развития и саморазвития использовали метод «перевернутого обучения» (*flipped learning*). Этот метод предполагает самостоятельное изучение теоретического материала, а освободившееся аудиторное время можно направить на более основательное овладение практическими навыками с опорой на самостоятельно изученные теоретические сведения.

Целью использования «перевернутого обучения» в нашем исследовании стало формирования компетентности организации самостоятельной деятельности по поиску необходимой информации и ее изучению. Этот метод возможно использовать на втором (обучающем) и третьем (рефлексивном) этапах технологии формирования системного

мышления будущего педагога, где соответствующая организация изучения теоретического материала позволяет реализовать переход от квазипрофессиональной деятельности студента к собственно-профессиональной.

Следует отметить, что текущее состояние развития информационных технологий открывает ряд новых возможностей, таких как неоднократный просмотр видео, редактирование файлов разных форматов, которые делают более эффективным использование метода «перевернутого обучения».

Развертывание технологии контекстного типа меняет стратегию использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в качестве средств обучения. На первом (теоретико-ориентировочном) этапе, когда деятельность студента носит учебный характер, студент является пассивным потребителем использования средств ИКТ в учебном процессе, наблюдая за использованием преподавателем средств ИКТ, таких как мультимедийное оборудование представления информации и коммуникации (интерактивная доска, веб-камера). На этом этапе будущие педагоги продолжают осваивать инструментарий и особенности офисных программ в процессе погружения работы с ними при выполнении заданий, кейсов и проектов по изучаемым дисциплинам, требующих обработки текстовой, графической и числовой информации. Изучение методов обработки числовой информации с помощью офисных программ позволяет освоить способы описания системы, анализа взаимодействия между ее элементами и графического представления числовой информации для наглядного представления модели системы. При этом деятельность студента носит учебный характер и выполняется по образцу или методическим рекомендациям.

Выполнение более сложных проектов требует интеграции знаний и полученных навыков работы и использования средств ИКТ, что способствует погружению будущего педагога в квазипрофессиональную деятельность второго (обучающего) этапа технологии контекстного типа.

На третьем (рефлексивном) этапе студенты не только самостоятельно используют офисные программы, мультимедийное оборудование и сетевые технологии (*Internet*) для реализации своих проектов, в том числе и по развитию системного мышления, но и открывают для себя и осваивают их новые возможности.

Таким образом, приведенные данные и рассуждения о роли учебно-профессиональной Я-концепции и системного мышления студентов позволят выявить актуальные психолого-педагогические подходы и индивидуальные образовательные траектории для современного этапа профессиональной подготовки будущих педагогов.

Список литературы

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – Москва : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Брушлинский А.В. О тенденциях развития современной психологии мышления / А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 2 (10). – С. 10-16.
3. Булкин А.П. Вопросы жизни или образование и подготовка / А.П. Булкин // Проблемы современного образования. – 2013. – №5. – С. 68-81.
4. Вербицкий А.А. Контексты содержания образования : монография / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – Москва : Альфа, 2003. – 80 с.

5. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие / А.А. Вербицкий. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2017. – 268 с.
6. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2009. – 334 с.
7. Дроботенко Ю.Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования российской федерации : дис. ... д-ра пед. наук / Ю.Б. Дроботенко. – Омск, 2016. – 519 с.
8. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новакова. – Москва, 1983. – 356 с.
9. Дьяченко М.Д. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.Д. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Издательство Белорусского государственного университета, 1976. – 173 с.
10. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов : компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : Республиканский институт высшей школы, 2009. – 336 с.
11. Каргина З.А. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в сфере дополнительного образования детей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.А. Каргина. – Москва, 2013. – 44 с.
12. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Санкт-Петербург : Издательство Ленинградского государственного университета, 1993. – 54 с.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 312 с.
14. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учебное пособие / Л.М. Митина [и др.]. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
15. Орлова Г.В. Основы педагогической психологии высшей школы : учебное пособие / Г.В. Орлова. – Воронеж, Научная книга, 2020. – 113 с.
16. Орлова Г.В. Развитие учебно-профессиональной Я-концепции студента : учебное пособие / Г.В. Орлова. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2012. – 82 с.
17. Прангишвили И.В. Системный подход и общесистемные закономерности / И.В. Прангишвили. – Москва : СИНТЕК, 2000. – 528 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Питер, 2013. – 705 с.
19. Сапожкова Н.А. Формирование готовности педагога к развитию системного мышления: инновации и перспективы / Н.А. Сапожкова, Э.П. Комарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 160-164.
20. Сапожкова Н.А. Формирование системного мышления педагога как педагогическая проблема / Н.А. Сапожкова, Э.П. Комарова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – 2018. – №4. – С. 93-96.
21. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе : монография / В.В. Сериков. – Москва : Логос, 2012. – 448 с.
22. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – Москва : Магистр, 1997. – 308 с.

23. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – Москва : Просвещение, 1976. –160 с.

24. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

25. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования / А.П. Тряпицына // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – №1. – С. 50-61.

26. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) : утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 г. № 125 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. // URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_V_3_15062021.pdf (дата обращения: 14.07.2020).

27. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» : утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 № 16// URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (дата обращения 15.07.2021).

3.7. Подготовка персонала и специфика управления социально-трудовыми отношениями в морской индустрии

Современный мир зависит от морской отрасли, до 90% всех товаров в мире перевозятся морем. Мощные технические сооружения, оборудованные новейшими приспособлениями, значительно отличаются от древних судов, но они по-прежнему остаются местом испытания Человека, его умения работать в команде, быть лидером, нести груз невероятной ответственности, оставаться требовательным к себе и дисциплинированным, несмотря на множество лишений, с которыми приходится мириться в море. А оно, в свою очередь, требует закалки и совершенных профессиональных компетенций. Человек должен не только обладать глубокими знаниями, но и постоянно, имея дело с новейшими технологическими разработками, учиться. Не говоря уже о необходимости совершенной языковой подготовки. Все это накладывает.

Водный транспорт, который можно разделить на морской и речной – это часть глобальной транспортной системы и он имеет ряд значительных особенностей. Уникальность морской индустрии находит отражение в системе социально-трудовых отношений сторон, вовлеченных в процесс и результат ее функционирования. Подготовка персонала для глобальной международной отрасли имеет ряд важных характеристик и выставляет высокий уровень стандартов. Рассмотрим отраслевые особенности ключевых процессов подготовки и управления персоналом и социально-трудовых отношений в морской индустрии.

Морская отрасль – одна из первых «принимает удары» реалии изменений современного мира. Работа в море всегда была сложной, и недавние события выявили новые проблемы. Люди сталкиваются с ранее невиданными трудностями. Моряки оказались запертыми на судах на долгие месяцы; другие, напротив, не смогли добраться

до рабочих мест из-за пандемии. Случаи заболевания Covid-19 были обнаружены на борту по всему миру; в то время, как только 13 стран поддержали инициативу Международной Морской Организации по признанию моряков ключевыми работниками во время пандемии и по разработке для них специальных протоколов. Тем не менее, моряки остались на своих судах, гарантируя, что мир не рухнет в гуманитарный кризис в дополнение к пандемии и рецессии. Моряки - настоящие герои момента... [22]

По сей день многие компании, под воздействием объективной ситуации и в рамках карантинных мероприятий, не могут позволить морякам выход на берег в период их контракта. Люди, после прибытия на судно, остаются запертыми в ограниченном пространстве на долгие - месяцы без надежды почувствовать твердую почву под ногами. Это не может не сказываться на моральном и психологическом состоянии экипажей и препятствует полноценной реализации указанного в Международной Морской конвенции по труду ряда правил объединенных в разделе «Доступ к береговым учреждениям социального обеспечения» [24].

Изменения международной политической и экономической ситуации в первую очередь сказываются на международных отраслях. Так, санкционная политика запада заставляет множество компаний пересматривать вопросы стратегии и управления, партнерства и работы с персоналом. В настоящее время существует множество нерешенных вопросов, препятствующих повышению эффективности труда.

Водный транспорт отличается высокой провозной способностью и очень низкой себестоимостью перевозок; кроме того, он позволяет перевозить почти любые крупногабаритные грузы. Он жизненно важен там, где невозможны сухопутные перевозки: между континентами, островами, а также в слабоосвоенных районах.

Скорость движения на водном транспорте относительно невысока, поэтому в настоящее время он почти не используется для деловых пассажирских перевозок, скорее, в туристическом бизнесе. Эффективность перевозки грузов достигается за счет увеличения объемов/ размеров судов и ускорения грузообработки/ уменьшения времени потраченного в порту. В данной индустрии особенно большое внимание уделяется экологии и безопасности мореплавания [1].

Поскольку трудовая жизнь моряков в основном проходит за пределами родной страны и их работодатели (судовладельцы) также часто базируются не в их родной стране, для этой отрасли разработаны эффективные международные стандарты. Эти стандарты также должны применяться на национальном уровне, особенно правительствами, которые имеют судовой реестр и разрешают судам плавать под флагами своих стран. Таким образом, международное трудовое законодательство является первичным по отношению к национальным, которое, в свою очередь, должно быть согласовано и базироваться на принятых международных нормах, не противоречить им. Наладить процесс взаимодействия отношений на рабочем месте - относительно самостоятельная задача, которая затрагивает интересы не только работодателей и работников, но и общества в целом [17, с. 76-82].

Трудовые отношения в морской отрасли имеют те же определения и опираются на общие положения, представленные в обширных исследованиях разных областей наук. Рассматривая их как совокупность экономических, социальных, психологических, административных и правовых практик и норм, направленных на включение рабочей силы в процесс труда и его воспроизводства на основе рыночных сил - спроса, предложения и рыночных цен, мы остановимся на тех факторах, которые позволят оценить их особенности и масштаб.

Как и любая другая отрасль, водный транспорт, исполняя специфический вид услуг, документально и на практике отражает особенности деятельности его персонала через организационную структуру, подход к набору и управлению персоналом, круг обязанностей, компетенций, систему горизонтальных и вертикальных коммуникаций и т.д.

Морская индустрия предполагает множество профессий и направлений подготовки специалистов, работающих на берегу и в море, обеспечивающих бесперебойное функционирование водного транспорта в мире, обработку грузов в портах, обеспечение безопасного судоходства и обслуживание сложных систем навигации и оборудования. Трудно переоценить важность любой из сторон, вовлеченных в процесс деятельности огромной отлаженной международной индустрии.

Для более детального рассмотрения остановимся на профессии моряка. Моряк – это общее название для множества специалистов, работающих на грузовых и пассажирских судах разных типов, а также на военных кораблях. Моряки работают как на морском, так и на речном транспорте.

Управление в области морского и речного образования в настоящее время осуществляется через отдел конвенционной подготовки, дипломирования и учебные заведения Федерального агентства морского и речного транспорта Министерства транспорта РФ. Разработка программ для плавсостава морского флота осуществляется Центральным Учебно-Методическим Центром по морскому образованию Федерального агентства морского и речного транспорта Министерства РФ. Содержание обучения по ним определяется исходя из национальных и международных требований. Прежде всего, это государственные образовательные стандарты высшего и среднего профессионального образования, утвержденные Минобразования России, и Международная Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (МК ПДНВ).

Все моряки делятся по рангу и специальностям. От всех требуется языковая подготовка [5, с. 86-92], качество которой в значительной степени зависит от самоорганизации и профессиональной направленности личности курсанта.[2, с. 23-31] Помимо этого, опыт работы на судах определенного типа, их технические характеристики, особенности рейсов, регионов, экипажей, делает каждого моряка достаточно уникальным в своем деле.

Существует множество типов судов, некоторые из которых требуют заточенной под них технической подготовки. Все суда можно разделить на виды: пассажирские, рыболовецкие, грузовые и др.⁸ Каждый из этих видов судов можно разделить на классы и группы по разным основаниям. Например, грузовые суда можно разделить по типу груза на те, что перевозят жидкости навалом (например, танкер, судно для перевозки сжиженного газа, химовоз) и суда для перевозки сухих грузов (например, контейнеровоз, балкер). Все грузовые суда делятся по назначению на специализированные (предназначенные для одного типа груза (например, скотовоз, зерновоз, рудовоз, рефрижераторное судно) и суда общего назначения, на которых можно перевозить одновременно грузы разных видов (например, контейнеры или навалочный груз). В отдельную группу такой классификации можно определить суда многоцелевого назначения, которые, с одной стороны, разрабатываются для определенной цели, и являются специализированными, (например, для северных путей) с другой – перевозят

⁸ Частой ошибкой бывает назвать судно кораблем. Пояснение разницы может быть долгим и запутанным. Однако, для начала, надо понять, грузовое и пассажирское, значит, - судно, а военный – корабль (крейсер, фрегат, линкор, эсминец, корвет, катер и другие военные корабли)

разные грузы, как суда общего назначения. Грузовые суда часто различают по типу грузового оборудования на «roll on – roll off» (груз на них закатывают по аппарелям, например, автомобили), «lift on – lift off» (грузятся кранами и стрелами), «float on – float off» (груз попадает на палубу или в трюм по воде) и комбинированные суда.

В целом, существует множество классификаторов судов и их видов. Каждый из них требует от моряков специальных знаний, умений и навыков, о которых говорит предыдущий опыт, бесценный фактор для морской отрасли. С учетом постоянного технического и технологического прогресса, специальная подготовка моряка не заканчивается никогда и в течение всей трудовой деятельности они вынуждены учиться, проходить переподготовку, сдавать регулярно экзамены, проходить собеседования и получать сертификаты и допуски в периоды между рейсами. Высокий уровень мотивации, развитых само-процессов и самостоятельной работы определяет возможности человека оставаться конкурентоспособным на рынке труда, на это обращают внимание еще на этапе обучения [10, с. 95-99].

Экипаж любого судна традиционно имеет примерно одинаковую структуру. Как правило, экипажи современных судов смешанные, где представители разных стран и национальностей работают вместе [6, с. 85-88]. Экипаж делится на две основные службы – палубную и машинную. Капитан отвечает на судне за все: за команду, судно и груз. Палубная команда включает: офицеров – старший, второй, третий, помощники капитана, а также рядовой состав – боцман, матросы. Повара и официанты бывают выделены в особую службу стюардов. На пассажирских судах работают множество дополнительных специалистов, например, врачи и стюарды. Экипаж грузового судна – около 20 человек, пассажирского судна – до полтора тысяч человек. Палубная команда готовит к эксплуатации грузовые трюмы и палубные механизмы – занимается уборкой, смазкой, покраской. Палубные офицеры несут вахту, отвечают, в первую очередь, за подготовку судна к многочисленным проверкам в каждом порту, прокладывают курс, проверяют оборудование, тренируют экипаж, несут ходовую вахту в море и следят за погрузкой судна в порту.

Машинную службу возглавляет старший механик, которому подчиняются офицеры – второй, третий, четвертый, электромеханик, возможно, рефрижераторный механик, а также рядовой состав – мотористы, уборщики, сварщики, токари. Машинная команда обслуживает механизмы судна в целом и машинного отделения, в частности.

Чтобы стать матросом или мотористом, нужно окончить годичный курс мореходной школы. Для работы под иностранным флагом необходимо знание английского и опыт работы.

Морской офицер должен, для начала, окончить высшее мореходное учебное заведение, например, морской университет, где учатся, набираясь опыта работы во время практики (например, из 5,5 лет – год практики). Существуют также заочные отделения, где учатся уже работающие моряки. У курсантов и выпускников морских вузов есть возможность устроиться на работу в российскую и иностранную компанию [12, с. 282-285].

Владельцы судов всего мира подчиняются единым требованиям Международной морской организации (ИМО), в том числе, в сфере подготовки кадров. Поэтому, как указывалось ранее, каждое морское учебное заведение должно соответствовать не только национальным, но и международным требованиям. Соответственно, документ об образовании, полученный в таком учебном заведении, автоматически признается всеми государствами мира и издается на английском языке морской администрацией России.

Медицинская комиссия и психологический тест – это первое, с чем встречается абитуриент морского учебного заведения. Регулярное прохождение масштабной медкомиссии перед каждым рейсом обязательно для всех, здоровье в рейсе должно быть безупречным, поскольку медицинская квалифицированная помощь в море бывает недоступна.

Не удивительны и требования к физической подготовке и умению плавать соответственно установленным нормативам. Обязательна и тренажерная подготовка на высококачественном и дорогостоящем оборудовании. Дисциплина и высокий уровень профессионализма – это те две вещи, которые требуются для успешной работы в непростой, а иногда даже критической обстановке.

В соответствии с требованиями ПДНВ составляются учебные планы и программы подготовки по специальностям плавсостава, программы оказания первой медицинской помощи, подготовки экипажей морских судов по английскому языку как средству общения в интернациональных экипажах и с зарубежными организациями и учреждениями, а также, по международному морскому праву. Активно применяется тренажерная подготовка по радиолокационным системам, электронной картографии, системам автоматизированной радиолокационной прокладки, управлению движением судов, глобальной морской системе связи при бедствии на море, борьбе за живучесть судна.

Анализ работы выпускников морских учебных заведений в российских и зарубежных судовых компаниях и других организациях морского транспорта говорит о высоком уровне их профессиональной подготовки. Лидером отрасли в течение многих лет признается ФГБОУ ВПО «Государственный морской университет имени адмирала Фёдора Фёдоровича Ушакова», г. Новороссийск. Сегодня это целый комплекс, где с высшим учебным учреждением интегрированы заведения начального и среднего профессионального образования. Правила внутреннего распорядка курсантов морских учебных заведений Минтранса РФ такие же, как и у курсантов военно-морских учебных заведений ВМФ России. Это обусловлено спецификой морской службы: выработка у курсантов командных качеств, подготовка к длительной работе (службе) на судне в отрыве от земли и т.д.

В международной морском судоходстве в настоящее время принято два уровня подготовки командных кадров плавсостава морского флота:

- *уровень управления* (должности: капитан, старший помощник капитана, старший механик, второй механик);

- *уровень эксплуатации* (помощники капитана, помощники механика, электромеханики).

Учебный диплом (об окончании учебного заведения и присвоении квалификации) по специальности не дает права работы на определенных должностях плавсостава, в отличие от береговых специальностей. Учебный диплом дает возможность получения рабочего диплома уровня эксплуатации (диплом на занятие определенной должности на судне, выдаваемый на основании плавательного ценза и сдачи квалификационного экзамена капитану морского торгового порта).

Развитые лидерские навыки востребованы в соответствии с Международной конвенцией о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (Применение навыков лидерства и командной работы: ПДНВ. Таблицы: А-II/1; А-III/1; А-III/6) Лидерство может быть определено как руководство и влияние на деятельность других для достижения желаемых результатов. Лидерство требует ряда высокоразвитых навыков и

умений, и не последнее из них – умение мотивировать людей быть ответственными и эффективно работать. Мотивация связана с непосредственной причиной, побуждающей человека прилагать усилия для достижения определенного результата. Существуют различные факторы мотивации, они определяют, что является наиболее ценным, важным для человека, факторы внутренние и внешние. Выбор профессии (профессиональная ориентация, как элемент профессионального самоопределения) можно рассматривать как потенциальный внутренний фактор мотивации, как курсантов, так и действующих специалистов - моряков, побуждающий к эффективной профессиональной деятельности [14, с. 388-397].

Глубокие многолетние исследования [17] и опыт формирования профессиональной самоорганизации, в том числе, как элемента профессиональной подготовки судоводителей и судомехаников [4, с. 106-108] отвечает требованиям социальной среды морской индустрии и в значительной степени способствует повышению качества подготовки персонала судов, в том числе, в условиях дистанционного обучения, новой реалии образовательной среды [11, с. 324-332].

Ознакомьтесь с результатами тестирования курсантов по вопросу выбора профессии. В базовом вопросе содержалось 8 упомянутых причин быть моряком. Он был размещен на странице “Морской английский клуб” на сайте ВКонтакте, где подавляющее большинство участников – мужчины в возрасте 18 – 27 лет из разных стран. В опросе приняли участие 90 респондентов. Большинство из них – курсанты Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф.Ушакова. Им предложили выбрать из списка (или предложить свои) одну-три причины, которые повлияли на их решение стать моряками.

Все полученные ответы можно разделить на три группы. Первая группа представлена только одной позицией – хорошей зарплатой. Это доминирующий фактор (73%). Следующая группа объединяет три позиции: желание увидеть мир (31%), возможность испытать себя, выстроить карьеру и жажда приключений (примерно 27%), "стремление к мореплаванию" было упомянуто каждым 4-м респондентом. Другая группа показана с баллами менее 8%. Это показано в 4 позициях: 8% курсантов указали, что это был выбор их родителей, такое же число респондентов уверены, что их место жительства повлияло на выбор поступить в Морской университет. Около 6% респондентов хотят быть похожими на своих родственников – моряков. 3% не смогли найти свою причину среди предложенных.

Поскольку современные суда работают со смешанными экипажами на борту, то интересным оказалось обращение к Аналогичному опросу среди моряков – филиппинцев, который был проведен Кардиффским университетом в 2009 году [23]. Сравнивая полученные результаты, можно отметить, что желание получать хорошую зарплату считается наиболее мотивирующим фактором в обеих группах. Моряки из разных стран мотивированы одинаковыми вещами.

Морская индустрия - это уникальная отрасль, крупнейший мировой бизнес, в который через социально-трудовые отношения вовлечено множество сторон. В нем, прежде всего, участвуют агенты, экипажи судов, судовладельцы и компании по управлению судами. Это высокотехнологичная, интенсивно развивающаяся отрасль, которая предлагает огромные возможности. Для многих моряков – это возможность обеспечить достойную жизнь себе и родным при хорошей зарплате, увидеть мир, получить возможность для карьерного роста и саморазвития, возможность развивать и применять широкий набор профессиональных компетенций: технических и

технологических, коммуникативных и языковых, в области психологии и саморегуляции и других. Многие идут в море с желанием приключений и возможностью испытать себя на прочность, ощутить себя частью сильной команды, окунуться в общение с людьми разных культур. Не последнее место занимает возможность иметь отпуск длинной в несколько месяцев, что не часто получается у тех, кто работает в городах.

Однако, работа в море требует от человека высоко развитых компетенций из разных областей подготовки, тесно связанных между собой, что должно учитываться в ходе профессиональной подготовки [3, с. 351-356]. От этого, в прямом смысле, будет зависеть жизнь, поскольку любой океан/море - это опасное место и агрессивная среда для любого человека. Только пребывание на судне соответствующего качества и судоходности может гарантировать не только выживание, но успех в деятельности и прибыль и, несомненно, только компетентный персонал способен обеспечить качественное функционирование судна. Требуется серьезная базовая подготовка, глубокие и разносторонние технические знания, развитые технологические навыки [7, с. 451-455], что предполагает серьезную школу подготовки, высокий уровень тренированности и множество постоянно обновляемых сертификатов и допусков к работе [16, с. 139-145]. При этом не стоит забывать о высоком уровне конкуренции и необходимости проходить через испытания, конкурсы и тестирования при приеме на работу. Обучение здесь – постоянный процесс [8, с. 171-172].

Профессиональная надежность моряка предполагает не только компетентную подготовку, но и надежное функционирование организма, здоровья, включая психику. Это умение безошибочно выполнять обязанности вовремя и, даже, под воздействием разнообразных неблагоприятных условий. Множество факторов определяют наличие таких «особых» условий в море. Прежде всего, это осознание повышенного риска и присутствия потенциальной опасности возникновения аварийной ситуации, что в разы усиливает чувство ответственности и постоянно испытывает на стрессоустойчивость.

Необходимость повышения эффективности и скорости труда обусловлена не только технологическим прогрессом, но высокой конкуренцией между компаниями, флагами. Интенсивно развивающаяся высокотехнологичная среда предполагает повышенный уровень автоматизации с целью интенсификации труда и снижения влияния человеческого фактора на процесс и результат [15, с. 459-464]. Это приводит к сокращению количества персонала на судах. Что заставляет людей работать более интенсивно в условиях не только повышенных требований к обеспечению безопасности и эффективности работы судна, под растущим количеством инспекций, бумажной работы, отчетов, но и как результат введения самих автоматизированных систем, при ускорении темпов работы.

Так, еще насколько десятков лет назад на разгрузку и погрузку судна в среднем уходили недели, теперь в порту даже огромные суда не задерживаются, а каждый порт требует дополнительной подготовки к разным инспекциям и проверкам и судна, и людей, и документов. Если раньше персонал выходил на берег в порту и мог получить перерыв и отдых в работе, то сегодня на берег моряки выйти не могут, а скорость переходов и обработки грузов выросла в разы. Персонал, как результат, страдает от перегрузки, регулярного нарушения режима сна и отдыха, профессионального выгорания. Множество статей напоминают, что усталость моряка остается самой распространенной причиной аварий в море, не смотря на то, что и Международная морская организация и Международная трудовая организация, и на уровнях национального законодательства разработана стратегия поддержки и дополнительное инструктирование по подготовке

персонала по уменьшению и управлению риском возникновения чрезвычайной усталости на борту [21]

Множество внешних факторов играют важнейшую роль в море. Среди них – частая смена временных и климатических зон, тяжелые погодные условия (высокие и низкие температуры, ледовые условия, шторм), присутствие трудностей для судовождения (берега, мели, острова, подводные течения, загруженный трафик), бортовая и килевая качка, постоянный шум работающих механизмов и двигателя, ограниченное пространство и постоянный запах краски и смазочных материалов. При этом важнейшим фактором становится соблюдение международных экологических норм и рекомендаций [18, с. 207-212].

Регулярные ночные вахты, отсутствие выходных и праздников в рейсе. Значительное влияние на здоровье оказывает смена привычного питания и воды, однообразные продукты после заморозки, невозможность получить качественную и быструю медицинскую помощь в море.

Несмотря на то, что мы перечисляем эти факторы в некоторой последовательности, хотелось бы упомянуть, что она не отражает силу их воздействия и важность в жизни отдельных людей. Так, для многих становится невыносимым испытанием расставание на долгое время с семьей, родными и друзьями, особенно в неизбежные периоды жизни семьи, когда поддержка и физическое присутствие отца, сына, мужа (надо сказать, что женщины все чаще приходят сегодня в море) крайне необходимо для других. Чувство одиночества и тоска по дому – постоянные «пассажиры» на судне.

Многие, согласно статистике, идут в море не только ради возможности заработать достаточно денег, чтоб не нуждаться и поддержать родных и близких, но ради возможности увидеть мир, встретиться с другой культурой, развить коммуникативные навыки. Как было упомянуто выше, надежды сойти на берег в портах захода почти не осталось. Экипажи в значительной степени сегодня международные, где представители разных культур собраны вместе. Рабочий язык индустрии – английский [19, с. 117-126]. Практически все документы, переписка, общение с другими судами, берегом, инспекторами и лоцманами, а в международных командах, и на судне, происходит на английском. Это требует хорошо развитых коммуникативных навыков, умения слушать и слышать, говорить и доносить, «не смущаться» разных акцентов. Помимо того, обширное знание морской терминологии, стандартных коммуникативных фраз, сигналов и знаков, используемых в море, должно быть доведено до совершенства [9, с. 214-224; 20, с. 323-330].

Экипаж большого судна - хороший пример социальной группы, собранной для выполнения своих обязанностей, когда они должны поддерживать друг друга, оставаясь на борту. Только хорошо организованная группа людей способна управлять большим современным судном. Высоко востребованы развитые лидерские качества персонала на борту. В то же время все чаще критикуют морскую индустрию с управленческой точки зрения, как упоминалось, это чрезмерное регулирование, слишком большое количество бумажной работы и увеличение числа проверок, сокращение численности персонала и проблемы чрезмерной усталости моряков. Мы слышим о судовладельцах, которые не заботятся о моряках, не инвестируют в человеческий капитал.

Работа по контракту (постоянному или временному), не входит в трудовой стаж моряка в России. По существующим российским законам, граждане России, находившиеся за границей свыше 183 суток, даже освобождаются от уплаты налогов. Человек, годами приносящий стране прибыль в виде ввозимой валюты, попросту не имеет

права на получение пенсии на основании трудового стажа, поскольку официально был безработным. В случае потери здоровья моряк и в самом деле станет безработным, поскольку медкомиссия признает его негодным, а компенсаций со стороны государства не будет.

Выстраивание социально-трудовых отношений в морской индустрии производится по уровням. ИМО – Международная морская организация - является специализированным учреждением Организации Объединенных Наций, отвечающим за охрану судоходства и предотвращение загрязнения моря и атмосферы судами. Работа ИМО поддерживает цели устойчивого развития ООН.

Сложную систему вертикальных взаимоотношений управляющих структур международной отрасли можно кратко описать следующим образом: международное трудовое законодательство является первичным по отношению к национальным. Государственное правовое основание, в свою очередь, должно быть согласовано и базироваться на принятых международных нормах, не противоречить им. Международные стандарты также должны применяться на национальном уровне, особенно правительствами, которые имеют судовой реестр и разрешают судам ходить под флагами своих стран.

Социально трудовые отношения в России рассматриваются на нескольких уровнях: общефедеральном, региональном, отраслевом и индивидуальном. Развитие рыночных отношений и необходимость формирования инновационной экономики России усложнили процессы их функционирования на всех уровнях.

Система социально-трудовых отношений включает не только субъекты (стороны: индивид или группа индивидов, объединенных каким-либо системообразующим признаком; организация или их группа, территориальное образование и государство), уровни, но предмет, принципы и методы, типы формирования СТО. По субъектам Субъектами СТО могут быть индивидуальными (отдельный работодатель взаимодействует с отдельным работником) и коллективными (группы работников взаимодействуют с работодателями). Государство выполняет законодательную функцию, защищает права сторон, выступает в качестве работодателя, разрешает конфликты, обеспечивает свободу предпринимательства, правопорядок в экономической деятельности.

Таким образом, обозначено множество факторов, влияющих на формирование и функционирование социально-трудовых отношений морской отрасли. Базовая профессиональная подготовка играет важнейшую роль на пути профессионального самоопределения и развития. Морская отрасль, имея комплекс специфических особенностей, в том числе, в процессе подготовки персонала и выстраивания социально-трудовых отношений, отражает уникальный опыт и высокое качество, однако подвержена влиянию внешних и внутренних факторов, среди которых не маловажную роль играют техническое совершенствование, технологическое развитие, экономические условия, политическая нестабильность и множество других. Современные изменения очевидно, зачастую, неблагоприятно сказываются на отрасли, но они открывают дальнейшие перспективы развития. Их нужно учитывать в ходе профессиональной подготовки будущих специалистов отрасли.

Список литературы

1. Большая энциклопедия транспорта. СПб., 2000. Т. 5: Морской транспорт.: https://bigenc.ru/technology_and_technique/text/2231777

2. Кочкарова З.К., Байчорова А.А., Таушунаева Ф.М., Батчаева З.А., Филоненко В.А. Педагогический потенциал самоорганизации в формировании иноязычной компетенции студентов вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. № 1 (173). С. 23-31.
3. Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н., Филоненко В.А., Петьков В.А. Технология междисциплинарного взаимодействия в иноязычной среде как средство профессиональной подготовки морских специалистов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 3 (169). С. 351-356.
4. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Кузнецова Ю.С. Профессиональная самоорганизация в иноязычной подготовке морского специалиста // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 106-108.
5. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Петьков В.А. Иноязычная коммуникация как средство формирования профессиональной компетентности морского специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. № 2 (218). С. 86-92.
6. Филоненко В.А. Аналитические методы межкультурной коммуникации в практике развития профессиональных компетенций судоводителей // Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова. 2017. № 1 (18). С. 85-88.
7. Филоненко В.А. Компьютерные технологии в практике подготовки морского специалиста // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2019. С. 451-455.
8. Филоненко В.А. Особенности социализации моряка // В сборнике: Механизмы обеспечения конкурентоспособности транспортного комплекса юга России. Материалы II-ОЙ (XVI) национальной научно-практической конференции «Механизмы обеспечения конкурентоспособности транспортного комплекса юга России». 2018. С. 171-172.
9. Филоненко В.А. Практика применения аналитических методов межкультурной коммуникации в ходе профессиональной подготовки (на примере морских специальностей) // В книге: Высшее образование в России: история и современность. Нагорнова А.Ю. и др. Ульяновск, 2017. С. 214-224.
10. Филоненко В.А. Проблемы организации самостоятельной работы студентов в современном образовательном процессе // В сборнике: Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования. сборник научных статей. Москва, 2010. С. 95-99.
11. Филоненко В.А. Профессиональная самоорганизация в условиях дистанционного обучения // В книге: Современное высшее образование: теория и практика. Нагорнова А.Ю., Рогалева Г.И., и др. Коллективная монография. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020. С. 324-332.
12. Филоненко В.А. Система высшего образования как фактор социализации // В сборнике: Категория "социального" в современной педагогике и психологии. материалы 6-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. 2018. С. 282-285.
13. Филоненко В.А. Формирование умений профессиональной самоорганизации у студентов педагогического колледжа // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кубанский государственный университет. Краснодар, 2008

14. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н. Профориентация и самоорганизация как факторы мотивации будущих моряков // В книге: Современное высшее образование: идеи, технологии, результаты. Полежаев В.Д., Полежаева Л.Н., и др. коллективная монография. Ульяновск, 2021. С. 388-397.
15. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н., Петьков В.А. Перспективы использования AR-технологии в профессиональной подготовке судоводителей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 4 (206). С. 459-464.
16. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Петьков В.А. Проектирование имитационных тренингов на тренажере при обучении морскому английскому языку // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2020. № 2 (258). С. 139-145.
17. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Петьков В.А. Формирование профессиональной готовности морского специалиста к деятельности в иноязычной среде // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. № 4 (228). С. 76-82.
18. Филоненко В.А., Филоненко Б.В. Экологическая мотивация и профессиональные компетенции морского специалиста // В сборнике: Категория "социального" в современной педагогике и психологии. Материалы 10-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2022. С. 207-212.
19. Филоненко В.А., Цыганко Е.Н. Аналитические методы профессиональной коммуникации в процессе подготовки морских специалистов // В сборнике: Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией С.С. Соколова. Санкт-Петербург, 2021. С. 117-126
20. Vera F. Tenischeva, Yulia S. Kuznetsova, Elena N. Tsyganko, Victoria F. Filonenko, Evgeniy V. Khekert, Marina A. Modina Professional Foreign Language Algorithms for the Activity of a Marine Engineer // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: 2022. e-ISSN: 2357-1330 С.323 – 330.
21. IMO: Guidance on Fatigue Mitigation and Management.: London, UK <https://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/Pages/Fatigue.aspx>
22. Job at Sea: Is Maritime Career Still a Good Choice? [Electronic resource]: – <https://maritime-zone.com/en/news/view/jobs-at-sea-maritime-career-still-is-a-good-choice> (25/03/2021)
23. Maragtas S.V. Amante 'Philippine Global Seafarers: A Profile' [Text]/ Seafarers International Research Center. – Cardiff University. – 2009.
24. The Maritime Labour Convention, 2006 A Seafarers' Bill of Rights An ITF Guide for Seafarers to the ILO Maritime Labour Convention, 2006 Published by: The International Transport Workers' Federation (ITF), London, UK

ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Психолого-педагогические аспекты формирования нравственных понятий у студентов в процессе изучения иностранного языка

Рассмотрение психологических особенностей формирования нравственных понятий у студентов, необходимо начать с анализа студенчества, которое в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке в 1960-х годах ленинградской психологической школой под руководством Б.Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность - ранняя зрелость (18-25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости, зрелости основано на социально-психологическом подходе. Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования», И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

На современном этапе нравственный облик студенчества формируется в обстановке ослабления политического и идеологического прессинга, некоторого расширения свободы деятельности, роста потенциальных возможностей для социального и духовного становления молодежи, ее самостоятельности, инициативы и творчества.. Духовно-нравственная жизнь современного российского общества характеризуется отсутствием единой оценки происходящего и переоценкой ценностей, стремлением к выработке у юношей и девушек самостоятельности, независимости, достижения смысла и цели жизни. Как отмечает Н.А. Коваль, социальная функция вузовского образования заключается в передаче общечеловеческих ценностей в процессе обучения каждого индивида специфическим профессиональным навыкам и правилам социального саморегулирования. Общество определяет форму профессиональной специализации обучающихся. Задача каждого индивида заключается в том, чтобы осознанно реализовать свои социально-профессиональные и духовные приобретения в обществе. Задача институтов образования в том, чтобы подготовить будущего специалиста к самореализации посредством обучения его общечеловеческим ценностям, развившимся в ходе исторической эволюции общества [6].

Дальнейшее рассмотрение интересующей нас проблемы, опираясь на многочисленные исследования, целесообразно представить с трех позиций: студенчество - особый возрастной период; студент как субъект учено-речевой деятельности и студенчество как социальная категория.

Предложенный уровнево-аспектный аналитический подход позволяет дифференцированно подойти к рассмотрению процесса формирования нравственных понятий у студентов в современных условиях. Мы придерживаемся точки зрения Г.И. Аксеновой, Н.А. Коваль и тех, кто считает, что учебная деятельность является главной и ведущей для

студенческого возраста, ей подчинены все сферы развития личности, включая и профессиональное самоопределение, именно в учебной деятельности как бы концентрируются и познавательный и нравственный, и эстетический аспект личности.

Итак, студенчество - это особый возрастной период поздней юности - ранней взрослости, период от 17 до 25 лет. В данной работе мы придерживаемся точки зрения Б.Г. Ананьева и считаем, что в течение этого периода происходит воспитание гражданина, общественного деятеля, консолидация и освоение многих социальных функций, формирование профессионального мастерства [1, с.259].

В эпоху Просвещения Ж.-Ж. Руссо была сформулирована так называемая «романтическая» концепция юности, в которой намечаются попытки выделения стадий психического развития молодого человека, гоноши. «Сначала воспитанник имеет лишь ощущения. Затем у него появляются идеи, ибо из сравнения нескольких последовательных или одновременных ощущений и из составляемого из них суждения рождается некоторого рода смешанное или сложное ощущение, которое я называю идеей». Соответственно этому он строил свою воспитательную систему. Хотя педагогическая теория Ж.-Ж.Руссо во многом уязвима, ее прогрессивные идеи побудили многих писателей и философов современной ему эпохи развить эту тему. Юность надолго вошла в литературную традицию Германии как эпоха «бури и натиска». В периодизации А. Дистервега эпоха юности характеризуется с педагогических позиции как стадия разума. На этой стадии осуществляется сознательное учение с ясным и пониманием законов и правил. Нравственные идеалы, сформированные на предшествующих стадиях, переходят в убеждения и приобретают силу характера.

Дальнейшие исследования природы юношеского возраста шли преимущественно в трех направлениях в зависимости оттого, какие факторы - биологические, социальные или психобиографические - определяли характер юношеского возраста.

Представители биогенетической теории (С. Холл, Дж. Дьюи, А. Гезелл, Э. Кречмер, З. Фрейд и др.) считают, что в развитии не происходит ничего нового, «растет» только то, что дано ребенку с самого рождения.

В исследованиях начала XX века основное внимание уделяется внутренним процессам развития человека в юношеском возрасте. Э. Шпрангер считал, что основное содержание этого возраста составляет «духовный процесс», несводимый ни к природным, ни к социальным влияниям. Развитие человека в юношеском возрасте представляется как сугубо духовный процесс, не связанный ни с обществом, ни с процессами созревания организма. Основные новообразования юности, по Э. Шпрангеру, - открытие Я, рефлексия, осознание своей индивидуальности, основная возрастная задача - познание внутреннего мира.

Ш. Бюлер продолжала и развивала теорию Э. Шпрангера. Ее исследование ориентировано на разграничение биологического и социального, культурного созревания. Ш. Бюлер считает, что психические факты можно объяснить лишь в связи с половым созреванием, происходящим в юношеском периоде и налагающем отпечаток на последующее развитие. Юношество входит в качестве отдельной фазы в период полового созревания, подразделяющегося на подфазы. Основное внимание уделяется вопросам полового созревания и его влияния на психическую жизнь [цитируется по работе Н.А. Коваль. 6, с.250-254]. Вопросы интеллектуального развития автор не рассматривает, придерживаясь мнения, что когнитивные структуры сложились задолго до периода юношества.

Г. Реймплен (1948) рассматривал период студенчества как переход от одной ступени душевного развития к другой, который сопровождается разрыхлением душевной структуры. Этот распад прежней душевной структуры внешне проявляется в повышенной лабильности поведения, чувстве неуверенности при соприкосновении с внешним миром [там же].

Иные позиции относительно психического развития юноши занимает Ж. Пиаже [8], создавший концепцию стадийного развития интеллекта, согласно которой период юности связывается с достижением равновесия имеющихся когнитивных структур, а именно структур формальных операций, проявляющихся в способности рассуждать гипотетически и независимо от конкретного материала. Это последняя стадия в концепции Ж. Пиаже характеризуется построением логики взрослого. Основным достижением юности является переход к абстрактному и формальному мышлению. На этом этапе завершается линия интеллектуального развития. Общие выводы Ж. Пиаже, касающиеся развития когнитивных структур в юношеском возрасте, отмечаются началом специализации способностей - так называемой «диверсификацией способностей» и построением жизненной программы, соответствующей способностям. Ж. Пиаже подчеркивал, что мы мало еще знаем о периоде юности, предшествующем взрослости: «Психология развития нуждается в пополнении своих работ изучаемого периода юности и молодости» [8, с. 270].

Начиная с 50-х годов, в изучении процессов психического развития человека наблюдается смещение в сторону социологического подхода. Толчком для этого послужила теория «психологического поля» К. Левина. Наиболее последовательно социальная обусловленность процессов развития реализована Э.Г. Эриксоном в его психосоциальной концепции развития. В период студенчества основные социальные требования связаны с вхождением в новые социальные общности и, соответственно, «примериванием» множества социальных ролей. Неразрешенность данной проблемы выражается в кризисе идентичности, когда человек не способен выбрать карьеру и продолжить образование. Благополучным исходом кризиса является обретение человеком верности как «способности быть верным своим привязанностям и обещаниям, несмотря на неизбежные противоречия в его системе ценностей» [10].

Главные задачи студенческих лет выделяет и С. Сааре: «формирование реалистической и дифференцированной перспективы на будущее, основанной на оценке собственных способностей и склонностей, формирование иерархической структуры мотивов и развитие стабильного собственного «Я». Успешное решение этих задач проявляется в деятельности и поведении в виде осознанности цели, усиления самоконтроля и углубления человеческих отношений» [цитируется по НА. Коваль. 6, с. 109].

Л.С. Выготский, не рассматривавший специально психологию студенческого возраста, впервые не включил его в детские возрасты, четко разграничив детство от взрослости. «Возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи взрослых возрастов, чем заключительное звено в детском развитии... Трудно представить, что развитие человека в начале взросления могло бы быть подчинено закономерностям детского развития». Таким образом, в отличие от всех ранних концепций, где юность традиционно оставалась в пределах детских возрастов, она впервые была названа Л.С. Выготским «началом зрелой жизни» [2, с. 105]. В дальнейшем эта традиция была продолжена отечественными исследователями.

Исследованиями (Д.Б. Бромлей, Н.А. Рыбниковым, В.Е. Смирновым, Э. Эриксоном и др.) было установлено, что для большинства молодых людей студен-

ческого возраста характерны высокий уровень активности, устойчивое и легкое переключение внимания, прочная память, гибкое мышление, способное к глубокому анализу и синтезу, абстракции и обобщению. В личностном отношении студенческий возраст является периодом активного приобщения к нравственным, эстетическим, познавательным и другим ценностям, становления и стабилизации характера, периодом овладения многими функциями взрослой жизни.

По мнению С.И. Архангельского, для современного студенчества характерна общекультурная и научная информированность, стремление к творческому проявлению и самореализации, активный интерес в области нового, прогрессивного [2].

Итак, на пороге самостоятельной жизни человек делает свой выбор - кем быть и каким быть; он психологически готов вступить в самостоятельную жизнь. С поступлением в вуз происходит «встреча» идеальных жизненных планов и социальной реальности; юноши и девушки отстаивают, утверждают, подтверждают свой выбор. Этот период В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев называют «кризисом юности», имеющим свои особенности у студентов. Поступив в вуз, юноши и девушки подтвердили тем самым свои жизненные планы. Достижение первоначальной цели приносит удовлетворение. Но у тех, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем часто возникают трудности: один не справляется с учебой, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора вуза [9, с.156-157]. Процесс адаптации первокурсников к вузу обычно сопровождают отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неподготовленностью к обучению в вузе; неумением осуществлять психологическое саморегулирование собственного поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычного, повседневного контроля педагогов; поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и т.п.

Личность в этот период находится под влиянием ряда противоречий (В.Т. Лисовский, Ю.А. Самарин):

«1. Социально-психологическое противоречие между расцветом интеллектуальных и физических сил студента и жестким лимитом времени, экономических возможностей для удовлетворения возросших потребностей.

2. Противоречиям стремлением к самостоятельности в отборе знаний и довольно жесткими формами и методами подготовки специалистов определенного профиля. Это противоречие дидактического характера, оно может вести к неудовлетворенности студентов и преподавателей результатами учебного процесса.

3. Огромное количество информации, поступающее через различные каналы, расширяет знания студентов, и вместе с тем обилие этой информации при отсутствии достаточного времени или желания на ее мыслительную переработку, может вести к известной поверхностности в знаниях и мышлении и требует специальной работы преподавателей по углублению, как знаний, так и умений и интересов студентов в целом» [7, с.36].

К группе социально-психологических противоречий М.Б. Гамезо добавляет: «противоречия между результатами деятельности студента, проявившимися у него индивидуально-психологическими свойствами и складывающимися в группе межличностными отношениями, отношениями окружающих сокурсников к личности; противоречия в системе «преподаватель - студент»; противоречия адаптационного процесса между новыми для студента требованиями, условиями и сложившимися у него

до вуза стереотипами поведения». В силу недостаточности жизненного опыта молодые люди путают идеалы с иллюзиями, романтику с экзотикой и т.п. В поведении юношей и девушек проявляется внутренняя неуверенность в себе, сопровождающаяся иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности и даже представлением о собственной неполноценности. В студенческом возрасте нередки и разочарования в профессиональном и жизненном выборе, несоответствие ожиданий и представлений о профессии и реальностью ее освоения. Так, в кризисе юности молодые люди впервые сталкиваются с экзистенциальным кризисом — кризисом смысла жизни. Основной пафос этого периода - самоопределение, поиск своего места в жизни, поиск ответов на актуальные вопросы о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, о собственном Я; вопросы, которые в философии относят к экзистенциальным. Отсюда - интерес к нравственно-этическим проблемам, психологии самопознания и самовоспитания.

«Задаваясь вопросом о смысле жизни, - пишет И.С. Кон, - юноша думает одновременно и о направлениях общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно мое место в этом мире, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются мои индивидуальные способности?»

Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к таким негативным вариантам развития, как наркомания, алкоголизм. Крайняя форма неспособности справиться с кризисом приводит к суициду. С этого периода начинается статистика самоубийств. Самоубийства фиксируются и в более раннем возрасте, но причины их иные: ссора с родителями, несчастная любовь, боязнь последствий необдуманных действий и т.п. Из протеста против массовости и обезличенности отношений взрослой жизни вырастают объединения и движения хиппи, рокеров, панков и т.п. Таким образом, студенческий возраст является сензитивным периодом для формирования и развития нравственных понятий.

Степень индивидуализации представляет этап в нравственном развитии человека, связанный с выработкой собственного мировоззрения, с определением своей самобытности и уникальности. Центральной проблемой студента является нахождение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и к своему времени. С началом ступени индивидуализации связана рефлексия всех своих способностей как действительно своих способностей. Здесь студентов ожидает неприятное открытие: потребность в индивидуальном, творческом отношении к действительности должна реализоваться одинаковыми для всех способностями, сформированными при освоении общих для всех образовательных программ, действий в сходных условиях жизни. Студент должен быть не только носителем своих способностей, не просто актуализировать их, но и стать их субъектом, т.е. он должен обнаружить свою недостаточность и ограниченность и преодолеть их, восполнить их сам. На ступени индивидуализации впервые начинается авторство в становлении своих способностей, сознательное и целенаправленное саморазвитие.

Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как «не-я», человек становится ответственным за собственную субъектность. Этот мотив пристрастного и неустанного рассекречивания собственной

самости, переживание чувств утраты прежних ценностей, представлений, интересов и связанное с этим разочарование, и позволяет квалифицировать этот период как критический — сензитивный момент формирования и развития нравственных понятий.

Переход к взрослой жизни, как и всякий переходный этап, содержит в себе внутренние противоречия, связанные с особенностями развития личности. С одной стороны, студент, начинающий самостоятельную жизнь в обществе, приобретает статус взрослого человека. Но, с другой стороны, опыта «взрослой» жизни у него еще нет, молодому человеку еще только предстоит его приобрести. Различные «взрослые» роли усваиваются им не сразу и не одновременно. Он старается всячески подчеркнуть свою самостоятельность в выборе и принятии решений, однако сам этот выбор нередко осуществляет импульсивно, под влиянием обстоятельств. Он болезненно воспринимает, когда, как ему кажется, ограничивают его самостоятельность, когда критикуют его непродуманные решения, однако внутренний самоконтроль у него развит еще недостаточно.

Б.Г. Ананьев указывает, что, в студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития; именно в этом возрастном диапазоне расположены сензитивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении. В сложной структуре этого периода развития моменты повышения одной функции (пики, или оптимумы) совмещаются не только с моментами стабилизации, но и понижения других функций [1, с. 250]. Это делает проблему нравственного формирования личности в студенческие годы актуальной, поскольку нравственность предполагает целостность и гармоничность развития.

В отечественной литературе немало исследований, посвященных проблеме студенчества, где 17 - 25-летний юноша, прежде всего, рассматривается как ответственный субъект общественно-производственной деятельности. Отмечается общее для студенческого возраста: личностное и социальное самоопределение, поиски путей самореализации, предполагающие четкую ориентировку и определение своего места в жизни. Это предполагает, по мнению Н.А. Коваль [6], наряду с дифференциацией познавательных возможностей и интересов развитие интегративных механизмов самосознания, сформированной идентичности, выработку мировоззрения и жизненной позиции, а также определенных психофизиологических ориентации. Студенчество объединено организационно институтом высшего образования и имеет в силу этого некоторые отличительные особенности. Прежде всего, этот период, согласно В.И. Селиванову, разграничивается на два - от 17 до 19 лет (первый и второй, то есть младший курс) и от 19 до 21 - студенты старших курсов. Большинство исследователей также описывают процесс развития личности в этом возрасте как наиболее продуктивный и работоспособный, и, в частности, пишет В.Т. Лисовский: «Систематически и добросовестно занимающиеся студенты отличаются уверенностью в правильности сделанного выбора, им свойственно творческое отношение к усвоению и добыванию знаний, их характеризует интерес к научно-исследовательской работе. Большинство из них принимает активное участие в общественной жизни вуза... оказывает весьма заметное влияние на социально-психологический климат в академической группе» [7, с. 59].

Основой такой высокой работоспособности является и завершение процессов физического созревания, и освоение различного типа ролей, что расширяет границы мироощущения и миропонимания, это, наконец, качественное изменение и развитие познавательных функций и интеллекта.

Н.А. Коваль отмечает, что в студенческом возрасте наиболее интенсивно происходит процесс регулирования, накопления, сохранения, переконструирования получаемых знаний, их проецирования на практическую деятельность. Данное обстоятельство очень существенно для формирования нравственных понятий в студенческий период. В процессе обучения происходит изменение, развитие познавательной сферы, усложнение умственной деятельности личности и формирование целостной структуры интеллекта в таких его компонентах, как сенсорно-перцептивный, мнемонический, аттенционный. Структура интеллекта (процессы восприятия, памяти, мышления, внимания) постоянно меняется. У человека в возрасте 18 - 25 лет (то есть в период студенческого возраста) в структуре интеллекта сохраняются как бы два ядра, к которым стягиваются все связи, соединяющие психические процессы и их показатели. Мнемоническое ядро, то есть память и мышление, образуют первое ядро. Второе - аттенционное, то есть ядро внимания. Существование аттенционного ядра показывает, что направленность и сосредоточенность сознания, которые и определяют внимание человека, являются важным условием его интеллектуальной деятельности [6, с. 200].

В структуре интеллекта логический компонент, компонент вербального, понятийного мышления все время остается одним из ведущих. Поэтому учебная деятельность, получение образования оказываются мощными факторами, обеспечивающими высокий уровень мыслительной активности, позволяющей индивиду познать не только наличное бытие, но и выйти за его границы, сопоставляя, постичь истину [6].

Известно, что по способам формирования мышления различают эмпирическое и теоретическое мышление, учет специфики которых необходим для анализа процесса формирования нравственных понятий у студентов в учебно-речевой деятельности. Эмпирическое мышление (или здравый смысл) не исключает момент истины и представляет собой конструирование суждений и умозаключений на основе и под непосредственным воздействием житейских фактов и ситуаций, в которых оказывается человек. Это мышление можно назвать ситуативным, оно всегда присуще человеку, а порой почти исчерпывает его мыслительную деятельность.

В отличие от здравого смысла теоретическое мышление - это продукт специализированной, профессиональной формы человеческой деятельности, которая предполагает существование особой цели - поиск общих и специальных законов, а также применение научных методов, которыми не располагает эмпирическое мышление. Фундаментом теоретического мышления является теоретическое знание, систематизированное и аргументированное. Оно преодолевает спонтанность, узость эмпирического мышления, так как в основе его - системное знание, "схватывающее" окружающий мир во многих его проявлениях и их связи с друг другом. Оно вооружает индивида методами познания природы и социальной действительности, что приближает его к истине. Это мышление опирается на опыт, накопленный мыслью поколений, а этот опыт богаче, чем опыт индивида и в этом плане ближе к истине.

Изучение физиологических и психологических особенностей процессов образования понятий позволило ученым, основываясь на учении И.П. Павлова, сделать вывод о том, что межсистемные ассоциации являются психофизиологической основой образования понятий, в том числе и нравственных (Б.Г. Ананьев, Ю.А. Самарин). По мнению Ю.А. Самарина, межсистемные ассоциации охватывают разные системы знаний, умений и навыков и способствуют обобщению этих систем, как в теории, так и в практике, стимулируют преобразование этих обобщений в идеи и убеждения. В процессе обучения студенты усваивают понятия через систему признаков и частных понятий. Эти признаки и

понятия взаимосвязаны и представляют собой систему нравственных понятий, являющуюся отражением окружающей действительности.

В.В. Голубков выделил четыре вида работы учащихся по усвоению теоретико-литературных понятий: 1) наблюдение особенностей художественной формы на конкретном материале; 2) повторение наблюдения и выработка умения распознавать эти особенности в других аналогичных ситуациях; 3) формулировка вывода, определение теоретического понятия; 4) закрепление на новом материале. Таким образом, автором признается лишь один путь работы над понятиями: путь анализа конкретных явлений, ведущий к обобщениям, и совсем упускается из виду такой важнейший момент, как выявление в конкретном признаках общего [цитируется по работе Т.П. Трещевой [195, с.30].

Несколько иные варианты работы над гуманитарными понятиями описывает А.П. Коссович: 1-й путь: 1) знакомство с термином; накопление признаков понятия, различение существенных и несущественных признаков; определение понятия; 2-й путь: 1) раскрытие содержания единичного понятия (без знакомства с термином, его обозначением); определение существенных признаков абстрагированного общего понятия, знакомство с термином и его определением; углубление содержания понятия путем усвоения других единичных понятий того же характера; применение в собственной практике.

Предложенные А.П. Коссович варианты работы над понятиями имеют, по крайней мере, три недостатка: в них не учитывается специфика нравственных понятий, не показана роль практики, роль деятельности студентов на всех этапах овладения понятиями, не рассматривается значение установления межпредметных связей в этом процессе.

Развивается полноценное теоретическое мышление, идет активный процесс формирования нравственных понятий, содержащих в себе основы нравственного мировоззрения человека; приобретают окончательные формы умственные действия и операции с понятиями, опирающиеся на логику рассуждения.

Все эти процессы можно ускорить по трем направлениям (Р.С. Немов): понятийный строй мышления, речевой интеллект, внутренний план действий. В связи с этим именно развитие речевого интеллекта, внутреннего плана действия и понятийного аппарата, а также формирование и развитие целостной системы самопознания, самоуправления и самоконтроля, формирование мотивации самовоспитания на основе духовно-нравственных ценностей являются нашими основными задачами по формированию и расширению представлений студентов о духовно-нравственных ценностях. Выделенные задачи в полной мере могут быть реализованы через усвоение особенностей английского языка. Неоднозначность и самостоятельность языка и речи, их неразрывное единство психологически определяются особенностями их отношения к самой мыслительной, когнитивно-коммуникативной деятельности человека. Так, по отношению к мысли, высказываемой или воспринимаемой субъектом речевой деятельности, язык является средством, а речь способом ее формирования и формулирования. Существенно при этом подчеркнуть, что речь отражает процессуальность, динамику мышления в неразрывной связи с языком, воплощающим результат предыдущих мыслительных актов и участвующим в качестве средства, инструмента, орудия в каждом моменте настоящего. По отношению к процессу общения язык и речь вместе как единство средств и способов являются средством и условием общения. По отношению к реализующим вербальное общение процессам говорения, слушания, чтения, письма язык и речь в их единстве могут рассматриваться как внутренний механизм реализации этих процессов. Таким образом,

язык и речь в данной трактовке не противопоставляются друг другу, а объединяются воедино как средства и способы осуществления различных видов речевой деятельности в целях общения людей между собой.

В этих средствах и способах формирования и формулирования мысли отражается сама действительность, выделяются три способа формирования и формулирования мысли: внутренний, средствами языка и внутреннего предметно-схемного, универсального предметного кода (по Н. И. Жинкину), или внутренняя речь; внешний устный, посредством языка, или внешняя устная речь, и внешний письменный способ формирования и формулирования мысли посредством языка, или внешняя письменная речь.

Таким образом, вслед за И.А. Зимней речевая деятельность нами понимается как активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения.

Н.А. Коваль отмечает, что познавательная деятельность человека, активно формируемая, подвержена влиянию ценностных предпосылок, имеющих конкретные познавательные формы, то есть в знании зафиксированы все виды ценностных отношений (социальные, экономические, психологические, культурологические, мировоззренческие и др.). Изменяющаяся система знаний отражает отношение человека к миру, его способ видения, понимания и оценки действительности, своего места в ней, что придает ей ценностно-мировоззренческую форму. Эта система знаний лежит в основе формирующейся у человека целостной, научной картины реальности (мира), с помощью которой он ориентируется в окружающем мире, познает его, познает себя в этом мире [6, с.220].

Изучение и сопоставление различных видений языка есть раскрытие ценностно-мировоззренческого знания в форме социальных культурно-мировоззренческих установок, зафиксированных средствами как теоретического, так и эмпирического знания, и в целом ориентирующих субъекта во всех сферах познавательной деятельности.

В процессе изучения иностранного языка и применения собственного культурного опыта происходит развитие межкультурной компетенции студента, т.е. способности, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур. Становление межкультурной компетенции осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно вычленить отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности (О.Д. Митрофанова). Формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием личности учащегося, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. Действительно, в психологии установлено, что присутствие в сознании каждого участника общения своего личного багажа, иными словами - своей собственной культуры (индивидуальной картины мира) и так или иначе противопоставленного ему чужого мира (чужого образа сознания) создает диалогичность личности (Т. Н. Ушакова). Именно диалогичность личности является важным фактором ее (личности) развития и делает в результате способной к участию в диалоге культур. Правомерность такой постановки вопроса подтверждается тем, что диалог культур реально протекает в сознании носителя конкретной культуры. При этом

исходная культура изучающего язык выступает в качестве средства познания не только чужой, но и своей культуры. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур обучаемый, как уже упоминалось, опирается на познавательные средства своей культуры (А. Г. Баранов, Т.С. Щербина), привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры (В.З. Демьянков) [цитируется по работе И.А. Зимней, [5, с.98]. В этом и заключается смысл формирования у учащихся вторичного языкового сознания как важной составляющей его (обучаемого) способности адекватно участвовать в межкультурном общении.

Наиболее оптимальной представляется позиция А.Кнапп-Поттхоффа, согласно которой межкультурная компетенция имеет следующие структурные компоненты: 1) аффективный; 2) когнитивный; 3) стратегический [цитируется по работе И.А. Зимней [5, с.139]. Основными составляющими аффективного компонента являются эмпатия и толерантность. В основе когнитивного компонента лежит синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации. В свою очередь, стратегический компонент включает в себя вербальные, учебные и исследовательские стратегии учащегося. При взаимодействии этих трех компонентов в процессе изучения иностранного языка у студента развивается способность, позволяющая преодолевать трудности, связанные с недостатком языковых и социокультурных знаний, т.е. развиваются его волевые качества: целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, выдержка, дисциплинированность, организованность, решительность. Происходит познание смысловых ориентиров и формирование нравственных понятий при изучении чужой культуры через усвоение иностранного языка, т.к. культура - продукт человеческой мысли и деятельности. К культуре относятся опыт и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному, идеям, мировоззренческим системам и социальным формам. Следовательно, в учебно-речевой деятельности по овладению иностранным языком, имеющей ярко выраженную межкультурную доминанту, должен отражаться наряду с фактологическим и лингвострановедческим аспектами также и нравственный аспект, а «культурологические образцы», предлагаемые учащимся, должны подвергаться тщательному отбору по принципу: хорошо знать, иметь представление, уметь на что-то адекватно реагировать. Важно, чтобы чужая культура была включена в реальный жизненный процесс учащегося в результате расширения границ его индивидуального межкультурного опыта в процессе усвоения иностранного языка.

Таким образом, формирование нравственных понятий у студентов оказывает влияние на развитие их вторичной языковой личности. Под категорией вторичной языковой личности понимается совокупность способностей/готовности человека к иноязычному общению на межкультурном уровне (адекватное взаимодействие с представителями других культур). Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картины мира» носителей этого языка, и глобальной (концептуальной) картиной мира, позволяющей студентам понять новую для них социальную действительность. Вслед за Н.Д. Гальсковой мы считаем, что обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение студентов к концептуальной системе чужого лингвосоциума [4, с.47], через формирование лингво-когнитивного образования, в том числе и нравственных понятий. Развития вторичной языковой личности средствами английского языка включает 2 сферы:

когнитивную (интеллектуально-языковые способности) и аффективную (эмоции, воля и др.) [4, с.50], от взаимодействия которых зависит формирование нравственных понятий. Таким образом, в процессе изучения иностранного языка обнаруживается связь между учебной и речевой деятельностью. При этом речевая деятельность рассматривается как одна из форм общения, которое формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность. В свою очередь общение понимается как один из видов деятельности (имеется в виду речевая деятельность), относительно которой описываются все элементы, свойственные деятельности вообще (действия, операции, мотивы и пр.). Другими словами, принципиальным для данного исследования является положение об органической связи общения и деятельности, а значит, - речевой и учебной. Это дает основание для обозначения процесса изучения иностранного языка и термином «учебно-речевая деятельность».

И.А. Зимняя рассматривает учебную деятельность как "деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения им, посредством учебных действий, специально поставленных преподавателем учебных задач на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку самого обучаемого" [5, с. 34]. Нами учебная деятельность понимается как целенаправленный процесс взаимодействия студента и преподавателя для формирования знаний, умений, навыков, укрепления активного отношения к учебе, познавательных мотивов, для формирования смысла учебной деятельности, усвоения категорий познания, нравственности, эстетики и тем самым закладываются основы для самореализации личности.

Время учебы в вузе можно условно разделить на два основных этапа: этап младших курсов, когда происходит адаптация студента к учебному заведению, к деятельности в условиях вуза, и этап старших курсов (обычно начиная с третьего курса) - основной этап профессионального самоопределения студента как будущего специалиста.

В. Гамезо отмечает, что наиболее сложным является первый этап вузовского периода. Он связан, порою, с коренной ломкой сложившихся представлений, сформированных нравственных понятий, необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность, входить в новые условия. Умение осуществлять различные виды и формы учебной деятельности является вторым существенным показателем учебной деятельности студента. Исследования показывают, что большинство студентов - первокурсников не умеют осуществлять основные учебные умения - читать и конспектировать учебную и научную литературу, слушать и записывать лекции, понимать и запоминать тексты, контролировать ход решения учебных задач (В.Г. Лисовский, В.Я. Ляудис и др.). Студенты не умеют выступать перед аудиторией, даже перед своей группой, не умеют анализировать проблемы, давать им оценку. В этих условиях перед преподавателем стоит педагогическая задача «научить» студента учиться, что предполагает необходимость обучения его умению планировать и организовывать его деятельность.

Учебный процесс в вузе протекает в условиях совместной деятельности студентов и преподавателей, и студент выступает как активный субъект познавательной деятельности. Активность как ведущая характеристика субъекта определяется способом его взаимодействия со средой, преобладающим отношением к себе и другим людям. По В.А. Якунину, психологическое содержание активности (профессиональная направленность, учебная мотивация, познавательные интересы) обуславливает ее качественную направленность как субъективное условие освоения человеком окружающей действительности. Результаты учебной деятельности студентов во многом

определяются учебной активностью. В качестве психологических факторов, определяющих учебную активность студентов, выступают сложные отношения между интеллектом и мотивацией, осознанием профессиональной значимости учебных дисциплин. При этом мотивация является, как известно, одним из важнейших компонентов учебной деятельности, так как вне мотивационной сферы любая деятельность не эффективна.).

Важное место в индивидуальном развитии молодых людей занимают вопросы профессионального самопознания. Профессиональная направленность как обобщенная форма отношения к профессии складывается по мере обучения в вузе, и общее отношение студентов к профессии наполняют профессиональным, духовным смыслом и содержанием протекание самой учебной деятельности, которая относительно конечных целей обучения в высшей школе {профессиональная подготовка специалистов} выступает как средство их достижения. Отношение к учению, как к средству достижения целей обучения, образует мотивационную сферу учебной деятельности, представляющую собой широкую систему побудителей, - мотивы, потребности, цели, интересы, эмоции и т.д. (Л.И. Божович, В.В. Давыцов, А.К. Маркова, ДБ. Эльконин, П.М. Якобсон и др.).

В работах А.Н.Леонтьева указывается, что деятельность может основываться на нескольких широких обобщенных и значимых мотивах и, следовательно, иметь многосторонний смысл. Такова, например, учебная деятельность, отвечающая одновременно как познавательным, так и социальным мотивам.

Так, исследования Ю.М. Орлова показали, что учебная деятельность студентов, во-первых, не может быть сведена к познавательной {мыслительной}, во-вторых, наибольшее влияние на ее эффективность среди неспецифических (широких социальных) мотивов оказывает мотивация достижения; в-третьих, было обнаружено, что мотивация достижения является ведущей в учебной деятельности [140, с.53-60], и потому мотив достижения студентов может стать основой духовно-нравственной самореализации личности, поскольку данный мотив является важным элементом в образовании смысла любого поступка человека. Мотив достижения может быть включен в высоконравственное действие, а также в антинравственное поведение. Говоря о мотиве достижения, способствующем нравственной самореализации в учебно-речевой деятельности, имеются в виду мотивы поиска и определения нравственных понятий, таких как гуманность, милосердие, скромность, верность, долг, честь, трудолюбие, патриотизм, совесть, честность, преданность, настойчивость, снисходительность, уважение.

Личностно-деятельностный подход (основы которого были заложены в психологии Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном), центрированный на студенте, создает максимальные условия для формирования у него нравственных понятий. Личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама формируется в деятельности и в общении с другими людьми и определяет характер этой деятельности и общения. Рассматривая личностно-деятельностный подход как единство личностного и деятельностного его компонентов, Н.А. Коваль отмечает, что личностный подход означает: все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, они - производные, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями [6].

Стремление выполнять деятельность наилучшим образом может проистекать из потребности достижения, потребности в самоутверждении, выдвижения себя или подчинения других, опережения других, потребности самосовершенствования, час-точной или полной самореализации, из потребности в социальном признании, одобрения со

стороны значимых для индивида людей, включая и референтную группу, и из других личностных и социальных факторов. *Это* значит, что мотив достижения имеет разные цели и стоящий за ними смысл.

Учебно-речевая деятельность является общественной и по форме, так как осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами и правилами общения в специальных общеобразовательных учреждениях, к которым относят и институт высшего образования. Таким образом, учебно-речевая деятельность студента может рассматриваться как специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого как ее субъекта, помогающего понять высшие общечеловеческие ценности, самого себя, мотивы собственной деятельности и поведения, своего отношения к окружающему миру, осуществляемый средствами иностранного языка. Следует подчеркнуть, что учебно-речевая деятельность студентов является средством их нравственного становления и, следовательно, успешность, с которой она осуществляется, влияет на нравственный рост, включая и процесс самореализации.

Выступая в качестве субъекта учебно-речевой деятельности, студент приучается самостоятельно вырабатывать свои взгляды, развиваться как свободная, нравственная, творческая, думающая личность, вырабатывая тем самым равновесие, самостояние вопреки нестабильности сегодняшнего дня.

Студенчество - период интенсивной социализации человека. Являясь представителем особой социальной общности, социально-психологической категорией, по сравнению с другими группами населения, отличается более высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением духовных потребностей, наиболее высоким уровнем учебной мотивации.

В социально-психологическом плане эта группа характеризуется особой направленностью и сформированностью отношения к учебно-речевой деятельности и к будущей профессии. Здесь важны два момента - осознанный выбор профессии и последующее приобретение необходимых для ее овладения социально-профессиональных качеств посредством учебной деятельности таких, как стремление к постоянному пополнению знаний, способность самостоятельно ставить и решать разнообразные учебные и профессиональные задачи, выдвигать альтернативные решения и вырабатывать критерии для отбора наиболее эффективных из них [6].

Но в этом возрасте проявляется кризис между сформированной идентичностью и рассогласованностью мировоззренческих позиций, происходит постоянный переход от одного типа мировоззрения к другому, от одной ценностной парадигмы к другой. Это осложняет процесс выработки мировоззрения, самостоятельной позиции, превращение общечеловеческих ценностей в личностные, поскольку для последних важно, чтобы они были не только узнаваемы (как у подростка), но и принимаемы, что зависит от нравственного облика, и применяемы, что зависит от самореализации личности.

По нашему мнению, выход из этого кризиса происходит при включении индивида в созидательно-преобразующую деятельность, в ходе которой субъект изменяет как самого себя, так и окружающий мир. Для студента на занятиях по иностранному языку в качестве таковой выступает его учебно-речевая деятельность, являющаяся, по сути, нравственно преобразующей.

Список литературы

1. Аксенова, Г.И. Студент как субъект образовательного процесса / Г.И. Аксенова. – М. - Рязань: РИНФО. - 1998. - 160 с.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. - 479 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. / Л.С. Выготский. М.: Педагогика. - 1982. - С. 5-361.
4. Гальскова, Н.Д, Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. М.:Аркти - 2004.- 305с.
5. Зимняя, И.А. Лингво-психология речевой деятельности / И.А. Зимняя. М. - Воронеж. - 2001. - 400 с.
6. Коваль, НА. Духовность в системе профессионального становления специалиста: Дис.д-ра, психол. наук. Н.А Коваль. М. - 1997.500 с.
7. Лисовский, В.Т. Социальный и нравственный портрет студента / В.Т. Лисовский. М. - 1986.
8. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. М.: Просвещение. - 1986.- 255с.
9. Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М. - 1995
10. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон. - СПб. - 1996. - 453 с.

4.2. «Духовность» и «духовная личность» в контексте развития высшего образования: возможности и потенциал психологической науки

Среди аргументов о необходимости модернизации высшего образования, остающихся актуальными и сейчас, называют повышение качества образования, отвечающего новой действительности, которая характеризуется кардинальными экономическими, социальными, технологическими изменениями. Рост неопределенности общества, постоянно изменяющаяся реальность, нарастание сложности встающих перед человеком задач, цифровизация и виртуализация обуславливают и психологические изменения личности. Все это задает определенные направления модернизации системы высшего образования на государственном уровне.

Однако реформирование высшего российского образования, осуществляемое в последние три десятилетия и его трансформация в двухуровневую Болонскую систему, все больше и жестче подвергается критике, особенно когда Россия оказалась в новых политических и экономических условиях, связанных с событиями, произошедшими после 24 февраля 2022 года. Внедрение в образовательную сферу управленческой культуры бизнеса, понимания образования как услуги, прагматизация целей образования, связанная с одной стороны, с ориентацией на утилитарно-прагматические запросы и обслуживание бизнес-корпораций и отраслей народного хозяйства, а с другой – с «конкурентоспособностью» и востребованностью выпускника на рынке труда, не только не смогли решить поставленные задачи, в том числе улучшения качества образования, но, кроме того, создали угрозу национальной безопасности России [18, 20, 21, 25-28]. Сложившаяся социально-политическая ситуация заставила вновь обратиться к образовательной политике в России, рассмотреть, насколько она отвечает национальной безопасности страны и соответствует социальным запросам нашего общества.

Возрождение и обновление отечественного образования, как отмечают многие российские государственные и политические деятели, ученые-педагоги, психологи, профессорско-преподавательский корпус, представители духовенства, родительское

сообщество, связано с созданием «собственной уникальной системы образования» (В. Фальков, Москва. 24 мая 2022 г. INTERFAX.RU). Понимая необходимость создания в России официально утвержденной доктрины образования, в нашей стране еще в 2015, 2018 гг. коллективами авторов под руководством психологов, педагогов по собственной инициативе были разработаны Проекты национальных доктрин образования Российской Федерации [18, 36], ориентированные на создание качественного российского образования, основанного на гуманитарно-антропологическом подходе, в русле которого решаются возрастные задачи «становления и развития растущего человека в перспективе его бытия во времени истории, в пространстве культуры и в вечности» [18, С. 26], «выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру» [31, С. 6-7]. В Проектах этих доктрин истинную роль образования авторы видят не в том, что оно повышает «цену человека», и заодно обслуживает потребности народного хозяйства, а в создании культуры нации, то есть системы ценностей и представлений, по которым нация будет жить в перспективе («культивирование и возвращение собственно человеческого в человеке», основанное на духовно-нравственных ценностях многонациональной России).

Как отмечает в своем исследовании А.Ф. Поломошнов с соавт. [20], в условиях прагматизма и деградации духовных ценностей воспитать высокообразованного, всесторонне развитого, нравственного человека невозможно. И наиболее негативным фактором в этой педагогической ситуации выступает деградация духовного потенциала молодежи.

Создавать новую, но также гуманистическую систему воспитания, по нашему мнению, необходимо, используя психологические знания, методологию и результаты исследований научных психологических школ, сложившихся в нашей стране и продолжающих свое существование и развитие сегодня, так как проблема формирования духовного мира личности не только в той или иной степени представлена в системе научных взглядов каждой из них, но во многом вносит существенный вклад в разработку данной проблематики. К этому можно добавить, что многие современные психологи предлагают понимать психологию как науку не только изучающую психику, но и духовную сущность человека, поскольку именно последняя, не имея прямых физических коррелятов, является самой глубинной сущностью человека.

Сформировавшись в недрах философии, психология много веков являлась частью философии и житейских воззрений. Становление психологии как самостоятельной науки было сопряжено с поиском своего предмета и методов исследования. Взяв за основу материалистическое мировоззрение, общенаучный принцип объективности и естественнонаучные методы исследования, психологи стали разрабатывать психологию как научную дисциплину «о психике», отказавшись при этом от понятия души. В своей работе С.Л. Франк указывал: «психология – учение о душе – было незаконно похищено и использовано как титул для совсем иной научной области» [34, С. 422–423]. В то же время Б.С. Братусь, анализируя определения понятия «душа», представленные в различных словарях, справедливо отмечает, что практически все они непосредственно адресованы к психологии и могут быть исследованы с позиции психологической науки, поскольку для их исследования с применимы научно-психологические методы познания. «Это и изучение «начала жизни чувственной, общей человеку и бессловесному животному», и изучение «помышлений, ощущений и желаний собственно человеческих», которые – очень важное замечание – «берутся иногда отдельно от души и одни от других», то есть существуют и могут правомерно рассматриваться как относительно самостоятельные

составляющие, процессы (объединённые в особый отдельный аппарат или область). Именно этим и занималась классическая научная психология, именно эта область стала называться психикой в отличие от души, понимаемой, преимущественно, как духовное начало» [3, С. 5].

В последние годы растёт интерес психологов к духовности личности как социокультурному феномену. Многообразие проявлений духовности в их работах рассматривается в разных измерениях: творчество, познание, созидание, общечеловеческие ценности, трудовая и иные формы активности, общение, духовная культура и др. Психологи определяют концепт духовности и стремятся найти его место в ряду других понятийных конструктов [13], обращаются к философско-методологическому анализу «духовности» [6], обсуждают вопросы духовного и бездуховного типов личности, духовных способностей, духовных ценностей, духовных состояний личности, псевдодуховности, духовной депривации. В практической психологии актуальны проблемы духовного совладания личности с критическими ситуациями. В педагогике с духовностью связывают наивысший уровень развития обучающихся, при которой сформированная саморегуляция обеспечивает человеку реализацию высших ценностей в жизнедеятельности, ориентацию на нравственные идеалы [7, С. 79]. Можно добавить, что взгляды психологов на проблему духовности и духовной личности в определенной мере имеют сходство с философскими воззрениями, в которых духовность отождествляется с позитивными личностными свойствами, такими как гармония внутреннего мира, интеллект, мировоззрение, свобода (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.С. Соловьев и др.). Философами духовность рассматривается как «полнота бытия, состояние творческой смысложизненной активности. Духовность в человеке – самостроительный акт, умение формировать свои представления о лучшем, о должном» [9, С. 27].

Прагматизация целей профессионального образования, чрезмерная профессионализация обусловили не только разделение в вузе процессов обучения и воспитания, но и способствовали тому, что воспитательная работа стала восприниматься второстепенной функцией, осуществляться формально несмотря на то, что студенческий возраст является одним из важных этапов формирования личности, это период вступления во взрослую жизнь, сопровождающийся процессом профессионального самоопределения. Поэтому главной целью воспитательной работы в вузе является создание условий для формирования личностно-профессиональной позиции у обучающихся, в основе которой лежат духовно-нравственные ценности нашего общества [2]. Вновь обратиться к проблеме воспитательной работы в вузе, понимания ее важности, послужило внесение в 2020 г. в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» изменений, касающихся вопросов воспитания обучающихся [19].

Школы в науке выполняют культурно-исторические, социально-воспитательные и организационные функции. В данной работе проанализирован вклад представителей отечественных психологических школ в научное знание о духовности как социокультурном феномене, их потенциал для решения проблем воспитательной работы в вузе, повышения ее качества. Представлен обзор современных зарубежных и отечественных методов изучения духовной личности и ее духовных способностей, позволяющий провести диагностику духовной сферы личности обучающихся.

На современном этапе отечественной психологии существует, наряду с основными – Московской и Санкт-Петербургской (Ленинградской) школами, и другие, достаточно авторитетные научные психологические школы. Они складывались в одних и тех же экономических, социальных, культурно-исторических, политических условиях, однако

характеризуются разными научными интересами и достижениями. Традиции отечественной гуманитарной и философской мысли послужили фундаментом формирования Московских школ, что отражено в теориях выдающихся её представителей: Л.С. Выготского и его сподвижников и учеников (культурно-историческая психология), С.Л. Рубинштейна и его школы (субъектно-деятельностный подход), А.Н. Леонтьева и его последователей (психологическая теория деятельности) [10]. Истоки школ, сформировавшихся в Ленинграде (ныне Санкт-Петербурге), опираются на традиции русской философско-педагогической мысли, а также естественно-научную методологию и идеи И.М. Сеченова. Представления о «духовности» и «духовной личности» в отечественных психологических школах отражены в Таблице 1.

К сожалению, вследствие ограниченного объёма статьи не могут быть изложены идеи многих, в том числе и современных научных школ отечественной психологии. В то же время представленное описание позволяет сделать промежуточный вывод о том, что в силу исторических условий отечественная психология как самостоятельная наука взяла за единую философско-методологическую основу марксизм, ориентацию на общенаучный идеал объективности и естественнонаучные методы исследования. Это способствовало тому, что психология рассматривалась с позиции общественно исторической и социальной природы человека, и использованию деятельностного способа для обоснования его существования и развития. Можно утверждать, что на этом направлении были достигнуты значительные успехи в понимании психики: установлены её компоненты, выявлены закономерности их формирования и функционирования, исследованы психологические проблемы разных видов деятельности и т.д. Благодаря созданию разнообразных школ, концепций, теорий, результатам многочисленных эмпирических исследований, психология накопила значительное количество знаний о человеке как субъекте, личности, индивидуальности.

В то же время дифференциация разных подходов, слабо или почти не связанных друг с другом научных школ, явилась одной из причин методологического кризиса в психологии. Суть этого кризиса состоит в утрате психологией своего единства, которое ярко представлено в понимании предмета психологии в разных научных концепциях и подходах. Восстановление единого предмета психологии и синтез психологического знания, по мнению психологов, возможно. Для этого нужно выйти за рамки понимания психологии как науки о психике, интегрируя научно-теоретический и духовно-опытный способы познания мира и человека в нём.

По мнению Г.В. Залевского, подобное целостное понимание предмета психологии возможно осуществить в ключе атропологической психологии и с позиции ценностного подхода. «В рамках такого подхода человек (антропос, т.е. человек, устремлённый ввысь) и его здоровье понимаются как целостно ценностные образования, биопсихосоциоэтическое / духовное единство со структурно уровневым строением, высшим и интегрирующим уровнем которого является духовный уровень (духовность и духовное здоровье). Эти уровни (человека и его здоровья) отражают уровни «человеческих связей с миром» (А.Н. Леонтьев), «взаимодействия с действительностью» (А.В. Брушлинский), «разные уровни бытия» (Л.Р. Правдина), которые можно мыслить как «миры (пространства), где совершаются развитие и саморазвитие личности, и которые могут быть структурированы следующим образом: мир (пространство) телесности, психологический (функциональный и душевный) мир, общественный (социальный, духовный, культурный) мир» [11, С. 71].

Таблица 1 - Представления о «духовности» и «духовной личности» в отечественных психологических школах

Психологическая школа	Представления о «духовности» и «духовной личности»
<p>Научная школа Л.С. Выготского</p>	<p>Опираясь на положение К. Маркса о различии между инстинктом и сознанием, Л.С. Выготский доказывал, что благодаря труду происходит «удроение опыта» и человек приобретает способность «строить дважды: сперва в мыслях, потом на деле». Понимая слово как действие (сперва речевой комплекс, затем – речевую реакцию), Л.С. Выготский усматривал в слове особое социокультурное послание между индивидом и миром. Он придавал особое значение его знаковой природе, благодаря чему качественно меняется структура душевной жизни человека и его психические функции (восприятие, память, внимание, мышление) из элементарных становятся высшими. Трактуя знаки языка как психические орудия, которые в отличие от орудий труда, изменяют не физический мир, а сознание оперирующего или субъекта, Л.С. Выготский предложил экспериментальную программу изучения того, как благодаря этим структурам развивается система высших психических функций. Эта программа успешно выполнялась им совместно с коллективом сотрудников, образовавших школу Л.С. Выготского. В центре интересов этой школы было культурное развитие ребёнка [15].</p>
<p>Научная школа С.Л. Рубинштейна</p>	<p>Представляет выделение и раскрытие сущности феноменов деятельности активности и неадаптивной и аладалитивной личности (В.А. Петровский), открывших новые смыслы в характеристике деятельности, в познании механизмов её движения и как представляется, в познании её роли в становлении человека и в выполнении им культурно-исторического процесса [29].</p> <p>С.Л. Рубинштейн развивал идею духовного бытия личности. На методологическом уровне он сформулировал принципы и очертил пути развития психологии как науки гуманитарно-естественнонаучного типа, специфика которого определяется введённой им формулой детерминизма психического: «Внешние причины действуют через внутреннее условие». На теоретическом уровне им разработаны модели психического как процесса и как деятельности субъекта, мышления как анализа через синтез и др. На экспериментальном уровне он с учениками исследовал процессы восприятия, действия, речи, мышления, рефлексии, сознания. На прикладном уровне им разрабатывались проблемы формирования способностей, знаний, этических правил как условий и содержания обучения и воспитания личности. На практическом уровне им осуществлялись: предметное проектирование и организационное управление развитием психологической науки советского эпохи, а также его учебно-методическое обеспечение посредством интегральных руководств и сотворческого воспитания научных кадров – учеников и последователей, образующих одну из крупнейших научных школ отечественной психологии [30].</p>
<p>Научная школа С.Л. Рубинштейна</p>	<p>С.Л. Рубинштейн не только во многом определил тенденции психологической науки, но и предвосхитил становление таких инновационных областей, как гуманитарная психология индивидуальности, акмеология профессионального развития и творческого самосовершенствования личности, рефлексивная психология творчества, в которых развиваются идеи духовности.</p>
<p>Научная школа А.Н. Леонтьева</p>	<p>К наиболее значимым достижениям Б.Г. Ананьева, которые оказали существенное влияние на развитие психологии в нашей стране, являются определение места психологии в системе других наук и создание авторской структурно-генетической концепции человека. В последней отражено научное понимание человека. Он (человек) является продуктом индивидуально-психического развития, которое осуществляется на основе взаимодействия разных по своей природе начал: 1) биологического, как индивид (онтогенетическая эволюция психофизиологических функций индивида); 2) личностного, как истории личности (конкретно социологические характеристики жизненного пути человека); 3) субъектного, как становление деятельности и истории развития человека как субъекта труда, познания и общения» [17, С. 195]. Категория субъекта деятельности в данной концепции очень значима, поскольку она позволяет раскрыть способ организации (управления, направления, прогнозирования и т.д.) жизни самой личностью. В то же время нужно учитывать, что организация личности</p>
<p>Научная школа А.Н. Леонтьева</p>	<p>Сознание (и психика в целом) рассматривается А.Н. Леонтьевым и его школой не только как находящееся во внутреннем мире, но также и во внешнем мире. Даже существа как ориентировочная «часть» внутренней, скрытой, свёрнутой формы деятельности (т.е. деятельности «во внутреннем плане»), психика не теряет своего внешнепредметного характера. Сознание, по мнению А.Н. Леонтьева, – это охватываемый человеческой деятельностью мир. Специфической особенностью психического отражения мира является смыславая природа отражения, т.е. тот смысл, который субъект придаёт предмету. Для человека имеют значение, наряду с биологическими смыслами, и разумные, т.е. осознаваемые, сознательные смыслы [там же, С. 81].</p>
<p>Научная школа А.Н. Леонтьева</p>	<p>Проблема самодвижения деятельности, поставленная А.Н. Леонтьевым и получившая развитие в работах его последователей, известных учёных (А.Г. Асмолов, В.А. Петровский), сохраняет высокую актуальность и включает огромный, ещё не использованный потенциал объяснительных решений в познании деятельности и её значения в определении человека в его человеческой сущности, а также его развития в исторической динамике. В этом плане особый интерес</p>

<p>Психологическая школа</p>	<p>Представления о «духовности» и «духовной личности»</p>
<p>Научная школа А.А. Бодалева</p>	<p>жизни происходит одновременно при регуляции как со стороны общества, так и на основе саморегуляции. Итак, все эти начала, в соответствии со своими законами, формируют психику человека, а интегрирующую основу, вектор и закон развития человека составляет индивидуальность, которая по своей природе представляет собой психическое явление. Индивидуальность изначально присутствует и проявляет себя, преломляя и соединяя биологическую индивидуальную программу, социально определяемую программой развития личности и программой становления субъекта деятельности, которая заложена в орудинно-деятельностных компонентах воспитания. В зрелом возрасте фактор индивидуальности становится доминирующим» [там же, С. 195]. Б.Г. Аваньев показал, что, опираясь на научные данные человекознания, можно активно управлять становлением человека, воздействуя на ту или иную сторону развития (умственную, нравственную, физическую). Научная школа А.А. Бодалева изучает фундаментальные закономерности познания, общения и понимания людьми друг друга. Благодара А.А. Бодалеву и его единомышленникам и ученикам, по всей стране были развернуты исследования социальной перцепции. Под руководством А.А. Бодалева изучались такие микрофеномены общения, как децентрация, эмпатия, рефлексия, идентификация, а также феномены первого впечатления о другом человеке и др. Эти работы способствовали разработке стратегий и тактик эффективного общения профессионалов сферы «человек-человек». В рамках школы А.А. Бодалева направление исследований психологии общения в современной отечественной психологии, которое зародилось в 1960-е гг. под началом А. А. Бодалева и более полувека развивалось под его руководством, является самостоятельной научной школой, изучающей фундаментальные закономерности познания, общения и понимания людьми друг друга. Проблемы духовности в трудах А.А. Бодалева рассматриваются через призму диалогизма и глубинного общения. Идеи духовности представлены ученым в аспекте рассмотрения общения как ценности, и развития идей альмеологии, в центре которой – высшая ступень индивидуального развития личности, ее способности к творческому, духовному росту. Становление Пермской психологической школы связано с именем видного отечественного психолога В.С. Мерлина. Основные результаты научной деятельности В.С. Мерлина и его учеников связаны с системным исследованием индивидуальности человека, которые представлены в виде теории интегральной индивидуальности (ИИ).</p>
<p>Пермская психологическая школа</p>	<p>В теории ИИ рассматривается не личность (социальное качество человека, степень его включенности в систему социальных отношений), а индивидуальность, которая является самостоятельной системой, включающей личность как одну из подсистем. Индивидуальность в Пермской научной школе – это понятие, которое описывает биологические, личностные и</p>

<p>Психологическая школа</p>	<p>Представления о «духовности» и «духовной личности»</p>
<p>Психологическая школа</p>	<p>социально-психологические особенности человека и, следовательно, является шире понятия «личность». Л.Я. Дорфман, представив методологический анализ теории ИИ отмечает, что «индивидуальность – это то, что свойственно данному человеку и делает его тем, кем и чем он есть. Понятием индивидуальности описывается нечто личное, приватное, особенное, преодолевающее редуцирующую индивидуальность к деиндивидуализированному социальным качествам, безличности, а также преобладающее редуцирующую индивидуальность к ее биологии и наследственности. Понятием индивидуальности противопоставляется отдельное – групповому, рефлексивное обособление человека своего «Я» – исполняемым им социальным ролям, персонализация – деперсонализации. Индивидуальность – это также то, чем одни люди отличаются от других людей. Самоотраженность (тождественность себе и своеобразие) и отличительные особенности (неотраженность другим) определяют суть понятия индивидуальности» [8, С. 109]. В рамках пермской психологической школы идеи духовности реализовались в контексте исследований активности и индивидуальности, прежде всего смыслообразующей и религиозной активности. Так, Д.О. Смирнов в своем исследовании религиозной активности человека исходит из угрозы возникновения индивидуального духовного кризиса как необходимости осознания и определения экзистенциальных основ бытия [32]. В эмпирическом исследовании А.Ю. Калугина, выполненным в русле идей интегральной индивидуальности на выборке студентов установлено, что психодинамическая активность как свойство темперамента вносит вклад в личные ценности, в частности, в «духовную удовлетворенность» [14]. Ярославская школа целенаправленно создавалась её руководителем – В.С. Филатовым. Первоначально базовую платформу Ярославской психологической школы составил антропологический подход, основы которого заложены К.Д. Ушинским. В отличие от Московской и Ленинградской школ, уделяющих больше внимания теории, Ярославская школа в основном занималась прикладными исследованиями и разработками, решением производственных проблем, связанных с психологией труда, мотивацией профессиональной деятельности и т.п. Наряду с исследованиями в области инженерной психологии и психологии труда, ученые Ярославской школы также занимаются такими проблемами как психология субъекта профессиональной и учебной деятельности; принятие решения в профессиональной и учебной деятельности; теория и практика работы с кризисными состояниями личности, малых и больших групп. Интерес представляют исследования В.Д. Шадринова, определившего место духовной составляющей в структуре общих способностей, связь духовных способностей и нравственных качеств личности, проанализировавшего отношения морали и духовных состояний [37].</p>
<p>Ярославская психологическая школа</p>	

В понимании духовности В.В. Знаков (1997, 1998) выделяет следующие направления:

- культурологическое, связанное с изучением усвоения культурных ценностей;
- психологическое – анализ ситуативных и личностных факторов, способствующих возникновению у человека духовных состояний;
- философско-психологическое, рассматривающее духовные стремления субъекта, направленные на постижение истины;
- религиозное, связанное с религиозной направленностью личности (жизнь в Боге и с Богом) [12].

Следует отметить, что термин «духовность» в советский период употреблялся отечественными психологами крайне редко. Как отмечают М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, «в самой цитируемой работе С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» о духовном говорится либо в контексте истории психологических учений, либо используется словосочетание «материальная и духовная культура» (именно в такой последовательности)» [5, с. 15]. Но в последней своей монографии «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн уделил пристальное внимание духовности человека в ее нравственном измерении, пути постижения «человеческого в человеке». Он обозначил область знания, изучающую нравственные проблемы психологии как «дифференциальную онтологию» и был предшественником такого нового научного направления как нравственная психология. Круг задач, стоящих перед развивающейся нравственной психологией, достаточно широк и охватывает традиционные разделы общей психологии. Вот лишь некоторые из задач:

- методологический анализ предмета нравственной психологии;
- понимание личностью и обществом смысла нравственного бытия;
- субъективность личного нравственного переживания и усвоения личностью нравственных установок;
- личность как субъект нравственного выбора;
- искажение нравственного бытия: анализ истоков и механизмов.

В целом для этого нового направления психологии основополагающим является образ человека как существа, по самой природе своей наделенным высшим достоинством – «духовным Я».

Б.С. Братусь, в выступлении на панельной дискуссии «Духовность. Сексуальность. Цифра. Куда уводят тренды?» раскрывая своё видение возможного общего направления (тренда) психологии, также говорит об обращении к изучению «человеческого в человеке» (духовной части человеческого существа). Суть такой формы объединения, по мнению учёного, заключается в объединении не по горизонтали, а по вертикали. Под горизонтальной плоскостью понимается исследование функционирования психики, а вертикальная плоскость подразумевает исследование нравственной стороны бытия, в том числе и её ценностно-смыслового и личностного уровней, их соотносённости друг с другом и «с душой в её целостности, включающей и внутреннюю метафизическую сторону» [4].

В настоящее время интерес социогуманитарных наук к проблеме духовных оснований существования человека возрастает. Острую дискуссию в определении понятия духовности вызывают её религиозное и светское понимание, их разграничение. Но и светское и религиозное понимание духовности объединяет, то, что в них подчёркивается абстрагирование (отвлечение) от своей физической, телесной природы, выход за её пределы, направленность на высшие идеи, интересы, верования, чувства, нравственные

ценности. Кроме того, духовность предполагает работу человека над собой, его преобразование, развитие [13, 16].

Сегодня в психологических исследованиях личности в фокусе внимания ученых – развитие личности, становление характера в условиях размытости идеалов, в обществе, система ценностей и установок в котором основана на потреблении материальных благ, в условиях господства «духа корысти». Так, Н.В. Павлык на выборке юношеского возраста установила, что духовный потенциал и гармоничность характера влияют друг на друга, а духовная направленность способствует характерологическому развитию в конструктивном плане [24]. Психологи уделяют внимание вопросам духовности одаренной и гениальной личности. Е.Н. Холоднович, анализируя проблему духовности, дает следующее определение духовности гениальной личности: «нравственная основа личности, мировоззрение, система ценностей, духовный опыт, которые в совокупности со способностями обеспечивают ее деятельность на уровне, превышающем нормативные показатели, и позволяют достичь вершин творчества [35, С. 70–71].

В психологии в последние десятилетия разрабатываются методы изучения духовной личности и ее духовных способностей. Как справедливо отмечает Г.В. Ожиганова: «В соответствии с различными целями исследования требуются подходящие для них методы, которые реализуются как в рамках номотетического, так и идиографического подходов» [23, С. 211]. Анализ работ, посвященных созданию методик, исследующих различные аспекты духовности личности, позволил определить опросники, которые могут быть использованы для диагностики духовной сферы обучающихся в высших учебных заведениях (Рисунок 1).

В зарубежной психологии с разных теоретических позиций были созданы следующие диагностические методики:

- методика изучения внешней религиозности В. Вилсона (на основе концептуальных идей Г. Олпорта);
- опросник внутренней и внешней религиозности Г. Олпорта и Дж. Росса;
- шкала мистического опыта Р. Худа;
- методика «Показатели сущностного духовного опыта» Ж. Кааса, Р. Фридмана;
- шкала духовной трансценденции Р. Пидмонта, М. Лича;
- методика «Оценка духовности и религиозных чувств» Р. Пидмонта и М. Тоскано.

Следует также отметить, что ряд методик, диагностирующих духовность, разработанных зарубежными психологами, адаптированы отечественными учеными для применения в русскоязычной культуре (рисунок 2).

В контексте выделения исследователями распространенности в современном обществе культа эгоизма, идеологии потребления и стремления к материальному благополучию, актуальными являются вопросы взаимосвязи мотивов интериоризации и экстериоризации успеха в связи с духовными качествами личности студентов. Нами было предпринято эмпирическое исследование связи мотивации достижения успеха и духовности личности студентов вуза.

Исследование проводилось на выборке 36 студентов 2-го курса гуманитарных направлений подготовки Удмуртского государственного университета (33 девушки, 3 юноши в возрасте 18–22 лет). Отметим, что студенты гуманитарных направлений подготовки «Организация работы с молодежью», «Социальная работа» были выбраны в связи с тем, что основу профессиональной направленности личности составляет ориентация на общекультурные, общечеловеческие, нравственные ценности, содержание которых составляет выраженное стремление к сотрудничеству. В исследовании

применялись следующие методики: опросник «Духовная личность» А. Хусейна, М. Анаса в адаптации Г.В. Ожигановой, методика С.А. Пакулиной «Мотивация достижения успехов студента в вузе».

<p>Методика исследования духовно-нравственного самосознания личности (И.В. Ежов)</p> <p>Авторская модель духовно-нравственного самосознания включает когнитивно-онтологический, мотивационно-ценностный, отношенческо-поведенческий, самооценочный компоненты. Центром является смысл духовного Я.</p>
<p>Методика «Иерархия личности» (Е.В. Шестун, Е.А. Морозова, И.А. Подоровская, Е.Н. Устюжанинова)</p> <p>Диагностирует такие личностные уровни как духовность, душевность, телесность, согласующиеся с тремя уровнями в иерархии личности: духовным, душевным, телесным.</p>
<p>Опросник «Интегральная гармоничность личности» ИГЛ -3 (О.И. Мотков)</p> <p>Содержит шкалу «Ценности духовные», которая выявляет нравственное отношение к людям и природе: доброжелательность, уважение, стремление помочь, выраженность эстетических оценок и переживаний, творческих проявлений, стремление к построению обоснованной и реалистической картины мира, к глубокому пониманию характеристик его устройства, к принятию его двойственности и многообразия.</p>
<p>Опросник «Духовное развитие» (Г.С. Прыгин)</p> <p>«Духовное развитие» – это развитие самосознания, поиск своих внутренних границ, внутренних обусловленностей, связанное с умением выйти за рамки узкого эгоистического стремления выжить, преуспеть, защитить себя от невзгод, направленное на созидание, становление своего внутреннего я, которое неразрывно связано с понятием «правильности», при этом за основу развития и «правильности» берётся не материальный мир, а мир духовный, связанный с ценностями и нормами.</p>
<p>Методика «Духовный кризис» (Л.В. Шутова, А.В. Ляшук)</p> <p>Выявляет состояние переживания утраты бытийной основы существования (два показателя: вероятность духовного кризиса и напряженность экзистенциального вакуума) и тенденцию духовного кризиса (прогрессивная, регрессивная, стагнационная, пиковая, низинная).</p>
<p>Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина)</p> <p>Включает шкалу «духовное удовлетворение», т.е. руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными.</p>
<p>Методика «Добро и Зло» (Л.М. Попов)</p> <p>Оцениваются показатели характеристик «Добро», «Зло» и «Добро минус Зло» (коэффициент человечности), которые могут проявляться у личности на 5 уровнях выраженности. «Добро» характеризуется заметно выраженной духовностью, преобладанием в человеке силы и высоты духа.</p>
<p>Тест «Жизнеспособность взрослого человека» (А.В. Махнач)</p> <p>Включает шкалу «Духовность» (сила духа, вера в экзистенциальный смысл жизни), которая выявляет уровень нравственного и духовного развития личности; внутреннюю регуляцию отношения к событиям жизни, как план жизнедеятельности, снижающий уровень неудовлетворенности собой, делающий более осмысленным существование человека в мире.</p>

Рисунок 1 - Методики, созданные отечественными авторами для диагностики различных аспектов духовной сферы личности

Основу методики «Духовная личность» составляют морально-ценностные измерения, а сам конструкт определяется Г.В. Ожигановой как «личность, обладающая высокой нравственностью, которая проявляется в мудром добродетельном поведении, наличии духовной силы и духовности отношений» [22, С. 162]. Методика «Мотивация достижения успеха в вузе» включает диагностику двух групп мотивов успеха – мотивов, связанных с внешней стороной достижения успеха, т.е. экстерноризированный успех

(успех-удача, успех как материальный уровень жизни, успех-признание, успех-власть), а также с внутренней стороны достижения успеха, т.е. интериоризированный успех (успех как результат собственной деятельности, личный успех, успех как психическое состояние, успех как преодоление препятствий, успех-призвание). Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью пакета прикладных программ SPSS 11.5, применялись процедуры математической статистики: описательная статистика, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

Опросник духовных переживаний» (ОПД)
Д. Дэвис и др.; в адаптации
О.А. Сычева, А.М. Беспалова,
И.В. Аношкина, М.С Власова

Диагностирует духовные переживания с учетом их источника, позволяет получить относительно дифференцированную и содержательную характеристику духовной сферы независимо от религиозности.

Содержит следующие шкалы:

шкала «Бог» связана с религиозной духовностью,

шкала «Человечество» – с глобальной социальной идентификацией,

шкала «Природа» выявляет чувство связи с природой,

шкала «Трансцендентность» связана с верой в сверхъестественные явления,

шкала «Самость» определяет источник переживаний целостности «Я».

Методика «Духовная личность» (ОДЛ НВ)
А. Хусейна, М. Анаса
в адаптации
Г.В. Ожигановой

Включает 5 шкал:

шкала «высокая нравственность и мудрость» диагностирует проявление добродетельного поведения, базис духовности личности;

шкала «самоконтроль» определяет саморегулятивные возможности личности, способности противостоять вызовам судьбы;

шкала «надежность и ответственность» определяет способность держать слово и поступать праведно, в соответствии с идеалом нравственной чистоты;

шкала «духовность отношений» определяет искренность, вежливость, милосердие, способность прощать;

шкала «правдивость и удовлетворенность» диагностирует честность, прямоту, стремление к истине.

Опросник «Ценности в действии: инвентаризация достоинств»
К. Петерсона, М. Селигмана
в адаптации С.А. Башкатова

Предназначен для психологической экспресс-диагностики личностных черт (личностных достоинств человека, рассматриваемых в русле позитивной психологии) психически здоровых респондентов в контексте решения разнообразных задач.

Включает шкалу **«Духовность»** (чувство прекрасного, благодарность, надежда, осмысленность жизни, прощение, юмор, увлеченность).

Рисунок 2 - Адаптированные зарубежные методики, диагностирующие духовность

В результате обработки эмпирических данных в выборке студентов получены данные о выраженности духовно-нравственных качеств: в выборке среднее значение по методике «Духовная личность» равно 104,83, стандартное отклонение $\delta=11,228$ (максимальное значение в выборке - 131). Полученные данные свидетельствуют о том, что в выборке студентов морально-нравственные качества в целом средне выражены, что отражает соответствующую ориентацию студентов на высшие ценности, средне выраженное стремление к духовно-наполненному бытию.

В результате корреляционного анализа показателей мотивации достижения успеха и духовно-нравственных качеств выявлены следующие связи:

- показатель «высокая нравственность и мудрость» положительно связан с показателями интериоризации успеха, а именно: с мотивом «успех как результат собственной деятельности» (0,351, $p=0,036$), с мотивом «личный успех» (0,369, $p=0,027$), с мотивом «успех как преодоление препятствий» (0,459, $p=0,005$), с мотивом «успех-призвание» (0,522, $p=0,001$), с интегральным показателем внутренней, интериоризированной шкалы успеха (0,523, $p=0,001$);

- показатель «самоконтроль» связан как с экстериоризацией успеха – с мотивом «успех как материальный уровень жизни» (0,366, $p=0,028$), так и интериоризацией успеха – с мотивом «личный успех» (0,376, $p=0,024$);

- показатель «надежность и ответственность» связан с экстериоризацией успеха – с мотивом «успех как материальный уровень жизни» (0,403, $p=0,015$), а также с интериоризацией успеха – с мотивом «успех как результат собственной деятельности» (0,477, $p=0,003$), с мотивом «личный успех» (0,388, $p=0,019$), с мотивом «успех как преодоление препятствий» (0,344, $p=0,040$), с мотивом «успех-призвание» (0,367, $p=0,028$), с интегральным показателем внутренней, интериоризированной шкалы успеха (0,522, $p=0,001$);

- показатель «духовность отношений» коррелирует с экстериоризацией успеха – с мотивом «успех-власть» (0,377, $p=0,023$), с интериоризацией успеха – с мотивом «успех как психическое состояние» (0,462, $p=0,005$), с мотивом «успех как преодоление препятствий» (0,440, $p=0,007$), с мотивом «успех-призвание» (0,373, $p=0,025$), с интегральным показателем внутренней, интериоризированной шкалы успеха (0,589, $p=0,0001$);

- показатель «правдивость и удовлетворенность» связан с экстериоризацией успеха – с мотивом «успех-власть» (0,432, $p=0,009$), с интегральным показателем внешней, экстериоризированной шкалы успеха (0,343, $p=0,040$), с интериоризацией успеха – с мотивом «успех как результат собственной деятельности» (0,353, $p=0,035$), с мотивом «успех как преодоление препятствий» (0,434, $p=0,008$), с мотивом «успех-призвание» (0,435, $p=0,008$), с интегральным показателем внутренней, интериоризированной шкалы успеха (0,437, $p=0,008$);

- общий показатель духовности связан с экстериоризацией успеха – с мотивом «успех как материальный уровень жизни» (0,403, $p=0,015$), с мотивом «успех-власть» (0,402, $p=0,015$), с интегральным показателем внешней, экстериоризированной шкалы успеха (0,387, $p=0,020$), с интериоризацией успеха – с мотивом «успех как результат собственной деятельности» (0,387, $p=0,020$), с мотивом «личный успех» (0,441, $p=0,007$), с мотивом «успех как преодоление препятствий» (0,483, $p=0,003$), с мотивом «успех-призвание» (0,634, $p=0,0001$), с интегральным показателем внутренней, интериоризированной шкалы успеха (0,648, $p=0,0001$).

Представленные данные свидетельствуют о том, что у студентов мотивация достижения успеха в вузе, как относящаяся к внешнему локус-контролю, так и внутреннему локус-контролю, сопряжена с духовно-нравственными качествами личности. Более многочисленны связи внутренней, интериоризированной мотивации успеха с духовностью личности. Отметим, что такие показатели как мотив «успех-удача» и мотив «успех-признание» не коррелируют с духовно-нравственными качествами личности. Эти мотивы не сопряжены с высокими личностными качествами, в которых отражены общечеловеческие ценности и моральные принципы. Наибольшее число корреляционных

связей с духовно-нравственными качествами личности имеют такие мотивы, как «успех как результат собственной деятельности», «успех как преодоление препятствий», «успех-призвание», а также шкала интериоризации успеха.

Результаты эмпирического исследования могут стать основой разработки программы психологического сопровождения управляемого становления духовной сферы личности студентов вуза. Студенческий возраст – период интенсивного развития ценностно-смысловой сферы, поиска путей самореализации и успешности личности, своего места в жизни и профессиональной деятельности. В духовно-нравственной сфере содержатся ресурсы, позволяющие найти смысл и значимость своей личности, своей профессии в изменяющихся условиях.

Программа психологического сопровождения управляемого становления духовной сферы личности студентов вуза может интегрировать диагностический и развивающий этапы работы. Диагностический инструментарий может включать не только методику «Духовная личность» А. Хусейна, М. Анаса в адаптации Г.В. Ожигановой, но и другие указанные выше методики для выявления «слабых мест» духовного развития студентов. В программу психологического сопровождения в качестве развивающего этапа работы целесообразно включить психологический тренинг, а также организацию дискуссионного клуба «Добро и зло». Дискуссии студентов – участников клуба могут генерироваться на основе кейсов, в которых представлены проблемы духовной депривации, проявлений псевдодуховности и пр.

Методики, изучающие различные аспекты духовности востребованы в практической психологии. Они также могут быть использованы в вузе, при диагностике развития и особенностей духовной сферы обучающихся высшей школы.

Таким образом, повышение качества высшего образования в России возможно лишь на основе интеграции профессионального обучения и воспитания. Необходимо обсуждение и принятие своей, национальной доктрины образования в Российской Федерации, основанной на ценностях русского-советского образования, в том числе и высшего, а также достижениях отечественной психологии и педагогики.

Идеи отечественных психологических школ о «духовности» и «духовной личности», разработанные психологические методики, касающиеся изучения различных аспектов духовности личности, накопленный эмпирический материал можно и нужно использовать при осуществлении воспитательного процесса в высшей школе. Он должен быть нацелен на управляемое становление духовно-развитой личности, поскольку, как верно отметил Е.Я. Ямбург: «Нужна личность духовная. Потому что умелая и мобильная развращенная личность опаснее, чем просто необразованный человек. Прагматизм и без нас выживет. Нужно культивировать духовное начало» [1].

Список литературы

1. Адаптивная школа – "Школа для каждого". URL: <http://school85.info/images/images/koncepciya/adaptivnaya-shkola.pdf>(дата обращения: 27.09.2022). – Текст: электронный.
2. Аширов Д.В. Воспитание в высшей школе: поиск современной модели / Д.В. Аширов, Л.С. Пастухова, О.Е. Турлакова. – Текст: непосредственный // Ценности и смыслы. – 2021. – № 2(72). – С.78–94.
3. Братусь Б.С. Проблема возвращения категории «души» в научную психологию / Б.С. Братусь. – Текст: непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3(15). – С. 3–12.

4. Братусь Б.С. Психология и духовность – две вещи несовместимые? / Б.С. Братусь. – Текст: непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2019. – Т. 16. – № 3. – С. 470–478.
5. Воловикова М.И. Вклад института психологии РАН в исследование духовно-нравственных проблем личности и общества / М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев А.Л. – Текст: непосредственный // Духовно-нравственные проблемы современной личности: сборник науч. трудов. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 15–34.
6. Воробьева Л.И. «Духовность» в психологии: философско-методологический анализ / Л.И. Воробьева – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т.15. – № 3. – С. 32–40.
7. Гончарова Н.А. Психологическая сущность духовности как цели воспитательного процесса / Н.А. Гончарова – Текст: непосредственный // Вопросы педагогики. – 2021. – № 4-2. – С. 79–83.
8. Дорфман Л.Я. Методологический анализ теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина / Л.Я. Дорфман. – Текст: непосредственный // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – № 3. – С. 106–121.
9. Евстифеева Е.А. Проблема личностного самоопределения молодежи в эпоху глобализма: от духовности к мобильности / Е.А. Евстифеева, С.И. Филиппченкова, А.Ю. Харченко. – Текст: непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. – 2022. – № 2. – С.84–92.
10. Ждан А.Н. Становление традиций отечественной психологии: Петербургские (Ленинградские) и Московские научные школы / А.Н. Ждан. – Текст: непосредственный // Вестник СПбГУ. Сер. 16. – 2015. – Вып. 1. – С. 74–80.
11. Залевский Г.В. «Строительные леса» на здании, которое называется «Психология человека» / Залевский Г.В. – Текст: непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 71. – С. 61–78.
12. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологических знаний и религиозной веры / В.В. Знаков. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 104–115.
13. Знаков В.В. Новые тенденции в исследовании психологии духовности / В.В. Знаков. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 2018. – № 4. – С. 20–32.
14. Калугин А.Ю. К проблеме связи ценностей, смыслов, ментальных ресурсов и концептов / А.Ю. Калугин. – Текст: электронный // Мир науки. – 2018. – Т.6. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/11PSMN618.pdf> (дата обращения 28.09.2022).
15. Карпенко Л.А. Выготский Лев Семёнович. История психологии в лицах. Персоналии / Л.А. Карпенко, М.Г. Ярошевский. – Москва: ПЕР СЭ, 2005. С. 113–115.
16. Лоргус А.В. Психология – с религией или без неё? / А.В. Лоргус. – Текст: непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4. – № 2. – С. 58–64.
17. Мироненко И.А. Значение работ Б.Г. Ананьева для решения актуальных задач психологии развития / И.А. Мироненко. – Текст: непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета. – 2016. – № 4-1. – С. 189–200.
18. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект / Под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. URL: 777-2022_Doktrina.pdf (rnk-concept.ru) (дата обращения: 27.09.2022). – Текст: электронный.

19. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 27.09.2022). – Текст: электронный.
20. Образование, личность и культура в современном российском обществе: монография / А.Ф. Поломошнов, Н.Н. Колосова, Э.Н. Янова [и др.] – пос. Персиановский: Донской ГАУ, 2017. – 177 с. – Текст: непосредственный.
21. Одегов Ю.Г. Реформа российского образования: проблемы, результаты, перспективы / Ю.Г. Одегов, А.П. Гарнов. – Текст: непосредственный // Уровень жизни населения регионов России. – 2019. – № 3 (213). – С. 36–51.
22. Ожиганова Г.В. Адаптация опросника «Духовная личность» на русскоязычной выборке / Г.В. Ожиганова. – Текст: непосредственный // Экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12. – № 4. – С.160–176.
23. Ожиганова Г.В. Духовная личность: монография/ Г.В. Ожиганова. Москва: Институт психологии РАН, 2020. – 288 с. – Текст: непосредственный.
24. Павлык Н.В. Духовная личностная направленность как фактор гармонизации характера в юношеском возрасте / Н.В. Павлык – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 2015. – № 1(17). – С. 88–95.
25. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: коллект. монография / Науч. ред. Ю.П. Зинченко. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2020.– 612 с. – Текст: непосредственный.
26. Поломошнов А.Ф. Что происходит с российским образованием? / А.Ф. Поломошнов. – Текст: непосредственный // Народное образование. – 2017. – № 1–2(1460). – С. 53–66.
27. Русская школа в XXI веке: Стратегия развития российского образования в эпоху тотальной глобализации: монография / В.М. Меньшиков, С.В. Перевезенцев.– Москва: ЦГИ Принт, 2017. – 352 с. – Текст: непосредственный.
28. Рябикина З.И. Иной мир, иной человек, иная психология личности // Сб. трудов конференции «Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами» / Под ред. З.И. Рябикиной и В.В. Знакова. Майкоп: Адыгейский гос. ун-т; Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. С. 64–69. – Текст: непосредственный.
29. Сайко Э.В. Выдающийся учёный и большой, красивый человек (к 110-летию со дня рождения Алексея Николаевича Леонтьева) / Э.В. Сайко, Д.И. Фельдштейн. – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2013. – № 4(76). – С. 283–287.
30. Семенов И.Н. С.Л. Рубинштейн известный и неизвестный: историко-культуральная рефлексия житнетворчества / И.Н. Семенов. – Текст: непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6. – № 3. – С. 63–89.
31. Слободчиков В.И. Системный кризис образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект / В.И. Слободчиков, И.В. Королькова, А.А. Остапенко [и др.]. Текст: электронный. Москва: Российский институт стратегических исследований, 2016. – 142 с. URL: http://ost101.narod.ru/2016_RISI.pdf (дата обращения: 25.09.2022).
32. Смирнов Д.О. Изучение религиозной активности в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Д.О. Смирнов. – Текст: непосредственный //

Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа. – Москва: Смысл, 2011. – С. 272–284.

33. Соколова Е.Е. Школа А.Н. Леонтьева и её роль в развитии деятельностного подхода в психологии / Е.Е. Соколова. – Текст: непосредственный // Вестник МГУ. – Серия 14: Психология. – 2007. – № 2. – С. 80–103.

34. Франк С.Л. Предмет знания об основах и пределах отвлечённого знания; Душа человека: Опыт введ. в филос. психологию / С.Л. Франк. – Санкт-Петербург: Наука, 1995. – 655 с. – Текст: непосредственный.

35. Холоднович Е.Н. Гениальность и духовность: два аспекта одной проблемы / Е.Н. Холоднович. – Текст: непосредственный // Человек и мир. – 2018. – Т. 2. – № 2. – С. 65–74.

36. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. Проект / А.В. Хуторской. – Текст: непосредственный // Народное образование. – 2015. – № 3 (1446). – С. 35–46.

37. Шадриков В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. – Москва: ИП РАН, 2020. – 182 с. – Текст: непосредственный.

4.3. Философско-этическое пространство жизнеутверждающего вектора добровольчества

Парадокс антропоцентрического сознания состоял в том, что выстроить мир, достойный для существования человека, исходя из самого человека невозможно. Нужен выход вовне, за пределы индивидуально и социально ограниченной сущности бытия, необходимо преодоление эгоцентризма в культуре. То есть нужен Бог как средоточие высших ценностей и Блага. Нужен свет, нужен выход из тупика, в котором усилиями Просвещения и рационализма оказалась культура.

Данный факт уже в конце XIX в. хорошо понимали русские религиозные философы и мыслители. Будучи включенными в европейский процесс, русские мыслители были несколько дистанцированы от непосредственного влияния антропоцентризма и индивидуализма Запада. Кроме того, они обладали ментальным иммунитетом перед этим влиянием, питаясь энергетикой русской национальной православной культуры.

На рубеже XIX–XX вв. в России проблема свободы, ее онтологических основ (Добра и Воли), нерасторжимая связь с духовностью и творческой сущностью человека, взаимозависимость свободы личности и общества стала центральной темой в общественном сознании. Целый ряд мыслителей видели решение этой проблемы на пути философского обоснования нравственных основ человека и мироустройства, определяемых (в той или иной степени) божественным промыслом. Путь этот стал ведущим в творчестве Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, В.С. Соловьева, С.Н. и Е.Н. Трубецких, С.Н. Булгакова, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, С.Л. Франка, Л. Шестова, Н.О. Лосского, Д.С. Мережковского, П.А. Флоренского и др. Совокупный опыт и наследие этих выдающихся умов «русского мира» образовали «ткань» особой философии. В ней наиболее полно выразилось то умонастроение эпохи конца XIX в., которое было движимо потребностью в гармонии, единении человека, мира, космоса и высшего духовного начала [2, 3, 4, 5, 6, 9, 10].

В литературе ее нередко характеризуют как философию всеединства, русского космизма [1].

В попытке понять и прояснить смысл действительности эта философия не делит и не разъединяет человека и мир, бытие и сознание, дух и материю. Она не проводит разграничительных линий между людьми, деля их на классы, касты, сословия и т.п. Русская религиозная философия объединяет, собирает потоки и частицы мироздания, утверждая изначальное и конечное единство природных, социальных и духовных явлений. Ее уникальность состоит в том, что в ней не закладываются и не возводятся те непреодолимые противоречия и разрывы, антиномии и дихотомии, столь свойственные рационалистическому мировоззрению Запада. Она не утверждает примат борьбы противоположностей и антагонизмов. Разноречивые стороны природы и бытия человека видятся не как расходящиеся линии, буквально раскалывающие человека, ставящие его перед неизбежностью жизнеотсекающего выбора (вызывая насилие и принуждение), а как сходящиеся возможности, которые как бы стягиваются воедино посредством личностного преобразования человека, идущего к Богу.

В русской религиозной философии человек не противопоставлен сам себе, другим и миру в целом, а наоборот, он предстает как продолжение мира, а мир выступает как продолжение человека, устремленного к нравственным ценностям, к Добру и Благу. И эта философия отвечает самому смыслу добровольчества, не ведающего границ и барьеров для проявления доброй воли. Стержнем философии всеединства выступает *принцип соборности*, который является основополагающим в русском православном мировоззрении. В свое время, ставя этот принцип в центр почвеннической ориентации русской мысли, лидер славянофилов А.С. Хомяков определял соборность как «свободу в единстве», как свободное единение людей, основанное на христианской любви и направленное на совместные поиски пути спасения [14].

Что касается проблемы свободы, то, как отмечают исследователи, для русской философии это не рациональная проблема свободы и необходимости и не экзистенциальная проблема свободы и ответственности, а особенная, *эсхатологическая* проблема, ставящая вопрос свободы и спасения [11]. Русской мысли всегда была близка идея о том, что спастись в одиночку нельзя, но в то же время спасение есть личное дело каждого, хотя и достижимое только при участии всех. Поэтому русская философия богоискательства дала культуре надежду на единение и спасение.

Несомненно, что природа и характер человеческой деятельности могли представляться русским религиозным философам исключительно как свободные и добровольные по сути, по форме и способам осуществления. Но «слепая» преобразовательская жизнедеятельность без нравственного горизонта может быть опасной и разрушительной. Поэтому тема свободы, занимая центральное место в их учениях, соединяется и уравнивается не менее (и даже более) значимой темой *нравственного бытия* человека. Русскую философию можно сравнить с зеркалом, в котором феномен свободы отражается в образе нравственности, и наоборот, тема нравственного служения неизменно отражается в образе свободы. И такое «отражение» достигается потому, что онтологическим измерением сущности и назначения человека (т.е. самим зеркалом) выступает *Любовь*.

В этой связи нужно также особо отметить, что в поиске движущей силы мироздания в русской религиозной философии дух активизма и преобразовательской практики не является доминирующим. Он отходит здесь на второй план, а главную «партию» играет в ней дух *соборности* и *софийности*, вносящий в культуру идеи почитания и принятия, мудрости и согласия, признания и самопожертвования. А в качестве ведущей силы миропостроения выступает *любовь*. Любовь как сила соединяет *свободу* и *благо*. И это

уже не какой-то статичный «внутренний орган» (подобно кантовской «автономной доброй воле»), а именно сила как духовная энергия *жизнеутверждения*. Наполненная этой энергией добровольческая деятельность предстает в более емком понятии **доброволия**, в котором свободная воля существует лишь как носитель и проводник Добра. Таким образом, в философско-этическом пространстве добровольчества получает развитие жизнеутверждающая и жизнесозидательная линия, которая дает выход из тупика преобразовательско-бездушной деятельности. И высшая гармония здесь не стоит слезинки ребенка. Этот посыл Ф.М. Достоевского [6, с. 307] может служить критерием нравственности в проявлении свободной человеческой воли, преобразовательной практики и добровольной активности в целом.

Как признают большинство авторов, на фоне остальных философских учений русская философия – это философия Любви [1, 243]. Уже у П. Сковороды мы видим гармонизирующую силу любви [8], для А.С. Хомякова любовь – принципиальная характеристика личности, признак ее божественности [14]. Н.А. Бердяев, продолжая эту традицию, утверждает, что любовь – это путь к осознанию себя как личности и к пониманию другого как личности. Любовь положительно соединяет в себе два мировых принципа, Бога и свободу, она, по мысли философа, представляет собой наиболее естественный вид творчества, продолжающий и дополняющий творчество Бога [2]. «Смысл и достоинство любви, как чувства, – пишет Вл. Соловьев, – состоит в том, что она заставляет нас действительно, всем нашим существом признать за другим то безусловное центральное значение, которое, в силу эгоизма, мы ощущаем только в самих себе» [9, с. 504]. Любовь преодолевает разрозненность и смерть в мире, открывает человеку его единство со всем миром.

Любовь в русской философии выступает силой, которая направляет человека к добру и на путь нравственного самопознания. Без любви несостоятельна душа человека и невозможна человеческая личность.

В конечном счете любовь – это бессмертие и победа добра над злом. Таким образом, любовь – это высшее проявление личности и высшее выражение единства личности, единства, которого нет ни в физическом, ни в психическом, ни в социальном бытии человека. Любовь как характеристика человека показывает, что человек не может абстрагироваться от мира настолько, чтобы его отношение к бытию стало «чистым». В принципе любви всеобщее, соборное сливается с частным, индивидуальным, придавая целостности индивидуальности высший смысл.

Итак, в русской религиозной философии единство *Свободы* и *Блага* достигается силой любви. Любовь соединяет не только человека с человеком, не только человека с самим собой, но и с Богом, поскольку любовь – это действие Бога внутри нас. Поэтому в контексте жизнеутверждающей интенции русской философии «внутренним двигателем» и исходным мотивом добровольчества выступает любовь. Основные идеи русских мыслителей-богоискателей в своем разнообразии служат общей и единой задаче – поиску нравственных начал существования человека в мире и с миром.

В целом в конце XIX – начале XX в. во многом благодаря усилиям русских религиозных философов в этический фундамент добровольчества был заложен полноценный духовно-нравственный слой. В культуре, наряду с героико-гражданской, виктимно-моралистической и преобразовательской линиями, все с большей силой артикулируется жизнеутверждающая, жизнесозидательная суть человеческой жизнедеятельности как подлинный удел добровольчества. В пространстве русской философской мысли феномен добровольчества мыслится и предстает в более широком

понятии «доброволье», в котором свободная воля имеет смысл только в соединении с ценностью Добра, выступая его проводником и носителем.

Как известно, судьба русской религиозной философии, как и «русского мира» в целом, оказалась весьма драматичной и печальной. Она не успела овладеть умами широкой общественности и дать свои всходы на российской почве, поскольку была буквально выдавлена из пределов отечества коммунистической диктатурой, унося с собой на отчалившем от родных берегов «философском пароходе» надежду на единение и спасение.

Между тем дух преобразовательского радикализма продолжал свое абсурдно-победное шествие в европейской культуре и в мире. А прогресс науки, техники и технологии в этом смысле лишь «подливал масла в огонь». Началась уже масштабная и безудержная переделка человека и социума по идеологическим проектам, появляются новые диктатуры и тирании, сталкиваются цивилизации. Невиданных масштабов достигает насилие, падает ценность отдельной человеческой жизни. В итоге XX в. стал самым кровавым в истории. Сбылось мрачное предсказание Ф. Ницше – Человек заменил собой Бога, поставив на грань выживания самого себя как вид и существо. В пылу освобождения от всяких моральных ограничений Человек «добровольно» кинулся в пучину самоуничтожения.

На этом фоне в культуре артикулируется тема абсурдности и пагубности рационализма и логических догм в понимании основ человеческой добровольности и свободы. Обозначился выход к чувственно-эмоциональной сфере реально живущего, а не абстрактного, универсального человека. Свобода обретает *феноменологический* контекст.

Известно, что феноменологическая философия Э. Гуссерля возникла как реакция на естественно-научный детерминизм, сводящий к «фактам» и телесным процессам духовную жизнь, идеалы, моральные ценности и нормы.

В «науке о вещах» Гуссерль увидел угрозу превращения в вещи и самих людей [18, с. 5]. Конкретная человеческая субъективность объявляется Гуссерлем в качестве источника не только всех теорий и любого возможного опыта, но и реальности как таковой. В феноменологии утверждается *интенциональность* сознания, состоящая в том, что «оно всегда есть «сознание о чем-то», а не какая-то замкнутая в себе субъективность [7, с. 34]. Сознание является осознанием или переживанием предмета, а предмет есть то, что обнаруживается лишь в акте сознания. Сознание обладает свойством *очевидности*. При этом «смыслополагающий акт» понимается как первичное, а на первый план выдвигается смысловая связь сознания и мира и просмотр сквозь нее всех многообразных отношений человека с миром. Учение о «жизненном мире» Э. Гуссерля [18] значительно укрепило гуманистическую мысль. По Гуссерлю, это мир «субъективно-соотносительного», мир-горизонт всех наших целей и устремлений, которые так или иначе реализуются в предметах (деятельности).

Ценность свободы и добровольности как атрибутов подлинного существования отдельного человека поднимается в экзистенциализме. Ведущей идеей здесь становится усмотрение человеком смысла своего существования в «тисках культуры» и социальных связей. Основной принцип экзистенциализма – *существование предшествует сущности* — утверждает примат бытия и единичной жизни и полагает, что сущее надо искать «внутри» того, кто спрашивает о смысле. Человек как уникальное существо «заброшен» в чуждый его естеству мир, но он может усмотреть смысл «сквозь призму» сильнейших внутренних эмоциональных состояний, в ситуациях потрясения, «пограничных ситуациях» (К. Ясперс). И это будет некий возврат к себе, к своей сущности.

Жизнь человека в обществе представляется как жизнь на арене обезличенного существования, где правят отношения и ценности, делающие жизнь удобной и, по существу, бессмысленной. Так, по мнению М. Хайдеггера, «обезличивание человека, превращение его в функциональную единицу общества происходит в результате растворения человеческой сущности в отчужденных общественных нормах поведения и образа мыслей» [17, с. 437]. Особенностью совместного проживания людей является нормированность существования каждого, зависимость друг от друга. Социальная жизнь деформирует человека, он обрывается здесь «*скорлупой*» или оболочкой неподлинного, анонимного существования (*das Man*).

Вместе с тем жизнь в социуме постоянно сопровождается мучительными, непроходящими эмоциональными состояниями, которые есть внутренние сигналы, побуждающие и зовущие человека к подлинной, свободной жизни. Это модусы экзистенции (экзистенциалы), образующиеся из слияния человеческого бытия и мира: «страх», «забота», «вина», «экзистенциальная тревога», «тошнота», «заброшенность», «скука», «покинутость», «временность», «разочарованность» и др. Содержание каждого модуса открывается человеку как внутреннее потрясение и прозрение, оставляющее взамен покоя риск решения без гарантий успеха. Этот риск связан с выбором нелегкого бремени *свободы* – единственной альтернативы обезличиванию. Так, для Хайдеггера свобода – самое глубокое определение бытия, «основа основ», помещающая экзистенцию в перманентную ситуацию выбора. Аналогичным образом и для Сартра свобода – не качество индивида или его действий, это скорее сверхисторическое определение родовой сущности человека. Свобода, выбор и временность суть одно и то же, считает философ [19]. В конечном счете свобода как сущность человека есть первичное его состояние в экзистенции как вне-бытия. Быть свободным значит быть свободным перед бытием как фатальностью, т.е. отрицать объективную реальность. Это выбор самого себя (как обретение вновь себя), выбор, который ничем не упреждается и не определяется (цель, мотив, склонность и т.д.), он сам предшествует всему как возможность подлинного существования.

Таким образом, экзистенциализм выразил пессимистическую *жизнеохранительную* линию добровольчества, обнажив проблему утраты свободы и добровольного ухода от общества в целях самосохранения, тем самым отразив кризис личности в условиях девальвации человеческих ценностей.

История последнего века показала, что, утратив Бога, человек потерял и свободу, к которой так самозабвенно стремился последние четыре столетия. Столь самоотверженная борьба за свободу обернулась, как известно, безоглядным бегством от нее в угоду достатку, благополучию и безмятежности. Новейшая история показывает, что человек не справился со свободой (точнее, с той ответственностью, которая полагается ею), поскольку утратил смысл бытия, будучи ослабленным нравственно, не имея внутренней духовной опоры и замкнутый своим эгоцентризмом в меркантильный мир забот о личном благополучии.

В этой связи тема добровольного *бегства от свободы* индивида в современном мире стала одной из ведущих в западной культуре второй половины XX в. Как известно, свой отсчет эта тема ведет с одноименной работы Э. Фромма, развивавшего учение диалектического гуманизма [13]. В своем анализе общества и личности он пришел к выводу, что взлет капитализма, с одной стороны, дал людям личную свободу и досуг, а с другой – вселил в них чувство тревоги, изоляции и бессилия. Цена свободы, по мнению Э. Фромма, превышает ее преимущества. Неизбежное чувство изоляции, рожденное

капитализмом, оставляет людям всего две альтернативы: укрыться от свободы в межличностной зависимости или двигаться к самореализации через любовь, творчество и труд [13]. Фромм показывает, что в большинстве случаев люди стремятся преодолеть чувство одиночества, собственной незначимости и отчужденности, но делают это путем отказа от свободы и подавления своей индивидуальности.

Согласно Фромму в противовес «бегству» существует опыт *позитивной свободы*, благодаря которому можно избавиться от чувства одиночества и отстраненности. Это вид свободы, при которой человек чувствует себя частью мира и в то же время не зависит от него. Он требует от людей спонтанной активности в жизни, действовать в соответствии со своей внутренней природой, что и вызывает, собственно, активность добровольную. В своей книге «Искусство любви» [16] Фромм подчеркивал, что любовь и труд – это ключевые компоненты, с помощью которых осуществляется развитие позитивной свободы. Благодаря любви и труду люди вновь объединяются с другими, не жертвуя при этом своим ощущением индивидуальности или целостности. Таким образом, у Э. Фромма мы находим продолжение *жизнеутверждающей линии* применительно к проблеме свободы и человеческой добровольности.

В стремлении вывести человека на продуктивный путь свободы и добровольной активности философская мысль во второй половине XX в. пытается разомкнуть эгоцентризм культуры, преодолеть смысловой вакуум потребительского существования. С новой силой ставятся проблемы духовности, самопреодоления человека, посвящения себя чему-то большему, чем собственное «Я». И в этом контексте особо выделяется ноологическая философия и психология В. Франкла.

Выстраивая свое учение, В. Франкл направляет свою мысль не столько на постановку проблемы свободы воли, сколько на ее решение. И это решение открывается им в смысловом поле роста человека. Так, в своих трудах Франкл говорит не о свободе воли, а о «*воле к смыслу*», раскрывая тем самым собственно источник добровольности и путь человека к свободе. У человека, по Франклу, не существует имманентного внутреннего совершенства и гармонии, оторванной от мира духовных сущностей, неких универсальных ценностей или смыслов, и есть лишь одно первичное свойство – врожденная мотивационная тенденция поиска и реализации смысла жизни, устремленности в особое смысловое пространство («ноологическое измерение») [12]. Именно направленность на смысл, на достижение *ноологической* сферы выступает как единственно возможный контекст движения к свободе. Речь идет о таком пути, который обнажает перед человеком план его осмысленного бытия как личности, дает возможность видеть себя за границами своего существования как биологического и психологического индивида, быть способным к необусловленному целостному восприятию мира и своего назначения в нем [12].

В. Франкл отмечает, что в повседневной жизни человек чаще направлен не на смысл, а на самого себя: свои проблемы, нужды, интересы. Самосознание человека как бы распадается на не связанный общей сущностью (смыслом) калейдоскоп «Я»-образов. Все попытки человека собрать свою целостность внутри себя оборачиваются большей фиксированностью на себе, на каком-то одном аспекте «Я». То есть жизнь человека вне смысловой ориентации характеризуется духовной неразвитостью и превращается в самофиксированность либо приводит к растущей внутренней дезинтеграции, переживанию «бездны» или «экзистенциального вакуума», который, по мнению Франкла, служит причиной основного человеческого заболевания современности – *ноогенного невроза* [12, с. 74].

Возможность достижения свободы и обретения смысла обеспечивается, по Франклу, реализацией человеком двух своих онтологических характеристик: способности к *самотрансценденции* и *самоотстранению*. Первая означает постоянный выход человека за пределы самого себя, своеобразную экстраполяцию своего «Я» по миру ценностных сущностей в поиске смысла. Вторая заключается в возможности человека подняться над собой, над ситуацией, посмотреть на себя со стороны. Эти две способности позволяют человеку быть самодетерминирующим существом и обладать свободой в той степени, в какой, как указывает Франкл, он способен брать ответственность за свою судьбу.

Проблема ответственности – узловая проблема в учении Франкла. Найдя смысл, человек несет ответственность за осуществление этого уникального смысла, от индивида требуется принятие решения, желает он или нет осуществлять смысл в данной ситуации. При этом необходимость и свобода локализованы не на одном уровне. Свобода возвышается над любой необходимостью. Человек свободен по отношению к своим влечениям, к наследственности и факторам внешней среды. Он, в определенных пределах, самодетерминирующееся существо. Он свободен реализовать смысл жизни [12].

Таким образом, учение В. Франкла представляет жизнесмысловой план движения к свободе, в котором добровольность выступает как естественный способ осмысленной жизни человека.

Уникальным примером поистине нравственного воплощения жизнеутверждающей интенции добровольчества, духовного опыта подвижничества, человеческой теплоты к людям и жизни как таковой являются учение и жизненный путь А. Швейцера. Пожалуй, трудно найти в европейской культуре Новейшей истории столь целостный образ ученого-добротворца, соединившего самой своей личностью этику и практический опыт бескорыстного добровольного служения во благо жизни в окружающем мире. Швейцера не занимает проблема свободы воли, поскольку она не может отвечать истинному назначению человека на этой земле. Все его мировоззрение и личностные помыслы пронизывает одна ведущая идея, а именно идея поддержания и утверждения жизни. Он видит ее воплощение в таком онтологическом свойстве человека, как *воля к жизни* [15]. И именно в воле к жизни (а не в свободной воле) нужно искать источник подлинной человеческой добровольности. Именно эта воля влечет человека к Добру, так как оно и есть то, что поддерживает и творит жизнь. Наполняя этой идеей пространство философской мысли, А. Швейцер развивает свою этику благоговения перед жизнью, которая может со всей полнотой служить краеугольным камнем понимания сути и назначения такого образа человеческого существования, который называется добровольчеством.

Воля к жизни Швейцера в отличие от «я мыслю» Декарта гласит: «Я – жизнь, которая хочет жить, я – жизнь среди жизни, которая хочет жить». Это не выдуманное положение, отмечает философ. «Ежедневно и ежечасно я сталкиваюсь с ним. В каждое мгновение сознания оно появляется предо мной. Как из непересыхающего родника, из него постоянно бьет живое, охватывающее все факты бытия миро- и жизневоззрение» [15, с. 217]. Воля к жизни говорит человеку о том, что делать, позволяет, и более того, требует от него выявить отношение к себе и окружающему миру. Человек действует естественно и истинно только тогда, когда он утверждает волю к жизни. Жизнеспособна только мысль, утверждающая волю к жизни. Утверждая свою волю к жизни, человек не просто осознает то, что движет им инстинктивно, неосознанно. Он вместе с тем выявляет свое особое, сугубо человеческое – благоговейное! – отношение к жизни. «Этика заключается, следовательно, в том, что я испытываю побуждение выказывать равное благоговение

перед жизнью как по отношению к моей воле к жизни, так и по отношению к любой другой. В этом и состоит основной принцип нравственного. Добро – то, что служит сохранению и развитию жизни, зло есть то, что уничтожает жизнь или препятствует ей» [15, с. 218].

По Швейцеру, этика благоговения перед жизнью берет свое начало и выражается не в словах или познании, а в человеческих поступках. «Истинная этика начинается там, где перестают пользоваться словами» [15, с. 221]. Этика существует как этическое действие, соединяющее индивида со всеми другими живыми существами и выводящее его в ту область неземного и вечного, которая закрыта для языка и логически упорядоченного знания. По Швейцеру, добро не выводится из бытия, потому что само бытие и есть добро. Этика Швейцера выпадает из традиции, не подпадает под привычное понятие практической философии и является непосредственным выражением бытийной силы, которая предстает в индивиде как воля к жизни. Это – не отраженное, а заговорившее бытие.

Как замечает философ, «поистине нравствен человек только тогда, когда он повинуется внутреннему побуждению помогать любой жизни, которой он может помочь, и удерживается от того, чтобы причинить живому какой-либо вред. Он не спрашивает, насколько та или иная жизнь заслуживает его усилий, он не спрашивает также, может ли она и в какой степени ощутить его доброту. Для него священна жизнь как таковая... Любое (даже и минимально необходимое) принижение и уничтожение жизни он воспринимает как зло» [15, с. 218]. В этике Швейцера понятия добра и зла четко отделены друг от друга. Добро – это сохранение и развитие жизни, зло – уничтожение и принижение ее. При этом Швейцер призывает отрешиться от стремления гармонически соединить идею добра и идею счастья. Истинное счастье приносит воплощение воли к жизни. «Если где-нибудь и каким-либо образом моя жизнь действует на благо другой, – пишет А. Швейцер, – то моя бесконечная воля к жизни переживает единение с бесконечным, в котором всякая жизнь едина. Я испытываю радость, которая сохраняет меня от прозябания в пустыне жизни» [15, с. 220].

Философия, этика и жизнь А. Швейцера являют собой живое воплощение *подвижничества* в современном мире. Оно предстает как служение людям, служение непосредственное и деятельное. Это прямое служение, когда индивид приносит на службу другим себя! Не часть денег, имущества, а именно себя, когда он становится рядом с обездоленными, несчастными ради облегчения их страданий. Готовность быть рядом с человеком, который нуждается в помощи, ничем не заменима. Она реализуется помимо или наряду с профессиональным трудом. И только такое непосредственное служение людям, как считал Швейцер, гарантирует человечеству будущее.

В целом в этике благоговения перед жизнью А. Швейцера открывается развернутый удел добровольчества, в ней со всей очевидностью показано значение бескорыстно-поступковой, жизнеутверждающей деятельности человека в окружающем мире и раскрывает педагогический потенциал.

Рассматривая добровольческую деятельность как сложную, полимотивированную форму проявления человеческой активности, важно иметь в виду, что она отражает и выражает собственно внутренний план социализации развивающейся личности. И когда речь идет о таком процессе, как *самосоциализация*, со всеми ее формами и разновидностями проявлений, то, безусловно, сущностью такого процесса является именно добровольная активность. Все, чему учат культура и педагогическое наследие, можно свести к одной простой мысли, что лучшим воспитателем для человека является он

сам, а истинное формирование человека как личности происходит в его поступках, которые порождаются его собственными побуждениями (т.е. свободно) и стремлениями принести добро и благо.

Жизнесозидательная этика добровольчества есть этика поступка и действия, ее полнота и ясность достигаются практикой подвижничества, а не построением вербальных конструкций. Для того чтобы ее понять, надо что-то сделать, предпринять самому ради других. Эта этика не оставляет лазеек для двойной морали и лицемерия. И в этом заключены ее правда и сила, столь важные и необходимые для опыта продуктивной социализации молодежи.

Между тем без понимания содержательного контекста добровольческой деятельности трудно судить о подлинном смысле этой активности и ее эффекте с точки зрения воспитания и социализации человека. Действительно, в понятии добровольчества не заложен этот контекст и в нем не читается его результат. Однако с точки зрения продуктивной социализации важно не только, что юноша или молодой человек действует добровольно, но и то, что он осознает и отдает (или хотя бы пытается отдавать) себе отчет в том, что он делает и каковы последствия его добровольных действий, даже если они вытекают из самых высоких и благих соображений. Ведь не случайно говорится: «благими намерениями вымощена дорога в ад». Очевидно, что убережет человека от ошибок и просчетов на его жизненном пути во многом может *культура* как универсальный опыт поколений, живущих и живших прежде, и роль образования, обучения в этом плане незаменима. Как очевидно и то, что эта культурная составляющая важна и в понимании сути собственно добровольческой деятельности, поскольку именно в культуре нужно искать те измерения, которые способны пролить свет на подноготную данной деятельности.

Таким образом, в трактовке социализирующей роли добровольчества нужен опыт культуры в понимании природы человеческого предназначения и деятельности. То есть нужна этическая рефлексия форм проявления добровольной деятельности.

Список литературы

1. Акулинин В.Н. Философия всеединства: От В.С. Соловьева к П.А. Флоренскому. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние. 1990. – 158 с.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1993.
3. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М., 1989.
4. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество. (Из размышлений о религиозной природе русской интеллигенции) // Вехи; Интеллигенция в России : Сб. ст. 1909–1910. – М. : Мол. гвардия, 1991. – С. 43–85.
5. Достоевский Ф.М. Житие великого грешника // собр. соч. : в 30 т. – Л. : Наука, 1976. Т. 9.
6. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. : в 30 т. Т. 4. – М., 1976.
7. Руткевич А.М. От Фрейда к Хайдеггеру. – М., 1985.
8. Сковорода Г.С. Собр. соч. : в 2 т. Т. 2. – М., 1973.
9. Соловьев В.С. Смысл любви // Соч. : в 2 т. Т. 1. – М., 1988.
10. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Соч. :
11. Философия : учебник / под ред. проф. В.Н. Лавриненко. 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юристъ. 2004. – 520 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.
13. Фромм Э. Бегство от свободы : пер. с англ. – М. : Прогресс, 1993. – 272 с.

14. Хомяков А.С. Соч. Т. 1. – М., 1900.
15. Швейцер А. Благоговение перед жизнью : пер с нем. – М. : Прогресс, 1992. – 576 с.
16. Fromm E. The Art of Loving. – N. Y. : Harper & Brothers, 1956.
17. Haidegger M. Sein und Zeit. 7-te unvetand Hufl. – Tubingen, Niemeger, 1953.
18. Husserl E. Die Krisis der europaischen Wissenschaften und die transzendental Pnanomenologie. – Hamburg, 1982.
19. Sartre J.-P. L'etre et le neant. – P., 1943.

4.4. Психологические особенности личности студентов с разной мотивацией обучения в вузе в контексте внедрения индивидуальных образовательных треков

Этап обучения в вузе и получение высшего образования представляется одним из важных этапов профессиональной социализации личности, способствующих формированию ее мировоззрения. Несмотря на активное внедрение инноваций в современной образовательной среде, преподаватели часто сталкиваются с такой проблемой, как нежелание студента учиться. Изучение мотивации и мотивов профессионального выбора и психологических особенностей личности студентов может являться инструментом для разработки индивидуальных образовательных траекторий.

Проблема учебной мотивации остается актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии, поскольку этап студенчества предполагает вхождение личности в новую социальную группу и новый возрастной период, что в свою очередь ведет к изменению ведущих мотивов деятельности.

С психологической точки зрения, поведение личности зависит от ожидания, оценки предполагаемых результатов своих действий и их последствий. Значимость, которую человек при этом приписывает следствиям, определяется присущей ему системой ценностей, называемых «мотив» [7]. Мотивы обозначают потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление, и всегда содержат в себе ценностные ориентиры, которыми руководствуется субъект при постановке и достижении целей, а также при использовании разнообразных средств. Соответственно, мотивация в целом, по мнению М.Е. Каргиной, - это «обусловленное потребностью возбуждение определенных нервных структур (функциональных систем), вызывающих направленную активность организма» [9].

Различные психологические учения о сущности мотивации говорят о том, что любое поведение личности может быть описано с позиции внутренних и внешних мотивов. Внутренние мотивы имеют основу индивидуальных психологических характеристик личности, в то время как внешние мотивы имеют основу стимулов и различных социальных причин. Между этими видами мотивации существует тесная взаимосвязь: под влиянием конкретной ситуации могут активизироваться определенные диспозиции и наоборот – при активизации определенных диспозиций (потребностей, мотивов) происходит изменение восприятия ситуации. В таком случае под влиянием актуальных интересов и потребностей, внимание человека становится избирательным, ситуация оценивается предвзято. Подобный подход предполагает и оценку адекватности мотивации: если человек руководствуется в первую очередь своими внутренними мотивами в выборе профессии, мотивах обучения, вступления в брак и т.д., то такая мотивация считается адекватной.

Потребность в познавательной деятельности является не только закономерным процессом развития личности, но и мотивационным механизмом, который обуславливает успешное онтогенетическое развитие индивида [5].

Б.З. Вульфов отмечал, что учебная деятельность является личностно образующей, и на каждом возрастном этапе формируется целая динамическая система деятельностей, которая призвана решать специальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям [1]. Мотивация обучения при этом характеризуется такими свойствами как направленность, устойчивость и динамичность [4].

По мнению Т.А. Ильиной, мотивы обучения проявляются у студентов в двух тенденциях: достижения успеха и избегания неудач. Мотив к достижению успеха описывается тем, что ученики в процессе обучения ставят перед собой позитивные цели, которые могут привести их к положительному результату, испытывают положительные эмоции и активно ищут методы достижения цели. Мотив к избеганию неудач характеризуется следующим образом: с предполагаемыми действиями связаны отрицательные эмоции, учащиеся не уверены в себе, избегают критики, боятся работы, где возможна неудача. В данном случае задача педагога – развивать у учащихся стремление к успеху, внедрять систему поощрения, избегать делать акцент на неудачах обучающихся [8].

Процесс формирования мотивации учебно-познавательной деятельности могут замедлить следующие факторы [3]:

- отсутствие эмоциональной содержательности учебных материалов; повторения заданий;
- недоброжелательность преподавателей по отношению к студентам (насмешки, упреки, нотации);
- принудительные приемы (наказания, необоснованные требования); отсутствие оценочных суждений.

В качестве важнейших предпосылок, способствующих формированию интереса к учебно-познавательной деятельности у студентов, выступают: осознание важности образовательного процесса и понимание смысла [3].

Успешность учебной деятельности во многом зависит от преобладания определенной мотивационной ориентации со стороны педагога. Выделяются четыре вида мотивационных ориентаций учебно-познавательной деятельности [6]:

- на процесс (студенты увлечены процессом и поиском различных способов решения учебных задач);
- на результаты (студенты хотят получить и усвоить новые знания и умения);
- оценивание преподавателями (осуществление учебно-познавательной деятельности сводится к получению высокой положительной оценки, что не отражает фактический уровень знаний);
- избегание неприятностей (образовательный процесс построен по формальному принципу: не получать плохие оценки, не конфликтовать с коллективом и преподавателями).

На современном этапе развития высшего образования предполагается активное внедрение индивидуализации образовательного процесса, в т.ч. для повышения мотивации обучения, т.к., с одной стороны, с каждым годом фиксируется уменьшение процента выпускников школ, стремящихся получать высшее образование [12], с другой стороны, достаточно большое количество студентов отчисляется в течение первых двух

лет обучения в вузе или продолжает учиться, накапливая из семестра в семестр академическую задолженность.

Индивидуализация образования, по мнению Е.В. Лопановой и Н.В. Савиной, может быть представлена в трех формах [10, С. 183]:

- Персонализация – образовательный процесс подстраивается под интересы и потребности обучающегося и предполагает высокий уровень субъектности и осознанности студента, т.к. он сам выбирает необходимые ему дисциплины из общего перечня дисциплин вуза в соответствии с компетентностной моделью стандарта получаемого образования;

- Персонификация – образовательный процесс выстраивается, исходя из возможностей обучающегося, когда ему на основе диагностики предлагается несколько вариантов уже разработанных организацией траекторий;

- Кастомизация – образовательный процесс ориентирован на внешнего заказчика (работодатель или рынок труда), при этом основная цель образования – минимизировать различия образовательных и профессиональных стандартов, подготовив выпускника к решению реальных производственных задач.

В то же время все три формы могут быть реализованы в индивидуальном образовательной траектории, под которой понимается персонализированная гибкая, управляемая система формирования у обучающегося требуемой в соответствии с образовательным стандартом компетентности, максимально учитывающая его личностно-психологические качества, пожелания и потенциальные возможности; созданная с его участием и добровольно им принятая для реализации, включающая адекватные современному образовательному процессу регламенты, методы и средства обучения» [14, С. 518].

Стоит отметить, что результаты исследования необходимых студентам компонентов персонализации образования в Омском государственном педагогическом университете, проведенное Н.В. Савиной, показали, что наиболее значимыми для себя компонентами студенты респонденты считают возможность выбора формата обучения (аудиторное, смешанное, дистанционное), получения доступа к учебной информации в удобное для себя время и выбора учебных дисциплин и персонального наставника из числа ППС [15, С. 239].

Первые два компонента в какой-то степени отсылают нас к необходимости масштабной цифровизации образования и продолжения включения в образовательный процесс дистанционных и смешанных форм взаимодействия со студентами при условии, что в 2022 году многими вузами было принято решение о реализации исключительно очного формата обучения. Тем не менее, анализ опыта применения смешанной формы обучения с использованием спроектированной под специфику дисциплин механико-математического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова цифровой образовательной среды показал свою эффективность именно в контексте индивидуализации образования, поскольку часть работы преподавателя по проверке заданий была автоматизирована, часть аудиторного взаимодействия была выведена в проектный формат, при этом персонификация трека проводилась в том числе через замену заданий по степени сложности для студентов в зависимости от качества выполнения предыдущих [1, С. 158-159]

Поскольку индивидуальный образовательный трек в первую очередь является способом проявления субъектности обучающегося, то для разработки индивидуальной траектории обучения необходимо проводить психодиагностику по нескольким

направлениям. По мнению авторов главы психологическое тестирование должно включать в себя следующие особенности субъекта обучения:

1. Оценка когнитивных способностей в соответствии с выбранными профилями обучения, которая может включать в себя как классические способы диагностики (тесты на оценку внимания, памяти, интеллекта и т.д.), так и специфические (решение сложных математических задач, выполнение процессуальных тестов, например, тест на способность к управлению сложными системами с неизвестной схемой управления, представленный Г.А. Юрьевым [16]).

2. Изучение личностных характеристик, которое направлено на построение профиля индивидуального стиля деятельности. Данный блок методик предполагает оценку свойств темперамента, характера, типа личности.

3. Выявление профессиональных предпочтений, позволяющее на ранних этапах обучения составлять модули образовательного трека таким образом, чтобы были учтены интересы и предрасположенность обучающегося.

4. Определение мотивации обучения, которое должно вводиться в сам процесс получения образования для оценки динамики процесса и своевременной корректировки индивидуальной образовательной траектории. Предполагается, что снижение мотивации обучения или перекося в сторону мотивации получения диплома может приводить к академической прокрастинации студента, что может являться показателем недостаточно продуманной содержательной составляющей образовательной программы или сложностей в ее освоении.

5. Полуструктурированное или структурированное интервью либо контент-анализ мотивационного эссе с целью выявления интересов и потребностей обучающегося. По мнению авторов главы, развитие субъекта образования предполагает изменение в процессе обучения сферы интересов и потребностей студента, соответственно, подобную диагностику необходимо проводить на регулярной основе. Например, ежегодно в начале обучения на следующем курсе.

Л.Д. Столяренко, А.К. Маркова, Т.И. Лях и др. отмечали важность изучения взаимосвязи мотивации обучения и индивидуальных особенностей личности, в то же время работ, которые посвящены взаимосвязям мотивации обучения в вузе с темпераментом, крайне мало [11, 13], что и послужило причиной выбора предмета эмпирического исследования.

Объект исследования - мотивация обучения в вузе.

Предмет исследования - психологические характеристики студентов с разной мотивацией обучения в вузе.

Цель исследования – исследовать взаимосвязь психологических характеристик студентов с мотивами обучения в вузе.

В рамках данной работы под психологическими характеристиками подразумеваются характеристики темперамента и профессиональные предпочтения. Эмпирическая часть исследования была проведена Р.И. Лопаткиным под руководством Е.С. Быковой.

Методы исследования:

- психологическое тестирование;
- методы математической обработки данных (Rs-критерий корреляции Спирмена и U-критерий различий Манна-Уитна).

Методики исследования:

1. Опросник исследования психологической структуры темперамента Б.Н. Смирнова;
2. Изучение мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной.
3. Методика профессионального самоопределения Дж. Голланда в адаптации Г.В. Резапкиной.

Выборку исследования составили 115 человек, из которых 65 студентов гуманитарных и технических профилей обучения Новосибирского Государственного Технического Университета, и 50 студентов гуманитарных и технических профилей обучения Казахского Национального Университета им. аль-Фараби. Возраст испытуемых – 18-20 лет. Поскольку основная цель исследования – определение связи мотивации обучения с личностными особенностями студентов, то профиль обучения при оценке полученных данных не учитывался.

На рисунке 1 представлено распределение мотивов обучения в Вузе (методика Т.И. Ильиной).

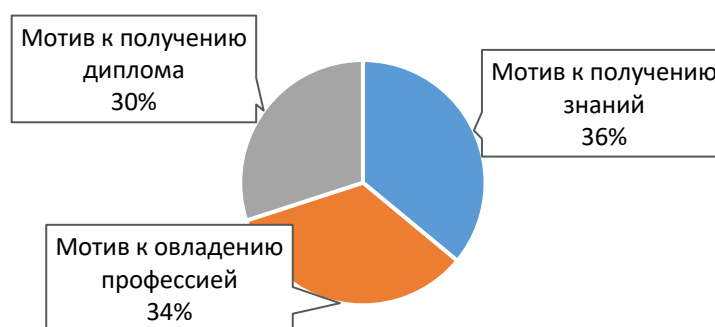


Рисунок 1 - Распределение мотивов обучения в вузе

Полученные результаты по методике Т.И. Ильиной, позволяют говорить о том, что у респондентов ведущим мотивом в учебной деятельности является «получение знаний». Это означает, что 36% опрошенных студентов проявляют особую заинтересованность в учебной деятельности и стремятся преодолевать трудности в ходе получения знаний. Вторым по значимости мотивом у данной выборки является мотив «овладения профессией». У 34% опрошенных студентов он ведущий, что предполагает выраженность у них стремления овладевать профессиональными знаниями и качествами. Самый низкий показатель имеет мотив «получение диплома»: 30 % студентов считают этот мотив основным в своей учебной деятельности. Данный выбор может быть связан с возрастающей престижностью высшего образования, а также стремлением приобрести диплом при формальном усвоении знаний и минимальных усилиях при сдаче экзаменов и зачетов.

На рисунке 2 представлено распределение профессиональных типов по методике Дж. Голланда.

Полученные результаты по методике Голланда, позволяют говорить о преобладании «Артистического типа» в профессиональной ориентации респондентов. Исходя из этого, можно делать вывод, что для студентов применимо воображение и интуиция, эмоционально сложный взгляд на жизнь, независимость, гибкость и оригинальность мышления, развитые двигательные способности и восприятие. Повышенный результат по данному профессиональному типу в молодом возрасте, может говорить о неадекватном представлении о трудовой деятельности, так как молодые студенты, не имеющие опыта работы, не всегда могут корректно оценить свои профессиональные и трудовые способности.

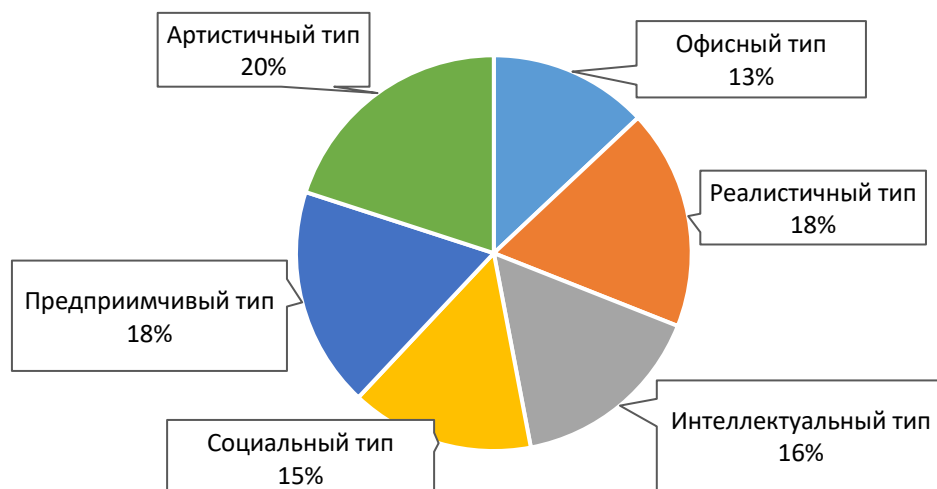


Рисунок 2 - Распределение профессиональных типов

Результаты по методике Смирнова представлены на рисунке 3.

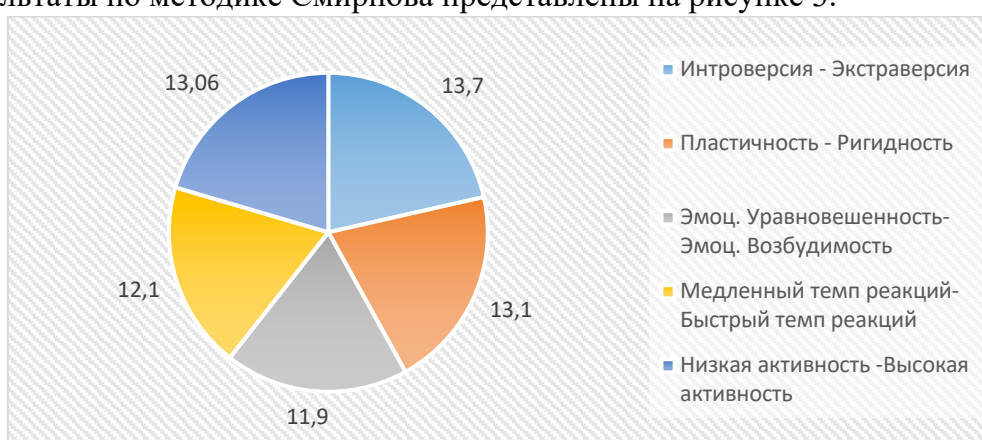


Рисунок 3 - Полученные данные по результатам методики Смирнова

Полученные результаты по методике психологической структуры темперамента Б.Н. Смирнова позволяют говорить о повышенном уровне ригидности среди студентов относительно средних границ нормы. Это означает, что для данной выборки характерно испытывать затрудненность в обстоятельствах требующих перестройки действий. Все остальные показатели находятся в границах нормы.

Рассмотрим результаты корреляционного анализа изучаемых показателей, представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты корреляционного анализа связи личностных характеристик с мотивацией обучения в вузе

Наименование показателей	Значение Rs	p-level
Реалистичный тип & Мотив овладения профессией	0,25	0.01
Социальный тип & Мотив овладения профессией	-0,23	0.01
Ригидность & Мотив получения диплома	0,19	0.05

В результате корреляционного анализа с применением Rs-критерия Спирмена была выявлена прямая взаимосвязь между выраженностью реалистичного профессионального типа и мотивом овладения профессией ($R_s=0,24$; $p \leq 0,01$) и обратная взаимосвязь выраженности социального профессионального типа и мотива овладения профессией ($R_s=- 0,23$; $p \leq 0,01$).

Это означает, что студенты, предпочитающие работать с вещами, ориентированные на настоящее и стремящиеся к труду, требующему силы, ловкости, хорошей координации движения, в университете хотят как можно лучше освоить профессию, которую они выбрали, в отличие от студентов, чей профессиональный выбор в той или иной степени связан с общением с людьми. Возможно, данный результат говорит о более осознанном профессиональном выборе у респондентов, выбирающих реалистичные профессии, т.к. значительная часть выборки обучается в техническом университете, основные факультеты которого предполагают получение специальностей в большей степени реалистичного типа.

Как видно из таблицы 1, в результате корреляционного анализа была обнаружена положительная связь между психологическим свойством «ригидность» и мотивом «получение диплома» ($R_s=0,19$; $p \leq 0,05$). Это значит, что, студенты с высокой выраженностью ригидности, т.е. стремящиеся к постоянству в своем образе жизни, бытовых вопросах, учатся в университете в первую очередь ради получения диплома. Данный мотив считается неадекватным вариантом мотивации обучения в вузе, что позволяет предположить несамостоятельность в выборе профессии у студентов с подобной мотивацией. Иными словами, ригидные студенты, вероятно, решили получать высшее образование, потому что так принято или в связи с проявлением родительской инициативы в этом вопросе.

Данный результат подтверждает график на рисунке 4, где представлено распределение психологических характеристик у студентов с разными мотивами обучения: психологическая характеристика «ригидность» больше выражена у студентов с мотивом «получение диплома».

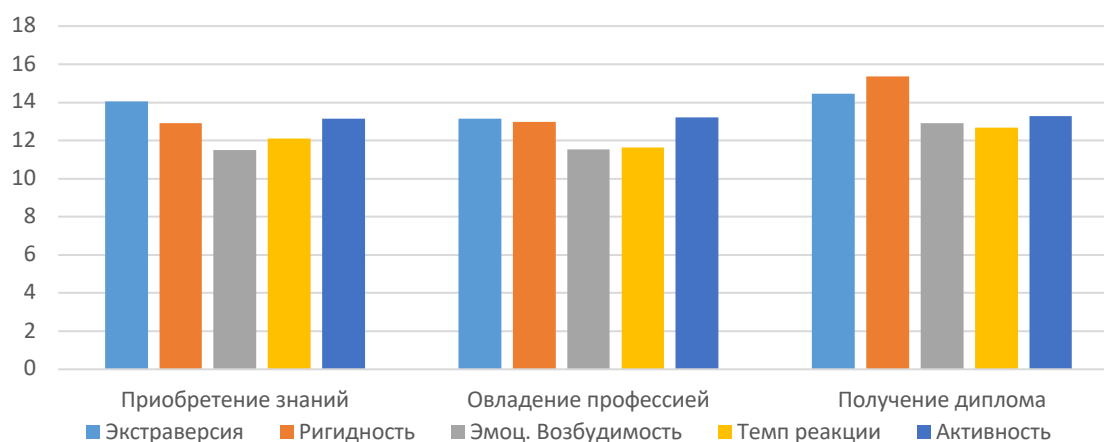


Рисунок 4 – Распределение личностных характеристик внутри мотивов обучения

В качестве дополнительного результата представим данные сравнительного анализа наиболее выраженных на данной выборке профессиональных типов – артистического ($N=47$) и реалистичного ($N=21$).

Наибольшая выраженность артистического типа по методике Д. Голланда может объясняться тем, что студенты могут неадекватно представлять сферу и реализацию трудовой деятельности, так как молодые студенты, не имеющие опыта работы, не всегда могут корректно оценить свои профессиональные и трудовые возможности. Распространенность реалистичного типа может быть следствием эмпирической базы исследования: в университетах представлены факультеты, на которых обучение ведется преимущественно по профессиям такого типа.

В результате сравнения с использованием U-критерия Манна-Уитни было обнаружено, что у студентов артистического типа более выражена мотивация получения диплома по сравнению со студентами реалистичного типа ($U=340,5$, $p<0.05$).

Это означает, что студенты, предпочитающие профессии творческого характера, проявляющие оригинальность, выраженную эмоциональность, независимость в принятии решений, обучаются в вузе преимущественно для получения диплома. Вероятно, данный результат можно объяснить тем, что данные студенты получают не то образование, которое удовлетворяет их интересам и профессиональным потребностям, поэтому они рассматривают получение диплома как этап своей жизни, необходимый для обретения впоследствии большей свободы выбора трудовой деятельности.

Таким образом, в результате эмпирического исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. Для респондентов выборки характерны повышенный уровень ригидности, предпочтение артистического и реалистичного типов профессий, адекватные мотивы обучения в вузе.

2. Существует взаимосвязь профессиональных предпочтений и особенностей темперамента у студентов вуза с мотивами обучения, а именно: прямая связь выраженности реалистичного профессионального типа с мотивом овладения профессией, прямая связь ригидности с мотивом получения диплома. Это означает, что студенты, предпочитающие работу с вещами, стремятся освоить необходимые в работе профессиональные навыки.

3. Существуют различия мотивов обучения у артистического и реалистичного типа: у представителей артистического типа больше выражена мотивация получения диплома по сравнению с представителями реалистичного типа.

Несмотря на то, что в результате исследования было выявлено, что адекватные мотивы обучения в вузе преобладают над мотивом получения диплома, что свидетельствует, по Т. И. Ильиной, о об адекватном выборе этими студентами профессии, в процессе обучения, необходимо отслеживать мотивационную направленность, так как мотивы и установки могут изменяться под воздействием различных факторов.

Рассмотрим, как именно можно применять полученные данные, в реальной практике образования в контексте внедрения персонализированных форм обучения в вузах (индивидуальных образовательных треков).

Как уже говорилось ранее, индивидуальный образовательный трек предполагает высокую субъектность учащегося. Соответственно, понимание студентом своих мотивов обучения и профессиональных предпочтений само по себе может способствовать переосмыслению им как содержания образования, так и своей ответственности за результат обучения. В частности, студент может принять решение об изменении профиля обучения или, в случае реализации трековой формы обучения, корректировке индивидуальной образовательной траектории. Информирование профессорско-преподавательского состава о специфике особенностей темперамента обучающихся позволяет использовать педагогические технологии, направленные на повышение эффективности изучения материала. К примеру, для ригидных студентов важно постоянство, проявляющееся в том числе в образовательной среде, что может быть учтено при проектировании оценочных средств по дисциплинам (например, тестирование или решение задач, т.е. относительно однотипное измерение степени усвоения материала) и способах организации взаимодействия субъектов образования

(например, формат классического семинара или круглого стола с дискуссией по изучаемой теме, но ключевое – регулярность проведения).

Таким образом, авторы главы считают, что индивидуализация образования является одним из способов повышения мотивации обучения студентов вуза, требует при этом включения регулярной психодиагностики по разным направлениям оценки субъекта обучения и корректировки образовательных треков на основе результатов психодиагностики.

Список литературы

1. Бешапошников Н.О., Леонов А.Г., Прилипко А.А. Цифровизация образования – новые возможности управления образовательными треками / Н.О. Бешапошников, А.Г. Леонов, А.А. Прилипко // Вестник кибернетики. - 2018. - № 2 (30). - С. 154-160.
2. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория; методология; практика: учебное пособие / Б. С. Гершунский. - Москва: Флинта: Наука, 2014. – 764 с.
3. Гродская, Н.В. Зависимость силы учебного мотива от организации деятельности учащихся: справ. пособие / Н. В Гродская – М.: Дашков и К, 2015. - 78 с.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: МПСИ, МОДЭК, 2013. - 448 с
5. Иванова, Т.В., Матюхина, М.В. Изучение мотивационной сферы учащихся: монография / Н. Ц. Бадмаева Н.Ц. – Улан-Удэ: Изд-во Бэлиг, 2004, 141 с.
6. Иванова, И.А. Современные педагогические условия формирования мотивации обучения у студентов: учебник / И. А. Иванова. – М.: АСТ-Пресс, 2015. - 248 с.
7. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. - 2-е изд., доп. - СПб. и др.: Питер, 2001. - 454 с.
8. Ильина, Т.И. Методика изучения мотивации обучения в вузе [Электронный ресурс] / Т. И. Ильина // База психологических методик: Москва, 2021 – Режим доступа: https://www.psychometrica.ru/index.php?hid=50&met_info=200/ (дата обращения: 01.09.2022 г.)
9. Каргина, Е.М. Мотивация обучения в вузе / Е. М. Каргина // Современные научные исследования и инновации. - 2014. – Т. 18 - № 6. - С.51-58.
10. Лопанова Е.В., Савина Н.В. Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизация образования / Е.В. Лопанова, Н.В. Савина // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - № 72-4. - С. 181-184.
11. Лях Т.И. Педагогическая психология / Т.И. Лях. – М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО "Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого". - Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2012. - 285 с.
12. Мальцева В.А., Шабалин А.И. Не-обходной маневр, или бум спроса на среднее профессиональное образование в России / В.А. Мальцева, А.И. Шабалин // Вопросы образования. - 2021. - № 2. - С. 10-42.
13. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1997. – 96 с.
14. Разработка модели создания индивидуальных образовательных траекторий в инженерном образовании / Н.И. Наумкин, В.А. Агеев, А.Э. Садиева [и др.] // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25, № 3. – С. 513-531.

15. Савина Н.В. К вопросу о персонализированном педагогическом образовании / Н.В. Савина // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - № 72-4. - С. 238-241.

16. Юрьев Г.А. Процессуальный подход к оценке когнитивных способностей [Электронный ресурс] / Г.А. Юрьев // Психологическая наука и образование. – 2012. - №4. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/57127/psyedu_ru_2012_4_Yurev.pdf (дата обращения: 10.10.2022 г.)

4.5. Основы тренинговой работы через фокус компонентов педагогического сопровождения

В процессе обучения студентов педагогического ВУЗа по дисциплине «Основы тренинговой работы» формируется система фундаментальных представлений относительно ключевых методов и форм тренинга. Рассматриваются базовые смыслы, которые вкладываются в термины «психологический тренинг», «тренинг развития компетенций». Представляются основные отличия от других форм обучения (лекций, мастер-классов, семинаров и др.) и индивидуальных форм взаимодействия с человеком (психотерапия, психокоррекция и др.). Углубленно изучаются особенности тренинговой группы, личность и деятельность ведущего тренинга, базовые цели и принципы, особенности подготовки, нюансы работы с разными целевыми группами (дети, подростки, взрослые) [1]

Палитра применения тренинга, в наши дни, достаточно широка. Тренинг – одна из немногих форм активного обучения, которая позволяет информации более углубленно и качественно оставаться у всех участников, так как в процессе тренинга каждый участник принимает активное участие в синтезе новых знаний, выводов и моделей. Именно по этой причине тренинг, как форма активного овладения новыми умениями и навыками, по праву является одним из актуальных и востребованных методов, который необходим в системе среднего и высшего образования для реализации компетентностного подхода. Совокупность дидактических принципов, объединение теоретических концепций и первичных практических умений позволяют участникам тренинга использовать полученные знания самостоятельно в последующем [2]

В экспертном и ученом сообществах существуют разные взгляды и подходы в понимании тренинговых подходов. Так, например, тренинг рассматривается в формате определенного репетиторства в когнитивистском подходе. Ведущий тренинга в этом случае выполняет функции: наставника, ментора, старшего товарища. А формат, в котором тренинг представляет собой обучение путем проб и ошибок, наиболее близок сторонникам бихевиористского подхода. В этой модели тренер выполняет функции: эксперта, который владеет необходимыми знаниями и готов им делиться. Это только часть подходов. Фактически их больше и разнообразные взгляды на тренинг значительно шире.

Полезно акцентироваться не только на ведущих обучения (тренерах, бизнес-тренерах, модераторах), но и на механике процессов, которые происходят внутри группы, принимающей участие в тренинге. Многочисленные исследования и прикладные научные публикации подтвердили существования определенных закономерностей в развитии тренинговых групп. Наибольшего внимания заслуживают труды нашего соотечественника – ученого О.В. Немиринского [3], который с помощью введения новой научной дефиниции «ведущий контекст самосознания» смог не просто обнаружить взаимосвязь

этапов группового процесса и определить динамику интеллектуальной деятельности, но и связал ключевые стадии тренинга с базовыми принципами групповой динамикой. Осознанное поведение участников обучения на разных этапах тренинга имеет свои наиболее часто встречающиеся централизованные индивидуальные проявления. На первом этапе, индивидуальные преломления и изменения проходят с позиции «Мы-Они». На данном этапе происходит соотношение каждого отдельно взятого участника обучения с социальным «Мы». Подразумевается, что все участники образовательного процесса в процессе эволюции становятся единым целым в формате «Мы участники тренинга/обучения», а «Они» это все остальные, которые не принимают участие в тренинговом обучении. Обычно на этом этапе участники обучения с помощью профессионального тренера более углубленно проникаются темой обучения и мотивируются для «приобщения» к полезному контенту. После успешного прохождения первого этапа, акцент внимания и ответственности эволюционирует на второй уровень «Я-Они», который достаточно часто сопровождается профессиональным и/или личностным противодействием личности другим участникам группы «Они». Достаточно часто это встречается в отношении участников подверженных мировоззренческой позиции нигилиста или в пользу «образовательных провокаторов» (они привыкли всю информацию проверять на «прочность» и «достоверность»). На третьей стадии «Я-Ты» происходит пересборка участников в мини-группы по степени совпадения взглядов на предмет обучения. На финальной, четвертой, стадии каждый участник тренинга фокусируется на своей интегральной и экзистенциальной уникальности своего внутреннего я. На этом этапе «Я-Я» участник обучения обычно задает себе вопросы о том, что лично он возьмет от обучения и какие изменения нужно сделать именно ему.

Помимо О.В. Немиринского заслуживают внимания научные труды М.Л. Митиной [4]. Она выделила четыре стадии изменения поведения участников образовательного процесса, в том числе и в формате тренинга, а также описала ключевые поведенческие характеристики, которые проявляются на каждом этапе. На первой стадии происходит подготовка и мотивация участников образовательного социума. Действительно на тренинги не всегда приходят замотивированные участники обучения, которые сразу сами готовы к изменениям в своем поведении и жаждут новых знаний. В большинстве случаев тренеру нужно потратить часть своих сил и часть тренингового времени на разогрев участников и подготовить их к изменениям в индивидуальных мета-установках. Продолжительность этого этапа во многом зависит от внутренней готовности участников тренинга воспринимать новые концепции, по-новому взглянуть на привычные вещи, от степени критичности текущих рабочих сложностей и так далее. В зависимости от общего эмоционального настроения группы и сложившейся культуры, тренер выбирает разнообразные варианты начала основной/базовой части тренинга. Если группа в большинстве своем настроена настороженно, негативно или скептически, то тренер может смягчить обстановку с помощью эмоционального переключения участников обучения (шутка, отвлеченные комментарии позитивно настроенных участников и так далее) или создать положительную провокацию, в которой участники переключат фокус своего критического мышления в сторону текущих проблем и будут более активно думать про способы решения учебного кейса. Если группа настроена позитивно, но периодически можно диагностировать индивидуальные напряжения у части участников, то в этом случае хорошо помогает располагающая презентация предстоящих событий (часто участников обучения пугает неопределенность в будущем) или провести небольшие упражнения-разминки, которые «разрядят» обстановку. Опытный тренер вне зависимости от

изначального настроения группы, всегда создает атмосферу продуктивности и ориентации на достижение учебных целей. В достижении этой цели помогают разные приемы, но их общий посыл сводится к единственному постулату: любые действия на сегодняшнем мероприятии ориентированы на позитивные изменения и направлены на пользу всем участникам обучения. Часто все шероховатости и непонимания снимаются, когда у тренера есть правильная настройка и адекватное внутреннее позиционирование (не все группы любят, когда тренер транслирует на участников свою исключительность и превосходство).

Вышеперечисленные особенности тренингов показывают только часть специфических особенностей и многообразие нюансов в тренинговом формате. Для максимального достижения образовательных целей важно использовать компоненты педагогического сопровождения, которые в свою очередь опираются на фундаментальные основы отечественной педагогики. Отдельно обращаем внимание на инновации в педагогической деятельности. Любые качественные изменения, а использование тренинговых подходов однозначно входят в эту категорию, требуют педагогического сопровождения [5]. Эффективный и успешный опыт позволил сформировать пул ключевых и актуальных компонентов педагогического сопровождения, которые уместно использовать на тренингах: сотрудничество, сопереживание, содействие, сопровождение, поддержка, вовлеченное наблюдение, консультирование, личностное участие, поощрение/мотивация в преодолении сложностей, партнерское взаимодействие, адаптация в учебной группе, помощь в развитии уверенности и самостоятельности, ориентация и самоопределение в системе разнообразных отношений, информирование, организация образовательного процесса, научно-методическая организация.

Рассмотрим каждый компонент в отдельности через призму обучения в формате тренингов:

- Сопереживание – один из самых ключевых факторов включения вовлеченности участников тренинга в предмет обучения. Исследование, проведенное в 2008 году в Университете Киото (Япония), выявило, что, если перед тем, как приступить к освоению новой информации, в течение 15-20 минут вспоминать неприятности и записывать их, эффективность усвоения информации резко возрастет и информация дольше запоминается. Дело в том, что все негативное мы запоминаем очень хорошо. Вся информация, которая поступит сразу после грусти, мозг по инерции воспримет как «плохую» и надежно зафиксирует. На тренингах соблюдается и поддерживается принцип экологичности, в котором все участники обучения не находятся и не попадают в условия, в которых им будет максимально дискомфортно и неудобно. Безусловно, элемент сопереживания должен быть в оптимальных объемах именно для каждой определенной группы и для конкретно взятых участников. Если сопереживания очень много, то они сопровождаются повышенным отрицательным эмоциональным состоянием участников обучения и вместо усвоения/проработки новых знаний/навыков участники поглощены своим внутренним состоянием и осознанием своего внутреннего состояния/отношения к «раздражителям». Обычно тренеры регулируют уровень сопереживания с помощью методологически правильных учебных материалов и практических упражнений, а реакцию участников обучения диагностируют с помощью внешних сигналов. Опытные тренеры очень хорошо чувствуют свою аудиторию и не допускают достижения критических состояний, после которых будет крайне сложно вернуться в русло продуктивного обучения и развития по теме тренинга.

- Сотрудничество – уровень и качество сотрудничества во многом зависит от масштабов учебной группы, от субкультуры, от личности тренера, а также от количества новых/неизвестных участников. Сотрудничество на тренинге создает открытую атмосферу продуктивных коммуникаций, повышает ожидаемые результаты, раскрепощает участников, способствует усилению межличностных связей и уровню доверия, позволяет тренеру меньше тратить время на преодоление возражений и сомнений, а больше сконцентрироваться на достижение максимально возможных результатов обучения. Атмосферу сотрудничества на тренинге многие тренеры достигают по-разному: от правил участия в тренинге до создания и поддержания благоприятной атмосферы на тренинге.

- Содействие – подразумевает «минимальное» участие тренера в выполнении тренинговых упражнений. Обычно применяется в большинстве тренингов и не зависит от тем, количества обучаемых, групповой динамики и скорости познавательной деятельности. Основная задача содействия – замотивировать на получение новых знаний или скорректировать образовательную траекторию в правильное русло при выполнении практических упражнений. Как и сопровождение с поддержкой, содействие возможно применить на разных уровнях и с разных образовательных задач. Среди положительных возможностей можно выделить: методические, организационные, моральные, эмоциональные, стимулирующие действия. Возможны другие действия. Содействие происходит по инициативе тренера, а также может быть организовано по просьбе группы или отдельно взятого участника обучения. В большинстве случаев, тренер после стабилизации сложной ситуации в практическом упражнении самоустраняется и становится нейтральным наблюдателем, который потом помогает группе сформировать из состоявшегося упражнения максимальное количество ключевых выводов.

- Сопровождение – подразумевает «среднее» участие тренера в выполнении тренинговых упражнений. Проявляется в следующих действиях: участие в дискуссиях, расшифровка задания и так далее. Наиболее часто употребляется в тех случаях, когда учебная группа идет ложным путем или выполнение упражнения требует коррелирующих корректировок. Участники регулируют степень участия совместно с тренером. По обоюдному согласию тренер подключается к тому или иному упражнению или производной части одного отдельно взятого упражнения. Сопровождение как содействие с поддержкой подразумевает уместность использования, а также происходит при поддержке учебной группы. Достаточно часто сопровождение носит перманентный характер по продолжительности и по уровню участия. Это направлено на то, чтобы участники тренинга достигли максимального результата самостоятельно, а не только с помощью тренера.

- Поддержка – подразумевает «максимальное» участие тренера в выполнении тренинговых упражнений. В большинстве случаев подразумевается участие тренера в упражнениях наравне с другими участниками образовательного процесса. Предпосылки к этому бывают самые разнообразные. Среди наиболее распространенных можно назвать следующие: нехватка участников для упражнений, в которых требуется четное количество участников; когда участники не могут самостоятельно найти правильный ответ или выход из сложной ситуации; когда группа начинает доказывать тренеру, что задание невыполнимо или полностью непонятно. Особое внимание стоит уделить тем темам тренинга, которые полностью новые или вызывают внутреннее неприятие у участников тренинга. Достаточно часто тренер оказывает поддержку от начала упражнения до его логического завершения. Регуляция степени поддержки в почти всех

случаях происходит по решению самого тренера и почти не зависит от всех остальных участников обучения.

- Вовлеченное наблюдение – обычно на тренингах бывают две категории участников: за «кем» наблюдают и «кто» наблюдает. В вовлеченном наблюдении наибольшего внимания заслуживают зрители. Так как участники обучения, принимающие участие в упражнении уже максимально вовлечены в него, и для них учебное время оценивается по-особому. Они не просто наблюдают за происходящим, но и могут оценить реальные чувства человека, который находится в учебной/«искусственной» ситуации. Зрителям в этом случае немного сложнее. Они из своих наблюдений должны сделать максимальные выводы, как будто они принимают участие в этом упражнении.

- Консультирование – элемент, который достаточно часто применяется на тренинговом обучении в краткосрочных проявлениях («до», «в» или «после» тренинговых упражнений). Обычно длительное консультирование выносятся за рамки тренингового формата и трансформируется в формат индивидуальных коуч-сессий или наставнических встреч. В процессе которых участнику встречи задают специальные вопросы и он с их помощью находит ответы на свои вопросы (например, в коуч-среде популярна техника «GROW» [6], которая включает в себя вопросы по следующим уровням: G – от англ. слова цель, R – reality – реальность, O – opportunity – имеющиеся возможности, W – what to do – что делать). В рамках группового тренинга, тренер не имеет временной возможности использовать этот индивидуальный подход к каждому участнику обучения. Исключение составляет групповой коучинг. Правда, при его применении, в отличие от тренинга, лучше фокусироваться только на одной проблематике.

- Личностное участие – рассмотрим эту составляющую с двух фокусов: участие тренера и участие группы участников/конкретного участника обучения. Тренер на тренинге, почти всегда выступает человеком с заслуженным авторитетом и одновременно выполняет функции проводника в мир новых знаний. Заслуженного внимания достойны тренеры, которые не просто пересказывают теорию и проводят веселые развивающие упражнения, а те тренеры, которые могут поделиться реальным использованием изучаемых концепций в своей жизни или практике.

- Поощрение/мотивация в преодолении сложностей – почти невозможно представить тренинг, на котором нет учебных, относительно искусственных сложностей. Конечно, есть тренинги, в которых программа упражнений идет по нарастающей. Несмотря на многообразие подходов, тренеру на каждом тренинге к каждому участнику приходится искать и применять его уникальные мотиваторы, которые спровоцируют участника обучения на непривычные и порой амбициозные результаты.

- Партнерское взаимодействие – включает в себя уважительные коммуникации на равных в самых разнообразных ситуациях. При этом еще подразумевается, что все участники тренинга заинтересованы в достижении командных целей и настроены на результаты. Партнерское взаимодействие - это тот самый элемент, который прорабатывается и применяется на разнообразных тренингах, но наибольшее внимание ему уделяется на тренингах по командообразованию (team-building). На тренингах по данной теме участники специально фокусируются только на партнерском взаимодействии для достижения индивидуальных и групповых целей. Обычно применяются разноуровневые упражнения. Начинают и заканчивают упражнениями с

минимальным партнерским участием и самые сложные упражнения находятся в центре тренингового дня.

- Адаптация в учебной группе – в современной практике тренингового обучения уровень адаптации в учебных группах напрямую зависит от количества сотрудников в группе, от уровня интенсивности тренингов и принятой культуры (точнее степени ее агрессивности членов или отдельно взятого коллектива). Тренеру нужно осуществлять адаптационные действия в упражнениях, у которых наивысший индекс неопределенности и неизвестности для участников, а также если в процессе обучения в группе произошел межличностный конфликт.

- Помощь в развитии уверенности и самостоятельности – далеко не все участники тренингов обладают достаточным уровнем внутренней целостности, в разрезе уверенности и самостоятельности. Безусловно, далеко не все в этом явно признаются, но в процессе наблюдений достаточно часто можно наблюдать и констатировать неуверенность и нерешительность участников. Причин данным наблюдениям достаточно много, но среди основных можно выделить следующие: большинство людей по природе своей предпочитают действовать привычными алгоритмами и в привычной для себя ситуации (на тренинге такая возможность предоставляется далеко не всегда), излишне самоуверенные люди избегают принимать участие в тренингах (кто-то боится, что их компетентность, авторитет и профессионализм поставят под внешнее или внутреннее сомнение или считают себя настолько успешными, что даже не считают нужными учиться) и так далее. Безусловно, опытный тренер не имеет права оставить недостаток уверенности и самостоятельности без внимания. Иначе это может привести к тому, что у участников обучения данные факторы будут пагубными или у них даже, не будет внутренних сил для того, чтобы после обучения использовать полученные знания в работе. Ведь после обучения участники остаются наедине с собой и сами выбирают куда направить свои силы и что из обучения стоит попробовать в обычной рабочей жизни. Именно поэтому параллельно с новыми знаниями профессиональный тренер работает над внутриличностными факторами участников обучения, чтобы вдохновить их работать над собой и активно применять новые знания в работе.

- Информирование – является одним из ключевых действий на тренинге. Если участники тренинга абсолютно не узнали новую информацию, то это самый плохой знак для ведущего обучения. Обычно на тренингах используют следующие каналы получения информации: от отдельно взятых участников (например, тренер дал предварительное задание к тренингу приготовить часть материала одному из потенциальных участников. Преимущества данного подхода в том, что тренер отказывается от однополярного преподнесения информации. Участники тренинга, в свою очередь, более активно слушают и запоминают выступление коллеги. Особенно, если это выступление сопровождается яркими и профильными примерами), от руководителя сотрудников (например, многие руководители с удовольствием соглашаются выступить вначале тренинга, для того чтобы задать хороший темп, а также показать вектор флагманской мысли по теме обучения). Это позволяет участникам обучения и тренеру более целенаправленно двигаться в сторону достижения результатов, от рабочих групп (нередко в рамках выполнения разнообразных тренинговых упражнений участники объединяются в мини-группы), и в процессе коллективной работы генерируют важную информацию и полезные выводы. Такой подход позволяет даже устаревшие теории, принципы и парадигмы открывать по-новому, от обучающего тренера (важно помнить, что увлекаться чрезмерным информированием не стоит, так как для этого есть другие

форматы обучения и участники обучения редко запоминают всю информацию и еще реже ее используют в практике). Тем не менее, именно тренер выступает в роли первоисточника по следующим направлениям: ключевая информация по теме обучения, «свежая и актуальная» статистика по текущей ситуации, выводы после наблюдения за учебными группами, своими наработками и мыслями по теме.

- Организация образовательного процесса – в тренинговой среде под организацией образовательного процесса на тренинговом обучении понимают два важных компонента: управление познавательным процессом в рамках тренинга, а также сопроводительные действия, направленные в пользу комфортных условий для участников тренинга. Комфортные условия подразумевают, что учебная аудитория должна быть максимально готова к мероприятию (обязательно наличие стульев, техники, флип-чарта, экрана, ноутбука и так далее) и должна соответствовать формату обучения (для некоторых тренингов нужны аудитории без столов, для некоторых тренингов нужны площадки на свежем воздухе, для некоторых тренингов нужна аудитория с одним большим столом и стульями вокруг и так далее). У опытных тренеров есть свои наработки в области наиболее успешных, по их мнению, подготовительных действий. Организация образовательного процесса в тренинговом обучении подразумевает создание наиболее благоприятных условий для познавательной деятельности (тренера, материалов, упражнений, выверенной методологии, запланированных кофе-брейков и так далее). Качественный тренинг не имеет изъянов и проходит на одном дыхании вне зависимости от его продолжительности, а после тренинга участники не просто уходят с сертификатами об окончании обучения, а уносят новые и актуальные знания, которые принесут им ощутимую и вполне осязаемую пользу в их обычной действительности. Таким образом, все действия организации образовательного процесса посвящены достижению запланированных целей и задач обучения.

- Научно-методическая поддержка – обычно прослеживается в тренингах с помощью трех ключевых составляющих: раздаточные и наглядные материалы, а также квалификация тренера по теме обучения и навыки обучения обучающихся. Остановимся на каждом пункте более подробно. Раздаточные материалы на тренингах бывают разными – часть выступают в роли отдельных и самостоятельных материалов по теме обучения, часть могут быть сопутствующими: рабочая тетрадь, презентация с полями для комментариев и так далее. Каждый из видов раздаточных материалов имеет свои сильные и слабые стороны, а также может по-разному применяться в рамках обучения. Наглядные материалы обычно заключены в слайдах презентации, но нередки случаи, когда наглядными материалами становятся рабочие или учебные прототипы, постеры и так далее. В большинстве случаев это именно та информация, которую тренер использует чаще всего, и которая выступает в роли базиса для тренинга и на которую наращивается другая информация. В презентациях приветствуются проверенные факты, максимально структурированное и логичное изложение информации, а также интересные факты, которые стимулируют аудиторию к познавательной деятельности, а также к активному использованию новых знаний по теме обучения в рабочей действительности. Нередко, многие тренеры активно используют на этапе формирования наглядных материалов технику под названием «A.I.D.A.» [7] (данную технику активно применяют в маркетинге и она является производной аббревиатурой от английских слов: Attention – Внимание, Interest – Интерес, Desire – Желание, Action – Действие). Такой подход учитывает мотивационную составляющую, а также провоцирует к дальнейшему применению новых знаний в работе. Раздаточные и наглядные материалы нельзя

использовать с ошибками, с непроверенными данными и низкокачественными изображениями. Тренер достаточно часто включает в себя функции ученого и методолога. Естественно в этом случае, как и в других наших примерах, приветствуются валидные данные и желательно, чтобы тренер выступал не просто «пересказчиком», но и мог поделиться собственным опытом/наблюдениями, а также организовывал образовательный процесс с учетом: групповой динамики, биоритмичными пиками познавательной активности, существующими реалиями и так далее.

- Вышеперечисленные компоненты педагогического сопровождения, при их профессиональном и релевантном использовании, оказывают положительное влияние на участников тренинга и благоприятно способствуют достижению образовательной цели тренинга.

Список литературы

1. Бобченко, Т. Г. Психологические тренинги: основы тренинговой работы : учебное пособие для вузов / Т. Г. Бобченко. - 2-е изд., испр. и доп. - М: Издательство Юрайт, 2022. - 132 с.

2. Управление персоналом: Конспект лекций / Под ред. Н.Г. Милорадовой. – М.: МГСУ, 2009. – 152 с.

3. Немиринский О.В. Личностный рост в терапевтической группе – М.: МИГТиК, 2014. – 176 с.

4. Митина М.Л. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: «Дело», 1994. – 216 с.

5. Руднева Т.И., Соловова Н.В., Стрекалова Н.Б., Сысоева Е.Ю., Санько А.М. Педагогическое сопровождение инновационной педагогической деятельности. – Самара: Вестник Самарского Университета, 2016. – 50 – 58 с.

6. Уитмор Дж. Внутренняя сила лидера. Коучинг как метод управления персоналом = Coaching for Performance: Growing Human Potential and Purpose. - М.: «Альпина Паблишер», 2012. - 312 с.

7. Котлер Ф., Бергер Р., Бикхофф Н. Стратегический менеджмент по Котлеру. Лучшие приемы и методы = The Quintessence of Strategic Management: What You Really Need to Know to Survive in Business. - М.: Альпина Паблишер, 2012. - 144 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Ирина Александровна – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента наукоемких производств, доцент кафедры менеджмента и ГМУ; ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»; ЧОУ «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, профессор Российской академии естествознания, доцент, член-корреспондент Российской академии естествознания, академик Международной академии образования, ГБУ КО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи “Содействие”» (г. Калуга, Россия).

Ахметов Султан Меджидович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления в спорте и образовании, заслуженный учитель Российской Федерации, мастер спорта, ректор, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Байжуманова Назира Сабыровна – магистр педагогики, старший преподаватель кафедры АНКисГД, Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова (г. Караганда, Казахстан).

Бисерова Галия Камильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

Быкова Евгения Сергеевна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Васюра Светлана Александровна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Россия).

Вилисова Анастасия Дмитриевна – аспирант Института строительства и архитектуры, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург, Россия).

Головина Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, заместитель начальника управления развития профессионального образования, ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (г. Калуга, Россия).

Гусева Татьяна Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Донина Ирина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Донина Ольга Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (г. Ульяновск, Россия).

Желтова Елена Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков доцент кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций имени профессора М.А. Бонч-Бруевича» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Жильцова Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Задворная Марина Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Иголевиц Наталья Ивановна – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень, Россия).

Капустина Валерия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Каспрук Людмила Ильинична – доктор медицинских наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» (г. Оренбург, Россия).

Корышева Светлана Евгеньевна – кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Курымбаева Саягул Каниевна – магистр профессионального обучения, старший преподаватель кафедры АНКИСГД, Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова (г. Караганда, Казахстан).

Логунова Лариса Юрьевна – доктор философских наук, доцент профессор кафедры социологических наук, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (г. Кемерово, Россия).

Лях Юлия Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия).

Малиничев Дмитрий Михайлович – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий им. В.В. Дика, Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва, Россия).

Маршева Наталия Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций имени профессора М.А. Бонч-Бруевича» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Миронова Людмила Ивановна – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, профессор Института строительства и архитектуры, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (г. Екатеринбург, Россия).

Михеева Татьяна Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Интегративная и цифровая лингвистика», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Овчинников Юрий Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и естественно-научных дисциплин», ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Орлова Галина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж, Россия).

Павлова Оксана Анатольевна – кандидат педагогических наук, главный эксперт управления развития профессионального образования, ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (г. Калуга, Россия).

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, ФГАОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Положаева Виктория Викторовна – студент факультета адаптивной и оздоровительной физической культуры, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Поломошнова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МБОУ ЗАТО г. Североморск «Североморская школа полного дня» (г. Североморск, Россия).

Сапожкова Наталья Александровна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет» (г. Воронеж, Россия).

Семенова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, главный эксперт управления развития профессионального образования, ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (г. Калуга, Россия).

Сикорская Лариса Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор, Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы (г. Москва, Россия).

Станулевич Ольга Евгеньевна – кандидат педагогических наук, заместитель начальника управления развития профессионального образования, ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (г. Калуга, Россия).

Степаненко Лариса Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры истории и политологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (г. Новосибирск, Россия).

Терентьева Ирина Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры международных отношений, мировой политики и дипломатии, Институт международных отношений, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Россия).

Терещенкова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, главный эксперт управления развития профессионального образования, ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (г. Калуга, Россия).

Тюгаева Нина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Уткина Антонина Николаевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры экономических наук, Беловский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (г. Белово, Россия).

Филоненко Виктория Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова» (г. Новороссийск, Россия).

Харченко Софья Сергеевна – магистрант 2 курса, Карагандинский технический университет имени Абылкаса Сагинова (г. Караганда, Казахстан).

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД, ГБОУ школа №129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Царькова Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, начальник управления развития профессионального образования, ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (г. Калуга, Россия).

Чекалина Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Цифровизация образования», Институт онлайн-образования, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва, Россия).

Шабанова Оксана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (г. Ульяновск, Россия).

Шагивалеева Гузалия Расиховна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, доцент кафедры психологии, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

Шатохина Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой начального, дошкольного образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Щупленков Николай Олегович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (филиал в г. Ессентуки) (г. Ессентуки, Россия).

Щупленков Олег Викторович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (филиал в г. Ессентуки) (г. Ессентуки, Россия).

Юстус Генрих Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, Россия).

Научное издание

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 15.10.2022. Формат 60x84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 18,9
Тираж 1000 экз. Заказ № № 42-12-05.

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.