

**НОВАЯ НАУКА**

Международный центр  
научного партнерства



**NEW SCIENCE**

International Center  
for Scientific Partnership

# **МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ**

Монография

г. Петрозаводск  
МЦНП «Новая наука»  
2022

УДК 37  
ББК 74  
М74

*Рекомендовано к публикации редакционной коллегией МЦНП «Новая наука»*

**Рецензенты:**

Ершова Л. В.  
доктор педагогических наук  
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Андрианова Л. П.  
доктор технических наук  
ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»

**Коллектив авторов:**

Акиндинов В.В., Афанасьев С.Б., Аюпова Г.Т, Блинова К.А., Богданов И.В.,  
Бугаева Е.А., Вашакидзе Н.С., Гильфанова Г.Т., Гончаренко Н.В., Горшкова В.В.,  
Данилкова М.П., Данилов О.Ф., Евграфова О.Г., Ильевич Т.П., Исмаилова Г.М.,  
Карипжанова Н.М., Каспаров И.В., Козаева Г.Р., Котова Е.Г., Леонтьева А.В.,  
Линева Е.А., Лосева А.С., Мазанбекова М.Е, Мещерякова Е.И., Никитовская Г.В.,  
Осипов Г.С., Пономарев М.В., Попова В.Б., Проаньо М.Д.Л., Пчелинцева Е.В.,  
Рауш Н.Л., Савельева Е.Б., Салимзанова Д.А., Сальникова О.Д., Сахаров С.Ю.,  
Скибо Т.Ю., Ушаков Е.В., Филиппова Г.В., Фокина Т.А.,  
Чернышенко О.В., Юсупова Т.Г.

М74                   МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ  
ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ : монография / [Акиндинов В. В. и др.] –  
Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2022. – 368 с. : ил. – Коллектив  
авторов.

ISBN 978-5-00174-504-4

В монографии рассматривается круг актуальных вопросов, стоящих перед современными исследователями в обозначенных областях, предлагается новое видение ряда концептов. Издание может быть полезно научным работникам, специалистам-практикам, преподавателям всех уровней образования, интересующимся проблемами развития современного образования.

Авторы публикуемых статей несут ответственность за содержание своих работ, точность цитат, легитимность использования иллюстраций, приведенных цифр, фактов, названий, персональных данных и иной информации, а также за соблюдение законодательства Российской Федерации и сам факт публикации.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.ru в соответствии с Договором № 467-03/2018К от 19.03.2018 г.

УДК 37  
ББК 74

ISBN 978-5-00174-504-4

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>РАЗДЕЛ I. ОБУЧЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ .....</b>	<b>6</b>
НОВЫЕ ЗАПРОСЫ НА ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ И ESG-ПОВЕСТКИ .....	6
<i>Данилов Олег Фёдорович</i>	
ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ИНСТРУМЕНТЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМАТИКА .....	33
<i>Чернышенко Ольга Васильевна</i>	
КОНЦЕПЦИЯ ТРИАДЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО, КОМПЬЮТЕРНОГО И ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМ МАССОВОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ С ОГРАНИЧЕННОЙ ДЛИНОЙ ОЧЕРЕДИ .....	50
<i>Осипов Геннадий Сергеевич, Вашикидзе Нателла Семеновна, Филиппова Галина Викторовна, Рауш Наталья Леонидовна</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ .....	68
<i>Козаева Гульнара Ролландовна</i>	
ПРИМЕНЕНИЕ ТАБЛИЧНОГО ПРОЦЕССОРА EXCEL В КУРСЕ ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЫ.....	84
<i>Афанасьев Сергей Борисович</i>	
<b>РАЗДЕЛ II. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>106</b>
РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ .....	106
<i>Горшкова Валентина Владимировна, Богданов Иван Викторович</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ .....	122
<i>Аюпова Гульбаршын Турагуловна, Мазанбекова Меруерт Ержановна, Карипжанова Назигуль Мухтарбековна, Исмаилова Гульнара Муратовна</i>	
КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ .....	144
<i>Никитовская Галина Владимировна</i>	
ТРЕНИНГ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ ПО УПРАВЛЕНИЮ ВРЕМЕНЕМ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ.....	162
<i>Ильевич Татьяна Петровна, Гончаренко Наталья Васильевна</i>	

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА.....	184
<i>Сахаров Сергей Юрьевич, Пономарев Максим Васильевич</i>	
КОМПЛЕКСНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННЫХ ВУЗОВ .....	201
<i>Мещерякова Елена Ивановна, Скибо Татьяна Юрьевна</i>	
ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	218
<i>Попова Вера Борисовна, Лосева Алла Сергеевна</i> <i>Акиндинов Валерий Викторович</i>	
ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ (ПРОДОЛЖЕНИЕ ДИСКУССИЙ) .....	234
<i>Данилкова Марина Петровна</i>	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ.....	251
<i>Проаньо Мена Давид Леонардо</i>	
<b>РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ.....</b>	<b>263</b>
К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ .....	263
<i>Каспаров Игорь Викторович, Фокина Татьяна Александровна</i>	
ОПОСРЕДОВАНИЕ ДЕТЕРМИНАЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УСЛОВИЯМИ СОВРЕМЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	280
<i>Сальникова Олеся Дмитриевна, Бугаева Елена Андреевна</i>	
ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ И ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОМОЩИ .....	295
<i>Ушаков Евгений Владимирович</i>	
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И МОТИВАЦИИ К ЛЕЧЕНИЮ, РЕАБИЛИТАЦИИ ЖЕНЩИН С ОНКОЛОГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ.....	309
<i>Пчелинцева Евгения Владимировна, Блинова Ксения Александровна</i>	
<b>РАЗДЕЛ IV. ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА .....</b>	<b>328</b>
ЧТЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ НАД ЕГО ЛЕКСИЧЕСКИМ СОСТАВОМ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА).....	328
<i>Савельева Елена Борисовна, Котова Елена Геннадьевна,</i> <i>Линева Елена Александровна, Юсупова Татьяна Геннадьевна,</i> <i>Леонтьева Алесья Вячеславовна</i>	

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В ИЗДАНИЯХ «КОММЕРСАНТ» И «THE TIMES» НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....	346
<i>Салимзанова Диляра Айратовна, Гильфанова Гульнара Тавкильевна, Евграфова Ольга Генадьевна</i>	

**РАЗДЕЛ I.**  
**ОБУЧЕНИЕ, РАЗВИТИЕ, ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ  
В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

УДК 378

**НОВЫЕ ЗАПРОСЫ НА ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ  
ЦИФРОВОЙ И ESG-ПОВЕСТКИ**

**Данилов Олег Фёдорович**

д.т.н., профессор

ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»

**Аннотация:** В методике приведен анализ внешних вызовов, связанных с развитием современного общества, трендов развития макроэкономики. Проведена оценка их влияния на систему образования в целом. Обоснована необходимость изменения подходов к обучению как к развитию человека в быстро меняющейся технологической среде. Обобщён опыт отдельного структурного подразделения (кафедры) университета в организации студенческого стартаповского движения, формирования у студентов навыков технологического и социального предпринимательства.

**Ключевые слова:** цифровая трансформация образования, студенческое стартаповское движение, технологическое предпринимательство, softskills, hardskills.

**NEW REQUESTS FOR EDUCATION IN THE CONTEXT  
OF THE DIGITAL AND ESG AGENDA**

**Danilov Oleg Fedorovich**

**Abstract:** The methodology provides an analysis of external challenges associated with the development of modern society, trends in the development of macroeconomics. An assessment of their impact on the education system as a whole has been carried out. The necessity of changing approaches to learning as a human development in a rapidly changing technological environment is substantiated. The experience of a separate structural unit (department) of the university in the organization of the student startup movement, the formation of students' skills of technological and social entrepreneurship is summarized.

**Key words:** digital transformation of education, student startup movement, technological entrepreneurship, softskills, hardskills.

Существуют разные мнения относительно качества подготовки специалистов в общем и ВУЗов в частности. Часть работодателей абсолютно удовлетворена его уровнем. Другая, большая часть из них, напротив упрекает высшие учебные заведения в слабой работе. Но в чём они абсолютно солидарны, так это в том, что выпускникам университетов не хватает знаний исследования рынка, навыков технологического и социального предпринимательства. Все единодушны во мнении, что для формирования этих и еще целого ряда других навыков в университетах необходимо развивать проектную деятельность, студенческое стартаповское движение. [1]

Запрос на компетенции выпускника ВУЗа формируется рынком, уровнем его развития, закономерностями «движения» макроэкономики.

Что наблюдаем мы сегодня? По данным Worldskills international за 2020 год (рис. 1) в мире реализуются очень важные тренды.

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ



**Рис. 1. Новая парадигма развития общества и человека в обществе**

1. Отход от главной черты второй и третьей промышленных революций, связанных с экстенсивным развитием, а именно наращиванием массового производства товаров и переходом к кастомизации и персонализации. Кастомизация – заказ под конкретного потребителя – коснулась практически всех сфер ритейла и промышленного производства. Потребитель требует, заказывая дорогой автомобиль, именно той комплектации, которая ему нужна сегодня и здесь. То же самое касается и недорогой продукции. Футболка должна быть с рисунком и надписью, которая для покупателя является актуальной и комфортной.

2. Глобализация, главной чертой которой было создание общества потребления, сходит на «нет». Её символами считались сближение стран в политической, экономической, культурной и иных сферах, интеграция и международная торговля.

Глобализация дала развитию много возможностей:

— Исчезли межгосударственные, пространственные барьеры, особенно в торговле;



- доступность информационного пространства;
- всеобъемлющий обмен научными достижениями;
- стирание языковых барьеров;
- сглаживание культурных различий.

Однако время глобализации сопровождалось большим расслоением стран и народов на «богатые» и «бедные». Богатые богатели еще больше, а бедные становились беднее.

### 3. Наступает время гиганомики – экономики по запросам. [2]

С развитием цифровых технологий и созданием переносных гаджетов и девайсов появляется огромное количество сервисов и кейсов, которые позволяют пользователям избегать услуг посредников. Принято считать, что начало этому было положено с созданием стартапа «Uber». Благодаря ему услуги заказа и поездок такси стали кратно доступнее, удобнее и немного дешевле, нежели перевозки таксомоторными предприятиями.

Сегодня доставка еды, товаров из магазинов, e-commerce, каршеринг, карпулинг во многом осуществляется с использованием платформаенных решений и чаще всего с использованием смартфонов через мобильные приложения, мессенджеры, социальные сети.

Гиганомика – это еще и движение фриланса.

В США на середину 2021 года насчитывалось более 60 млн. фрилансеров, что составляет 36 % трудоспособного населения страны. В России на тот же период 14 млн. человек занимались собственной организацией труда, и на их долю приходилась выручка в 42 млрд. рублей. Появилось даже новое течение, когда фрилансеры объединяются в команды для выполнения отдельных заказов. С повышением вероятности вирусных заболеваний, наступлением пандемии этот тренд будет только укрепляться.

Описанные тренды развития макроэкономики накладывают свой отпечаток на необходимость трансформаций в подготовке специалистов.

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

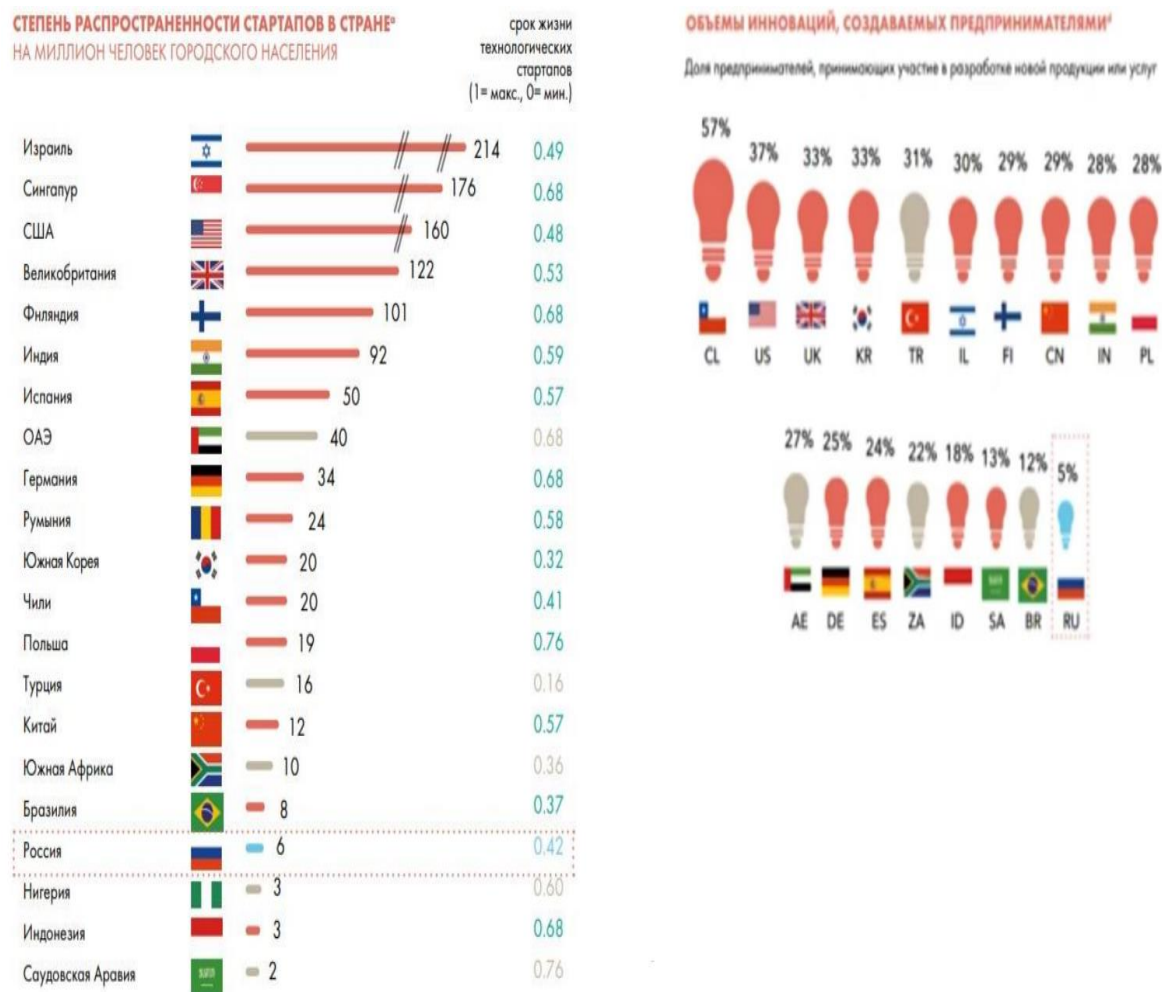
Сегодня не нужны массово подготовленные инженеры. Сегодня запрос на уникальных, «заточенных» специалистов с хорошими междисциплинарными знаниями и умениями. А для этого требуется навыки совместной, коллективной работы, основы которой закладываются с развитием международной инициативы CDIO, проектной деятельности.

Если заглянуть в горизонты (рис. 1), то технологический, который был основным, сегодня можно считать уходящим. Актуальны – цифровой, основанный на смарт-технологиях, и регенеративный. Наступила эпоха четвертой индустриальной революции в мире- революции SMART, «зеленой» повестки, время ESG –трансформации , время безотходного производства. [3]

Из всего этого формируется новая парадигма мирового развития – «От общества потребления к обществу с новой ценностью созидателя, где забота о Планете, Человечестве и о себе приобретают новый смысл. Необходимо развивать наряду с профессиональными компетенциями (hard skills) еще и мягкие навыки (эмоциональный интеллект, коммуникабельность, креативность...). Кроме того, future skills – умения и навыки, создавая, заглядывая в будущее, и self skills – компетенции своего потенциала и развития, так называемый «философский камень».

Второй аргумент в пользу развития стартаповского движения — это чрезвычайно низкий удельный вес стартапов в стране. У России есть задел в развитии технологического предпринимательства, но мы отстаем, например, от Сингапура в 30 раз, Финляндии – почти в 20 раз! И по количеству предпринимателей, занимающихся созданием принципиально новой продукции, технологий, отстаем в 5-10 раз (Рис.2).

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ



**Рис. 2. Уровень развития технологического предпринимательства в мире**

По данным Всемирного банка – международной финансовой организации, созданной для оказания помощи развивающимся странам, Россия имеет очень хороший потенциал развития (Рис.3).

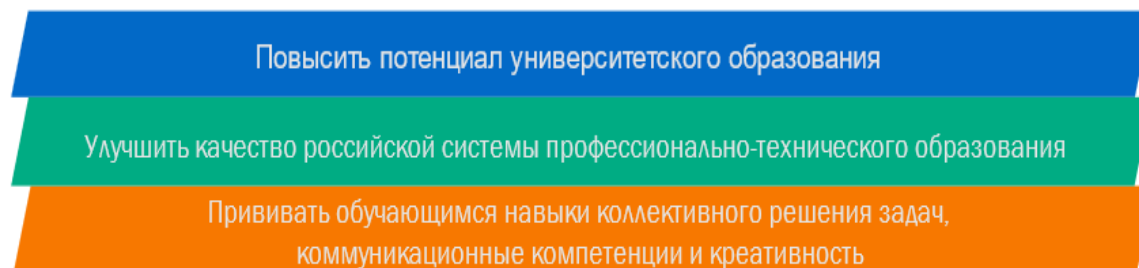
В сравнении с Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР<sup>1</sup>) Российская Федерация значительно превосходит страны ОЭСР по природным богатствам, близка по показателям произведенного капитала, но значительно отстает по вложению в человеческий капитал.

<sup>1</sup> ОЭСР – Международное объединение развитых стран (60% мирового валового продукта). Создана в 1947 году и на сегодня объединяет 38 государств.

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

№ п/п	Наименование показателя	Ед. изм.	Россия	Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)
1	Человеческий капитал	%	46	70
2	Произведённый капитал	%	33	27
3	Природный капитал	%	21	3

**Рекомендации**



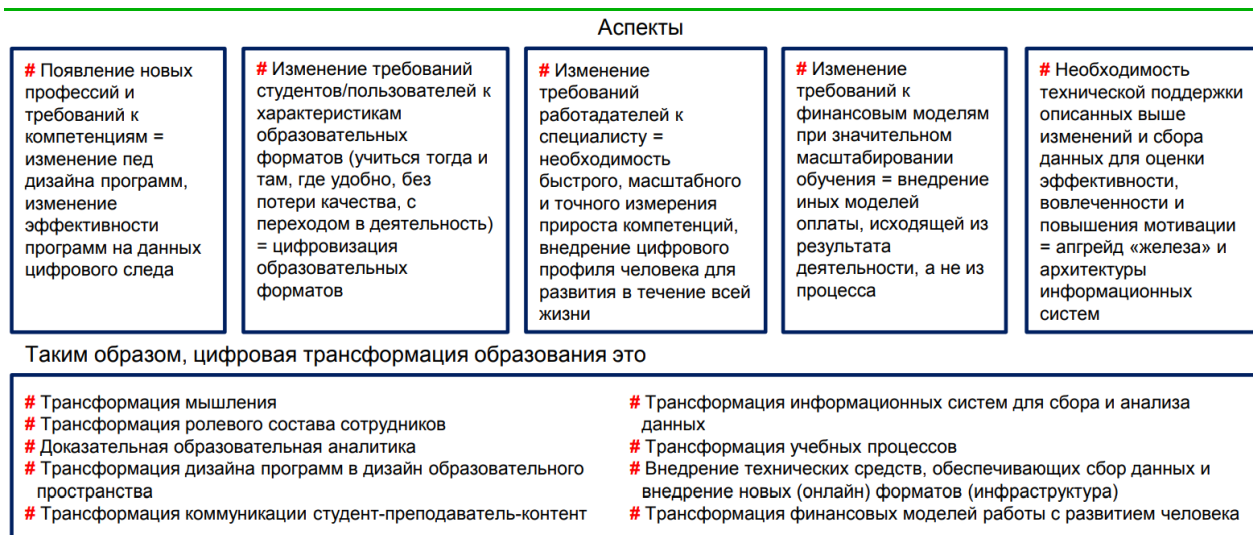
**Рис. 3. Оценка потенциала стран ОЭСР и России**

И рекомендации Всемирного банка совершенно очевидны:

1. Повысить потенциал университетского и среднего специального образования;
2. Улучшить качество российской системы профессионально-технического образования;
3. Прививать обучающимся навыки коллективного решения задач, коммуникационные компетенции и креативность.

Платформа НТИ 20-35, Университет 20-35 (проректор Екатерина Любимова), под влиянием которых сегодня проходят многие изменения в ВУЗах, в июне месяце 2021 года обсуждали вопросы академического лидерства университетов и развития магистратуры. В результате была сформирована новая стратегия цифровой трансформации образования и магистратуры «стартап как образовательная программа» (рис. 4).

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ



**Рис. 4. Цифровая трансформация образования (Университет 20-35)**

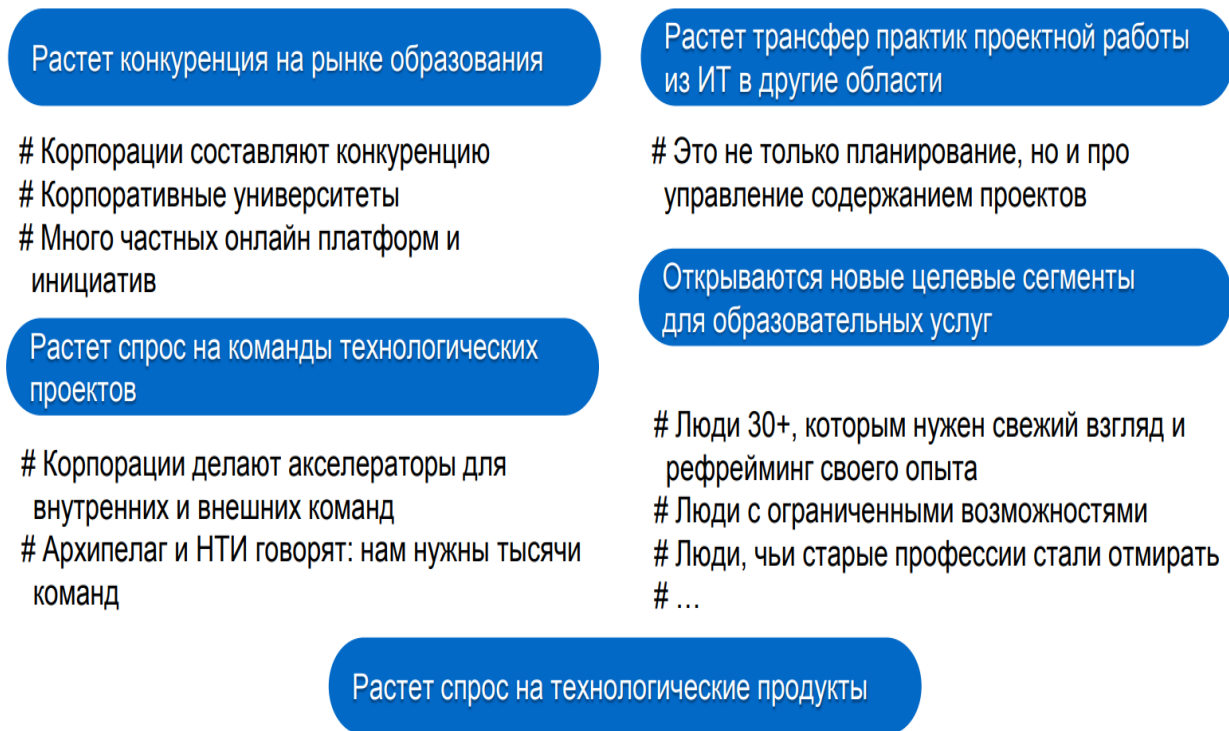
При этом под цифровой трансформацией понимается изменение подходов к обучению человека в быстро меняющейся технологической среде. И подразумевает она трансформацию мышления, изменение роли и функционала преподавателя, трансформацию коммуникаций «преподаватель-студент», формирование принципиально нового дизайна и содержания образовательного пространства и образовательных программ, появление новой финансовой модели работы с обучением человека.

Зачем нужно принципиально менять университет с его сложившимися, устоявшимися правилами (рис. 5)?

Сегодня ВУЗы теснят на рынке корпоративные университеты, цифровые платформы, частные университеты. Это раз. Во-вторых, очень вырос спрос на стартапы и на создаваемые или MVP и реальные продукты. В-третьих, стартаперами сегодня становятся не только IT-шники, но и представители других предметных областей. В-четвёртых, значительно поменялись требования к образовательному результату (предпринимательство, softskills, selfskills, мышление) и к продуктовому результату (команда, оформленный стартап, продукт разработки). Сейчас важным является получение молодым

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ

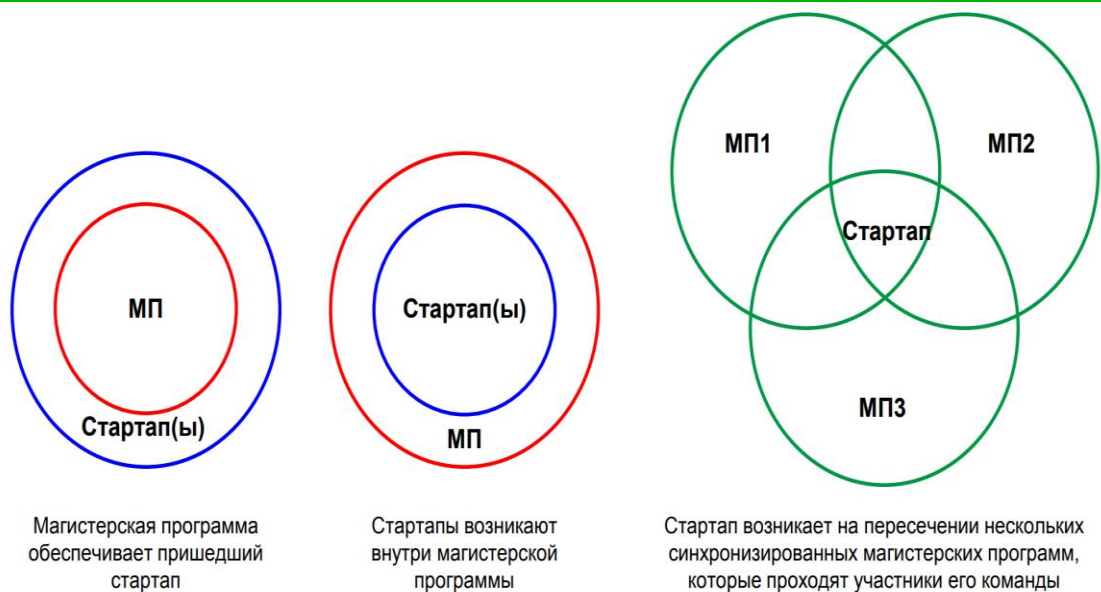
человеком навыков коммуникаций, воспитания работы в команде, самоорганизация в самостоятельном развитии профессиональных компетенций, развитие логики. Ну и в-пятых, изменились требования к продуктовому результату, необходимо разработать и предоставить действующий MVP и оформить юридически стартап.



**Рис. 5. Аргументы необходимости трансформации университетов  
(Университет 20-35)**

Екатерина Любимова приводит новое понятие и смыслы магистратуры (рис. 6):





**Рис. 6. Магистратуры в логике «стартап – как образовательная программа» (Университет 20-35)**

В первом случае ВУЗ разрабатывает и открывает магистерскую программу под креативную тематику стартапа, связанную с новой создаваемой технологией, либо разработкой продукта высокого технического уровня.

Второй вариант предполагает, что в процессе освоения магистерской программы возникает креативная идея, формируется команда стартапа, которая разрабатывает MVP, оформляет РИД (результат интеллектуальной деятельности) или патент и выходит на изготовление промышленного образца.

Третий случай – результат коммуникационного и продуктового взаимодействия разных проектных групп, когда студенты нескольких магистерских программ создают технологию или продукт междисциплинарного свойства.

Работа со студентами в формировании качеств технологического предпринимателя конечно же во многом зависит от исходных качеств самих

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ

обучающихся. А они для поколения Z (родившихся после 2000г) очень специфичны и очень отличаются от других, более ранних поколений (рис. 7).



Рис. 7. Особенности поколения студентов Z

Чаще всего они не задумываются о будущем, быстро разбираются во вновь возникающих технологиях и воспитаны на визуализации. В совокупности с ощущениями быстрых и масштабных изменений, формируемых соц. сетями, это приводит к тому, что они не имеют устойчивых предпочтений.

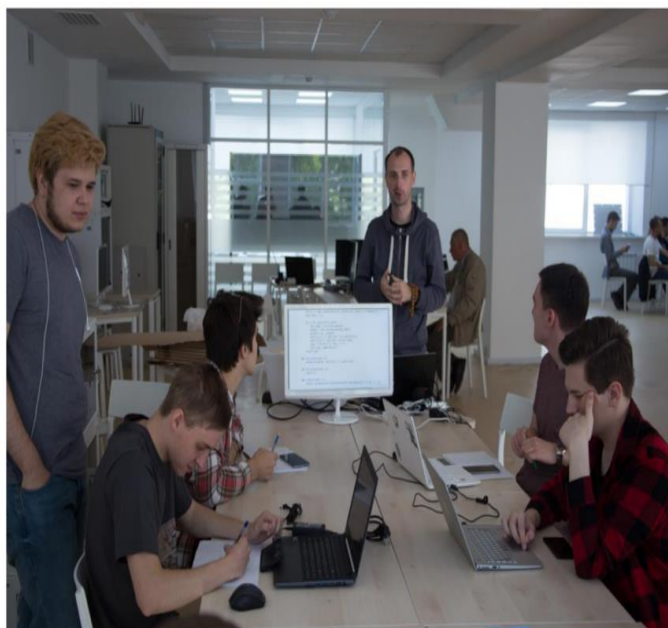
Это поколение в своём большинстве лучше, чем взрослые разбирается в быстрых изменениях и, по сути, превосходят взрослых во многих современных навыках. Преподаватель для них не безусловный авторитет. Они хотят быть успешными, ставят перед собой новые цели и формируют новые ценности. При этом видят свою успешность в развитии качеств, которые помогают легко общаться. В этом возрасте студенты формируют новый тренд на саморазвитие и мнение, что «умным быть модно».



## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

Преподавателю сегодня надо понимать, что он не уникальный носитель информации и апеллировать к авторитету и возрасту не стоит. Необходимо аргументировать, убеждать. Важно вовлекать в активное взаимодействие, предлагать обучаемому пробовать себя в разных делах (рис. 8).

- # Апеллировать к возрасту и авторитету бесполезно. Необходимо объяснять, аргументировать, убеждать
- # Важно не рассказывать, а показывать. Вовлекать в активное взаимодействие
- # Необходимо становиться агентами влияния, используя позитивное давление
- # Понимать, что сегодня преподаватель – не уникальный носитель информации
- # Предлагать пробовать себя в разных областях деятельности



**Рис. 8. Особенности работы со студентами поколения Z**

Экспертами Донского государственного технического университета предложена модель образа выпускника, наиболее точно учитывающая требования к современному инженеру (рис. 9) и показывающая его отличия от инженера прежней формации. [4]



Рис. 9. Образец выпускника (ДГТУ)

В отличие от инженера в традиционном понимании, когда в рамках полученных компетенций он может хорошо заниматься производством и реверсивным инжинирингом, современный инженер должен быть прежде всего человеком с системным мышлением и способен создавать новые знания в виде продуктового результата.

Отсюда компетенции инженера будущего в умении работать в команде, самоорганизации, креативности, умении заглянуть в будущее (рис. 10).



- # Самоорганизация
- # Работа в команде
- # Коммуникация
- # Работа со сложными системами
- # Видение контекста
- # Изобретательство
- # Количественный анализ
- # Проектирование
- # Работа с будущим
- # Качественный анализ

**Рис. 10. Компетенции инженера будущего**

Задачи проектной деятельности, которые следует ставить в рамках общего целеполагания, должны быть, на наш взгляд, следующими (рис. 11):

1. Развитие self skills и soft skills с упором на эмоциональный интеллект, гибкость мышления, логику и коммуникации.

2. Формирование уникальных профессиональных компетенций. В случае со студентами направления IT – это современные цифровые технологии.

3. Получение продуктового результата в виде MVP.

4. Развитие особых компетенций социального и технологического предпринимательства.

Здесь прежде всего легко ориентироваться в рынке, знать рынок, уметь «общаться» на рынке через умение исследователя, составление бизнес- и финансовой модели, оценки рисков. [5]

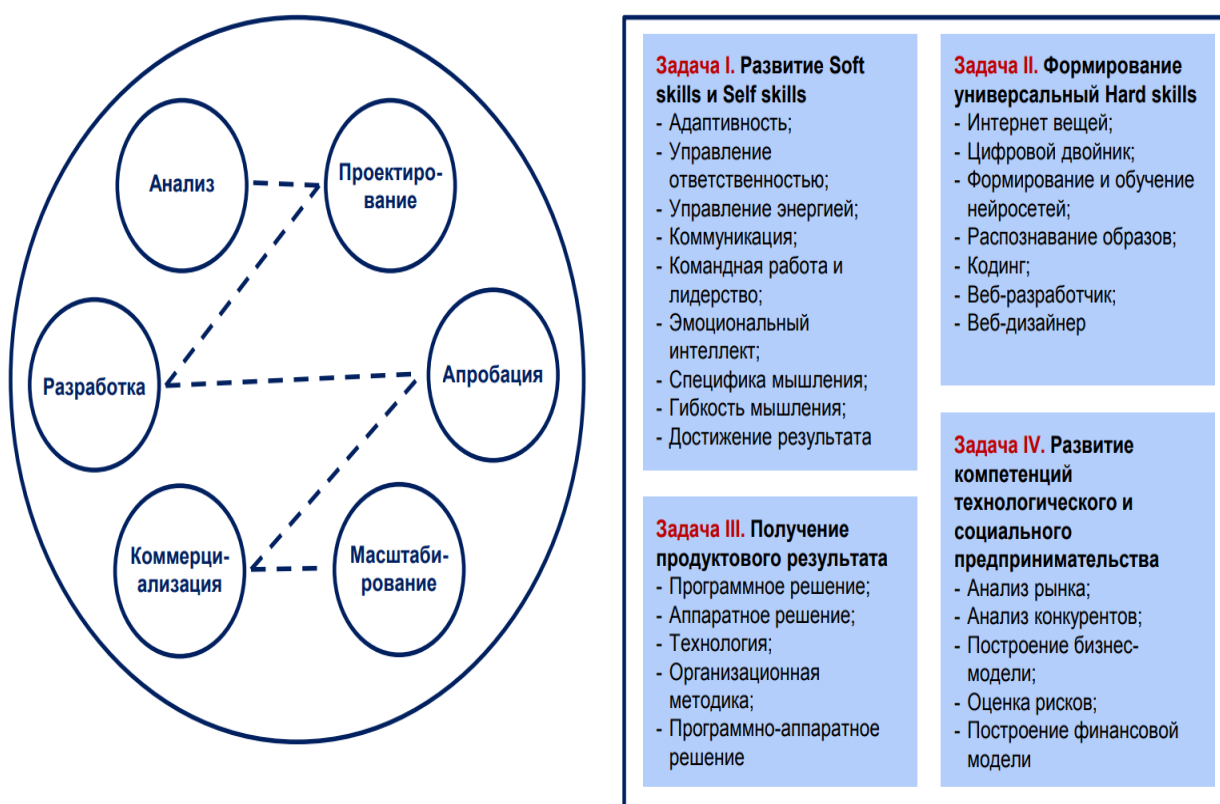


Рис. 11. Целеполагание проектной деятельности

В процессе организации проектной работы все студенты проходят учебный трек, в рамках которого они погружаются в основы проектной деятельности. Затем, при выборе тематики выбирают один из трёх для разработки MVP: заказной, предпринимательский или исследовательский.

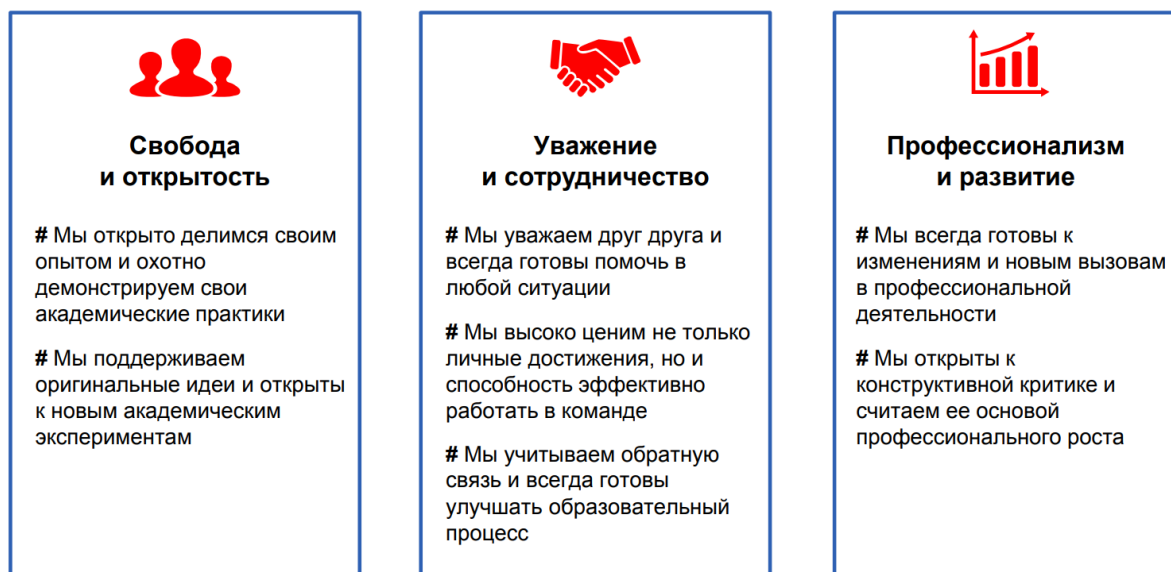
Первый из них диктуется индустриальным партнёром. Третий, чаще всего, задаётся преподавателем-учёным. В рамках второго студенты сами предлагают сгенерированные идеи.



Рис. 12. Основное содержание треков проектной деятельности

Очень важным, как нам кажется, создать на старте комфортную, эмоциональную обстановку во всём коллективе, работающим над проектом. Поэтому следует сразу договориться о ценностях и принципах. Конечно же, их может быть много, но можно опираться на ключевые, такие как уважение, открытость, конструктивизм, профессионализм, взаимоподдержка (рис. 13)





**Рис. 13. Кодекс участника проектной команды**

На рис. 14 приведена принципиальная схема организации работы над проектом.



**Рис. 14. Принципиальная схема проектной деятельности**

Начинается всё с прохождения теста – это входной контроль оценки уровня профессиональных компетенций и формирование психологического портрета студента. Для этого используется специально разработанный софт в виде игры. Входной контроль позволяет организаторам сориентироваться в уровне подготовки студента, его готовности к такому виду работе, определению роли в будущей команде.

Руководитель проектной деятельности отвечает за формирование актуальной рыночной повестки. Она создаётся на основе задач внешних стейкхолдеров, генерирования и поиска новых идей командой организаторов, инициативных тем студентов.

Очень важным, на наш взгляд, является этап командообразования. На специально созданном сайте «Smart City Тюмень» организован модуль «Проектная деятельность». Это коммуникационная площадка для организации всех видов работы. На ней размещено много информации познавательного, организационного и консультационного свойства, в том числе и контент о потенциально возможных ролях стартапера, начиная от лидера, маркетолога, веб-разработчика, бэкенд-разработчика и кончая техническим писателем.

Каждый студент выбирает близкую ему тему стартапа и роль в проектной группе. Корректировка состава может происходить на самых разных этапах работы. Осуществляется она организаторами во главе с руководителем. В каждой команде есть ментор, в подавляющем большинстве случаев – опытный эксперт от производства, зачастую вдохновитель идеи, в крайнем случае разделяющий мнение о возможности реализации идеи в разрабатываемом MVP.

Группа наставников в составе опытного методолога (креативного лидера), эксперта с высоким уровнем знаний технологий IT, «рыночника» в сформированные дедлайны проводят регулярные эджайл-сессии. Между сессиями с командой работают консультанты по маркетингу, экономике,

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ

отдельным специализированным областям знаний, руководители ВКР с кафедры. Принцип работы – самостоятельность. Главный – лидер команды. Он организует работу спикеров, встречи с ментором, консультантами. Кроме того - отвечает за итоговый результат и соблюдение всех заранее оговоренных правил. Завершается работа публичной итоговой защитой студенческого стартапа с последующей рефлексией и оценкой результатов.

Таймлайн проектной деятельности включает в себя большое количество мероприятий, начиная от проведения форсайт-сессии с обсуждением и корректировкой идеи, продолжая коллективным обсуждением концепции проекта, бизнес-модели, финансовой модели, и заканчивая публичными мероприятиями, такими как «Сражение стартапов» в «Точке Кипения Тюмень», «Конкурс студенческих научных проектов», публичная защита ВКР в форме «Стартап как диплом». Сюда включены рефлексии и компрессии. Это позволяет формировать у стартаперов навыки публичных выступлений, аргументированной защиты различных положений, представление материала, умение подачи контента, навыки эмпатии. А начинается всё с большой работы лидера проектного обучения со всеми потенциальными участниками движения по обсуждению «правил игры» (рис. 15, 16, 17).

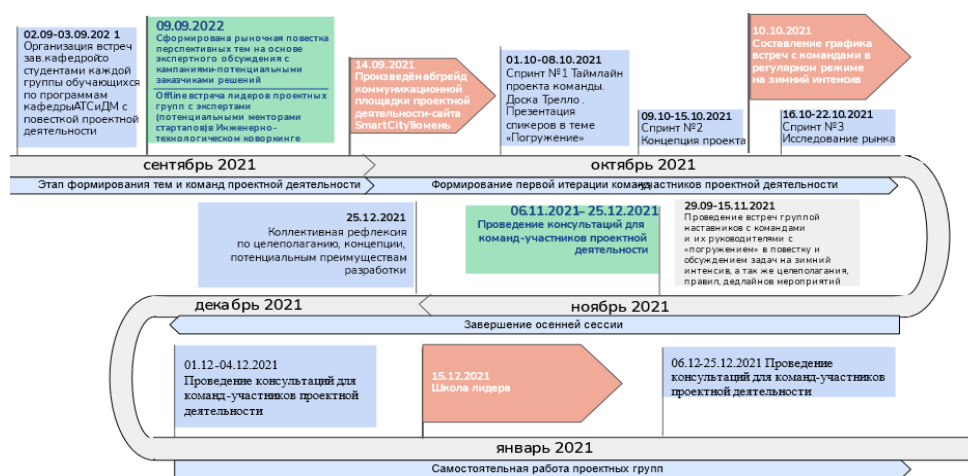
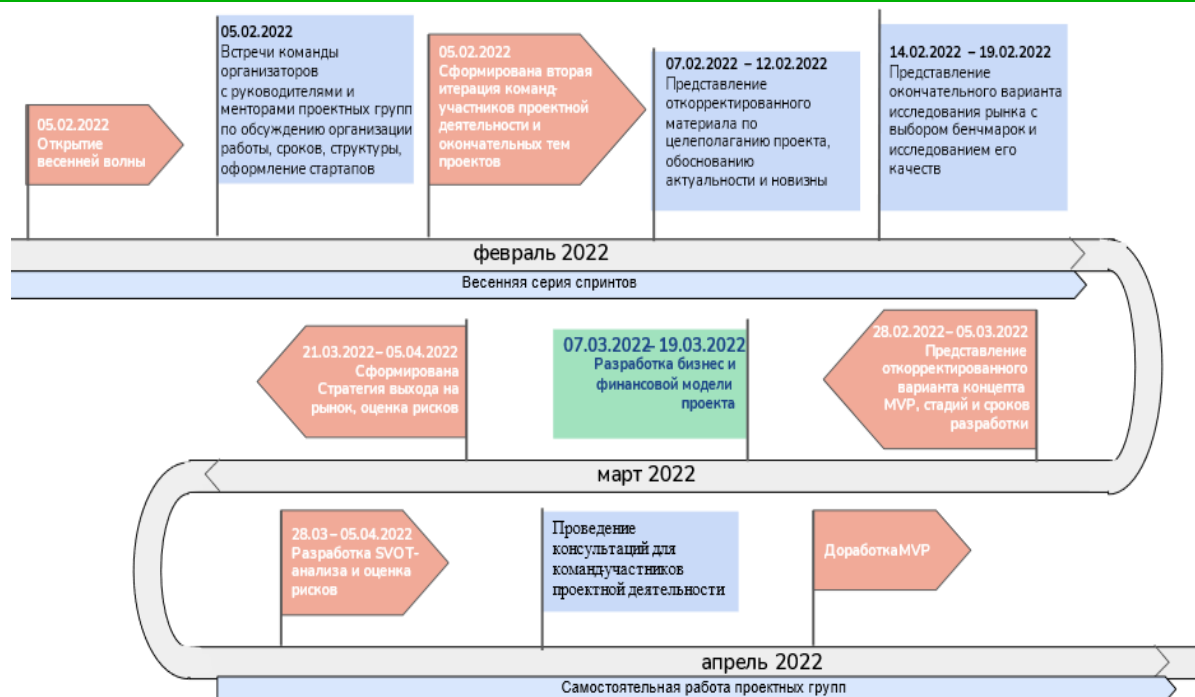


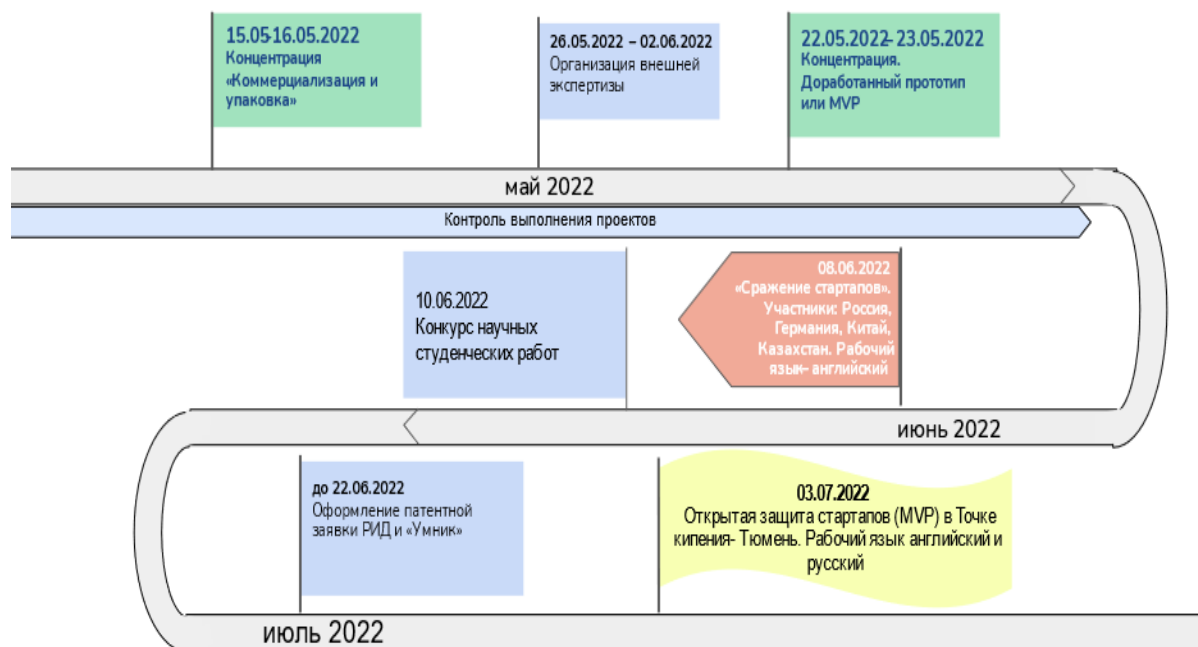
Рис. 15. Таймлайн проектной деятельности (осенний интенсив)



## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ



**Рис. 16. Таймлайн проектной деятельности (весенний интенсив)**



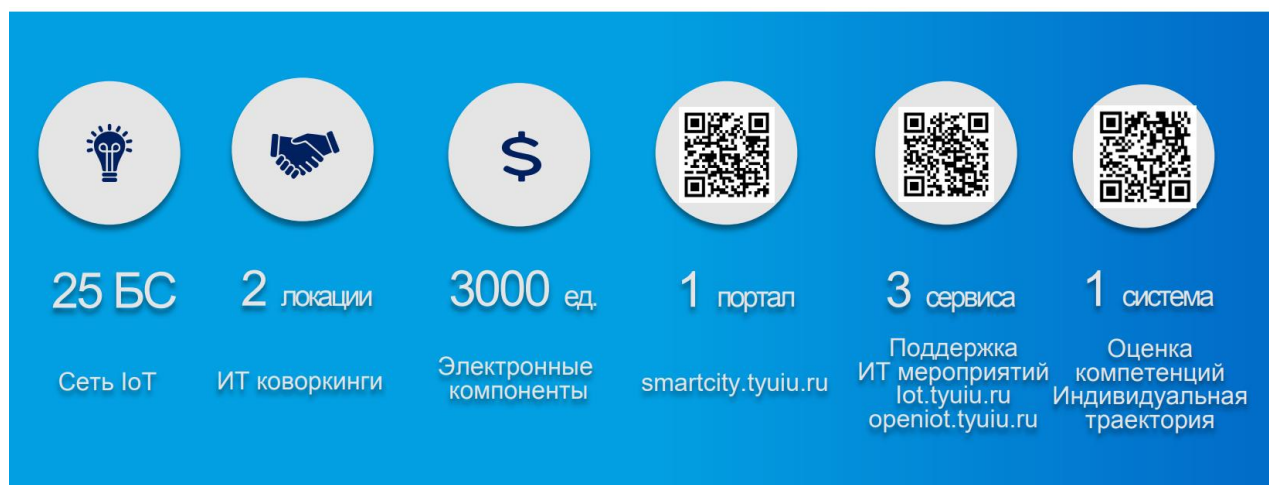
**Рис. 17. Таймлайн проектной деятельности (защита стартапов)**

Успешность проектной работы со студентами во многом зависит от ресурсного обеспечения. Сделать это со «старым багажом» чрезвычайно сложно. А это, прежде всего, люди. Затем материальная база, в том числе информационные ресурсы. Ну и конечно внутренние и внешние стейкхолдеры.

Если говорить о людях - они откровенно практически не подготовлены к изменениям. Бытует консервативное сознание, что сделать такое движение в условиях существующих ФГОС невозможно или, как минимум, очень сложно. Отсутствует мотивация. Поэтому здесь важно «включить» административное управление и задать материальную мотивацию. С точки зрения моральной заинтересованности всё неплохо. Преподаватели понимают, что это ново, перспективно и интересно. Это даёт хорошую исследовательскую составляющую, а следовательно статьи, монографии, учебные пособия. [5-8]

Остановлюсь на опыте своей кафедры в Тюменском индустриальном университете. Нам повезло. У нас был стратегический проект университетского уровня с поддержкой субсидированием Министерства науки и высшего образования. Это позволило вложиться в материальную базу. Мы закупили базовые станции и, установив их, создали в городе некоммерческую сеть интернета вещей, укомплектовались датчиками, контроллерами, другими электронными компонентами. Оформили 2 инженерных технологических коворкинга в двух локациях ВУЗа, многозонные и многофункциональные на 200 и 100 человек.

Очень важно было, не теряя времени, организовать коммуникационную площадку, через которую организовать работу со студентами и сервисы поддержки в проведении мероприятий с командами. И мы это сделали, разработав и запустив портал «SmartCity» (рис. 18).



**Рис. 18. Материально-техническое обеспечение и информационная база проектной деятельности**

Были выстроены надежные партнёрские связи с Департаментом информатизации Тюменской области, администрацией г. Тюмени, подписан договор с ПАО «Ростелеком». Начали хозяйственную деятельность с представителями бизнеса и структурами власти, где студенты принимали паритетное участие (рис. 19).



**Рис. 19. Ключевые партнеры в организации проектной деятельности**

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ

Главный результат, полученный нами на сегодня, лежит в области ментальности. Теперь все студенты, обучающиеся на кафедре, понимают, что проектная работа – это неизбежно, интересно, очень увлекательно и эффективно с точки зрения получения ими очень нужных в жизни компетенций. Многие почувствовали вкус к работе и проявляют различные активности в участии в конкурсах, хакатонах, соревнованиях. Поменялось ролевое участие преподавателей и сотрудников. Теперь они не только академические педагоги, они ещё и консультанты, тьюторы, иногда менторы.

За эти годы мы наработали целый ряд лучших практик. В частности использование методологии Эджайл. Команды работают недельными спринтами с конкретными заданиями для каждого участника-спикера с контролем на электронной доске (рис. 20).

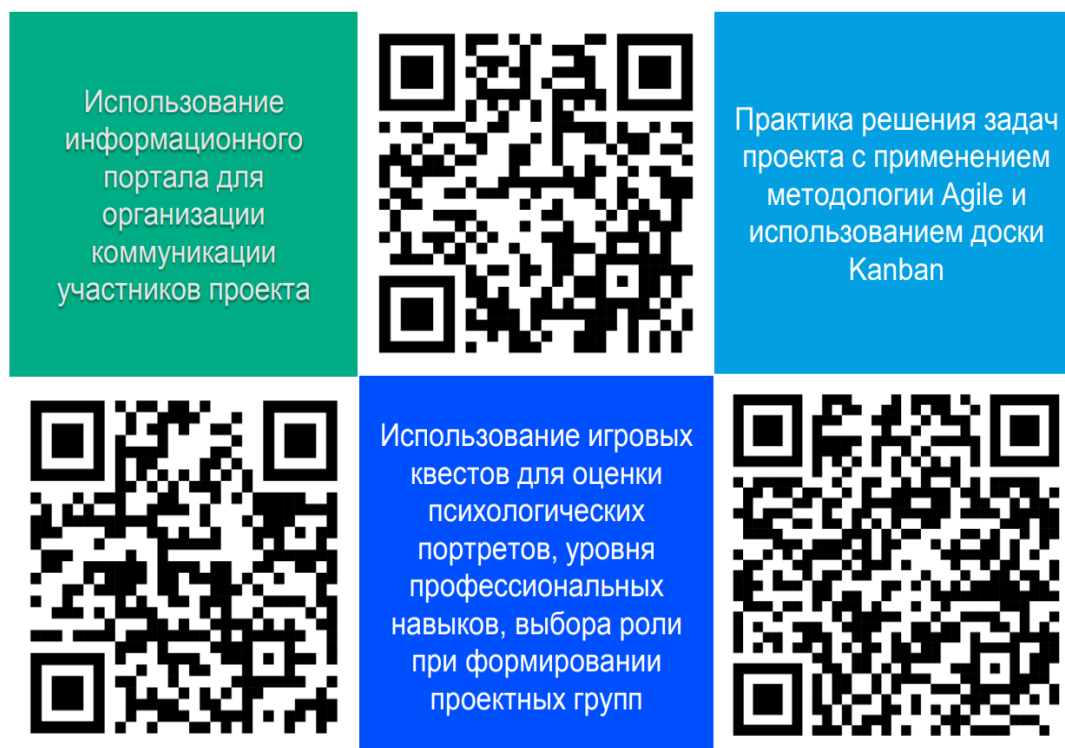
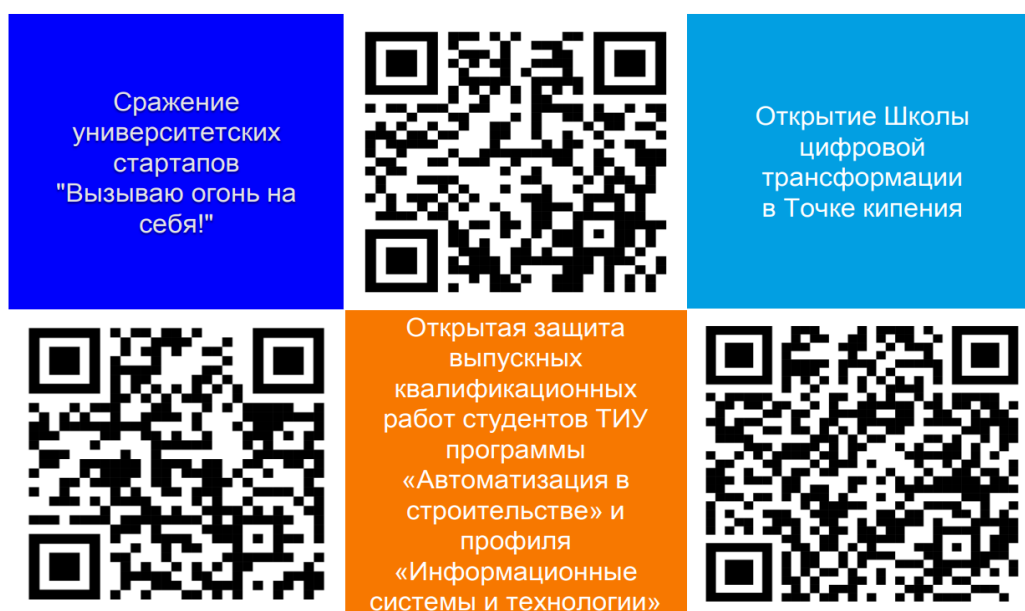


Рис. 20. Лучшие практики, используемые в проектной деятельности

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ

Из публичных результатов можно отметить (рис. 21), что университет два года подряд является организатором «Сражения университетских стартапов». Оно проводится в публичном пространстве «Точки Кипения Тюмень». В 2021 году в нём принимали участие 10 наших команд наряду с представителями 2-х китайских университетов Пекина и Янцзы, двух университетов Азербайджана и ВУЗов Казахстана с оценкой международным жюри из Европы и Азии.

В 2020г. и 2021г. все выпускники и магистранты кафедры участвовали в защите ВКР в форме студенческих стартапов.



**Рис. 21. Проведённые значимые мероприятия в публичном пространстве**

Очень важным, на наш взгляд, является тот факт, что все участники проектной деятельности (наставники, сотрудники) здорово «прибавили» в своих компетенциях. Работа со студентами обязывает к саморазвитию и самосовершенствованию. Если учесть, что тематика создаваемых MVP весьма разнообразна, это требует широкого кругозора, глубокого погружения и креативного видения.

## МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ

За 3 года занятия проектной деятельностью было разработано 29 решений (Рис. 22). Здесь и создание мобильных приложений и порталов компаний, решения для строительной отрасли «Умная каска» и «Цифровой рабочий», для девелоперов – интеллектуальный помощник организации продаж. А ещё решения для электронной коммерции «Видеопримерочная», «Умное зеркало» с интеллектуальной системой вывода информации.

<b>Разработано 29 решений</b> в сфере ЖКХ, интеллектуальной транспортной системы, IoT, умного дома	
# Платформа коммуникаций в мессенджере Telegram компании «Новая Земля» # Мобильное приложение пользователя для мониторинга и анализа услуг ЖКХ системы «Умный дом» # Интеллектуальная система с адаптивным интерфейсом «Smart mirror» # Портал – коммуникационная площадка для девелопера «Новая Земля» # Интеллектуальная система «Цифровой рабочий» ... # Интеллектуальная система «Видеопримерочная» в E-commerce # Программно-аппаратное решение «Термотопчик» # «Умная каска» # Интеллектуальная система оценки эффективности удалённой работы сотрудников с использованием продуктов Microsoft	

**Рис. 22. MVP, созданные студенческими стартапами**

Изменение подходов к обучению человека в быстро меняющейся технологической среде, использование накопившегося опыта организации обучения «по-новому», позволяет:

- сделать обучение более интересным и мотивированным;
- сформировать уникального специалиста с компетенциями softskills, selfskills, futureskills, готового к работе в условиях рыночной экономики;
- НАУЧИТЬ ЧЕЛОВЕКА УЧИТЬСЯ.

**Список литературы**

1. Данилов О.Ф. Обучение цифровым компетенциям (Digital Competence training) [Текст]: монография / О.Ф. Данилов, Д.Р. Николаева // Модернизация современного образования, анализ опыта и тенденций. — Петрозаводск: Издательство международного центра научного партнерства «Новая наука», 2021. – С. 4-18.
2. Бухт Р., Хикс Р. Определение, концепция и измерение цифровой экономики [Текст] // Вестник международных организаций, 2018. – Т. 13. № 2. С. 143—172 (на русском и английском языках). DOI: 10.17323/1996-7845-2018-02-07.
3. Инновации в России – неисчерпаемый источник роста [Электронный ресурс] / С. Алябьев, Д. Голощапов, В. Клинцов и др. – Центр по развитию инноваций McKinsey Innovation Practice, 2018. – 112 с. Режим доступа: [https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Russia/Our%20Insights/Innovations%20in%20Russia/Innovations-in-Russia\\_web\\_lq-1.ashx](https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Russia/Our%20Insights/Innovations%20in%20Russia/Innovations-in-Russia_web_lq-1.ashx), свободный.
4. Месхи Б.Ч. Стратегия развития инженерного образования: опыт ДГТУ. Корпоративные кафедры в учебном процессе. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2009.
5. Альтшуллер Г. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Генрих Альтшуллер. – 5-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2012. (Серия «Искусство думать»).
6. Красовская Н.В. Маркетинг инновационного проекта [Текст]: учебное пособие / Н.В. Красовская. – Издательство Тюменского государственного университета, 2014. – 196 с.
7. Летняя школа преподавателя 2021 — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 27 с. — (Юрайт.Академия). — ISBN 978-5-534-14536-6. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/487055> (дата обращения: 05.03.2022).



*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

8. Зимняя школа преподавателя 2021 — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 27 с. — (Юрайт.Академия). — ISBN 978-5-534-14536-6. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/477876> (дата обращения: 06.03.2022).

© О. Ф. Данилов, 2022



**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:  
ИНСТРУМЕНТЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМАТИКА**

**Чернышенко Ольга Васильевна**

к.филол.н., доцент

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный  
медицинский университет» Минздрава России

**Аннотация:** в статье представлены перспективы использования цифровых образовательных ресурсов в качестве инструмента повышения уровня обучения. Рассмотрены основные плюсы и минусы цифровизации образования, описаны возможности использования цифрового контента в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** цифровизация, цифровая образовательная среда, цифровой контент, цифровой след, цифровое образование.

**DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: TOOLS,  
PERSPECTIVES AND PROBLEMS**

**Chernyshenko Olga Vasilyevna**

**Abstract:** the article presents the prospects for using digital educational resources as a tool to improve the level of education. The main pros and cons of digitalization of education are considered, the possibilities of using digital content in the educational process are described.

**Key words:** digitalization, digital educational environment, digital content, digital footprint, digital education.

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

Сегодня цифровые технологии окружают человека со всех сторон: они присутствуют в каждом современном доме, учреждении, компании, заводе, школе, больнице и университете. Цифровизация в образовании – это переход к системе электронного обучения. Все учебные материалы (методические разработки, учебники, тетради), а также журналы и дневники имеют возможность существовать в электронном виде, в сети. Вместо обычных учебников школьники и студенты будут делать уроки на компьютерах и планшетах. Обучающиеся смогут самостоятельно изучать материал в образовательных программах, которые проверяют, как усваиваются эти знания. Цифровизация облегчает образовательный процесс, делая его более удобным и доступным для учащихся и преподавателей. Относительно высшего образования можно утверждать, что практика использования цифровых технологий влияет на модернизацию исследовательской деятельности. В настоящее время цифровизация позволила усовершенствовать образовательный процесс и приём кандидатов на обучение по новым программам высшего образования, а также повысить качество существующих [1, с. 160].

Модернизация современного образования сегодня отражается не только в содержании, но и в методах организации образовательного процесса. Цифровизация образования и общества в целом не могла не отразиться на формах обучения. Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки специалистов, на наш взгляд, является оправданным. Дистанционные технологии обучения позволяют постоянно обновлять базу теоретических материалов и использовать современные формы практического применения знаний. При надлежащем уровне организации дистанционного обучения его качество ничем не уступает традиционной форме и полностью соответствует всем стандартам. Использование дистанционных технологий в образовании позволяет реализовать одну из главных задач – обучение без границ, в любое время и в

любом месте [2, с. 68]. Богатые ресурсы сети предоставляют возможность участвовать в различных вебинарах, онлайн конференциях, дистанционных конкурсах педагогического мастерства и даже проходить дистанционные курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Проведённый нами опрос показал, что сегодня 67% педагогов выбирает дистанционное повышение квалификации. Непрерывное дистанционное обучение, без сомнения, является отражением современных тенденций развития области образования. Виртуальная форма академической мобильности преподавателя является достижимой, прежде всего, благодаря цифровизации [3, с. 231].

Цифровая трансформация образования, безусловно, предполагает изменение организации образовательного процесса. Современные тенденции помогают внедрять новые, уникальные, эффективные педагогические практики. Во многих развитых странах в рамках масштабных национальных программ появляются новые эффективные модели образовательных процессов, которые пока не смогли занять достойное место в массовом образовании из-за сложности их реализации с использованием традиционных коммуникационных и информационных технологий.

Главное, что происходит в процессе цифровой трансформации образования, – это не создание компьютерных классов и подключение к Интернету, а формирование и распространение новых моделей работы образовательных организаций. Суть цифровой трансформации образования – достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе её использования. Цифровую трансформацию образования можно определить как систематическую актуализацию необходимых образовательных результатов, содержания образования, организационных форм и методов воспитательной работы и оценки образовательных результатов в быстроразвивающейся цифровой образовательной среде с целью подготовки обучающихся для

жизни и работы в цифровой цивилизации. Трансформация образования проходит, с одной стороны, в условиях адаптации к технологической, цифровой революции, с другой – в переходе к персонализации (лучше, т.к. упомянутое выше, говоря об индивидуализации) в качестве основной образовательной модели и стратегии. Но цифровые технологии могут использоваться для решения совершенно других образовательных и педагогических задач; сами по себе они не указывают, какие задачи необходимо решить. Чтобы понять, как следует использовать цифровую трансформацию, а также какие условия создавать для индивидуализации, необходимо опираться на другие педагогические и образовательные дисциплины [4, с. 108-112].

Под цифровыми образовательными ресурсами в настоящее время понимаются все источники информации в цифровом формате, использование которых в образовательном процессе способствует более эффективному достижению образовательных целей. Цифровые образовательные ресурсы включают разнообразные представленные в цифровой форме средства (фото, аудио, видеоматериалы, модели и объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования и прочие), используемые для организации образовательного процесса [5, с. 119].

Цифровые образовательные ресурсы, являясь одной из составляющих содержания образования в цифровом формате, должны отвечать ряду требований, среди которых способность ресурса вовлекать обучающегося в образовательный процесс и поддерживать его устойчивое внимание на протяжении всего периода обучения имеет особое значение. Для этого контент цифровых образовательных ресурсов должен характеризоваться высокой привлекательностью содержания для учащегося, логичностью, лаконичностью, реализуемостью, что обеспечит поддержку учебной мотивации. Повышение привлекательности содержания образования осуществляется посредством учёта психологических особенностей

обучающихся и реализуется наличием мотивационного компонента, умением вызывать положительные эмоции и удовлетворение от процесса обучения, эффектов новизны и неопределённости. Основными направлениями повышения привлекательности образовательного содержания являются проблематизация, индивидуализация и геймификация обучения, которые позволяют максимально качественно достичь лично значимых целей обучения и снизить сложность образовательного процесса для обучающихся [6, с. 231].

Целью цифровой трансформации различных образовательных учреждений является их возможность опробовать широкое применение цифровых решений и продуктов для повседневных образовательных задач: работа с отстающими, поддержка талантов, замена рутинной интеллектуальной работы, логистика поддерживающих процессов (питание, безопасность, информация и т.д.), подготовка к занятиям и многое другое. Сегодня машины могут практически всё: цифровая трансформация позволяет внедрять новые структуры и отношения в образование. Цифровизация образования также открывает новые возможности для контента: обучение игре и соревнованию, моделирование и симуляция сложных или недоступных процессов, реализация распределенных проектов для учащихся и преподавателей, персонализированное обучение, геймификация образовательного процесса и многое другое. При этом важно учитывать, что цифровизация не может заменить живой труд и решить все проблемы образования и детей, и взрослых. Надежда на «цифру» как на панацею совершенно неоправданна. Одновременно с этим цифровизация образования может расширить горизонты задач, дать им совершенно новые инструменты и возможности: новые структуры отношений взрослости и детства, новые образовательные системы [7, с. 14]. В настоящее время формирование необходимых для профессиональной деятельности компетенций невозможно представить без применения мобильного обучения, которое становится

важнейшим инструментом организации учебного процесса и делает его продуктивнее и эффективнее [8, с. 86].

Одним из наиболее популярных инструментов цифровизации образования является использование мобильных устройств. Мобильные устройства заняли значимую позицию в обучении, так как они обладают высокой функциональностью и дидактической ценностью, часто опережая персональный компьютер по эффективности использования в образовательных целях за счёт своей гибкости и отсутствия ограничений [9, с. 170]. Именно поэтому мобильное обучение можно считать одним из наиболее перспективных направлений XXI века. Новый формат обучения, который предполагает принципиальное изменение характера взаимодействия преподавателя и обучающихся вследствие совместного использования цифрового образовательного пространства, позволяет сделать обучение более интенсивным, а рост знаний по изучаемой дисциплине – более значимым. При этом не следует забывать, что использование электронных средств обучения, помимо множества плюсов, может негативно влиять на образовательный процесс при его неправильной организации. Исследователи полагают, что основной проблемой при организации мобильного обучения может являться разобщение теории обучения, образовательной практики и исследовательской работы. К тому же, при составлении заданий следует учитывать множество различных факторов, например, размер экрана мобильных устройств и адаптировать их под интерфейс смартфонов и планшетов.

Современным и актуальным направлением в мобильном образовании является использование мобильных приложений и сервисов, которые коренным образом меняют процесс обучения, а также способствует повышению мотивации к изучению дисциплины. Одним из наиболее перспективных мобильных сервисов, на наш взгляд, является Trello – система управления проектами, основанная на методе так называемых досок. Каждая доска имеет несколько списков задач, в каждый из списков пользователи

могут добавлять карточки с текстовым материалом, ссылками, медиафайлами и проч. Карточки также позволяют оставлять комментарии и контролировать сроки выполнения задач. Образовательные возможности сервиса Trello мало изучены, не разработана методика использования данного приложения в дидактических целях. Преимущественно рассматривается потенциал Trello для организации групповой работы обучающихся. В.А. Шашков и А.В. Усанова отмечают следующие преимущества использования мобильного приложения Trello: простой интерфейс, удобство использования, доступность, быстрая регистрация, конфиденциальность использования, возможность распределения обязанностей [10, с. 339]. В.Г. Зайцев, А.А. Желтова, Е.В. Тибирькова в своём исследовании выделяют следующие положительные характеристики сервиса: широкий спектр инструментов в области образования, визуализация персонального прогресса обучающихся, перспектива создания электронных учебных пособий [11, с. 95-96].

Использование данного мобильного сервиса подразумевает многозадачность для преподавателя, которая требует больших временных и эмоциональных затрат. Преподаватель должен не только обладать необходимыми компетенциями в области дидактических возможностей мобильного обучения, но и быть готовым осуществлять процесс обучения, в корне отличающийся от привычной традиционной формы. Однако в условиях дистанционного обучения работа с любым из образовательных порталов требует владения вышеуказанными компетенциями. Использование мобильного приложения Trello при этом не только экономит время преподавателя на коммуникацию с обучающимися разработку материалов, но и предоставляет возможность эффективно структурировать учебную информацию. Широкий функционал и гибкость данного инструмента позволяет применять его в различных видах информационного взаимодействия и использовать не только для накопления и упорядочивания информации, но и для создания интерактивной учебной среды. Широкое



распространение использования мобильных устройств связи обусловлено, во-первых, их доступностью и, во-вторых, возможностью иметь выход в Интернет, что может облегчить и оптимизировать образовательный процесс. Использование мобильных технологий коренным образом меняет учебную атмосферу как на очных занятиях, так и в рамках внеаудиторной работы. При этом препятствием для использования текстовых мессенджеров в образовании может стать консервативная позиция академического сообщества касательно внедрения цифрового контента в образовательный процесс и низкий уровень готовности преподавателей к использованию онлайн-обучения. Текстовый мессенджер WhatsApp может выступать в качестве эффективного средства организации занятий при дистанционном обучении. Основными плюсами использования данного сервиса выступают его мобильность, удобная обратная связь и устранение психологических барьеров, возникающих при осуществлении академического общения. Главным минусом, на наш взгляд, следует считать его ограниченный функционал. Таким образом, в условиях дистанционного обучения мессенджер WhatsApp может быть использован в качестве средства организации образовательного процесса, однако данное приложение не может стать автономной образовательной платформой и требует использования дополнительных средств мобильного обучения [12, с. 411].

Такие образовательные инструменты, как образовательная группа в социальной сети «ВКонтакте» и чат в мессенджере WhatsApp, позволяют нам добавлять медиафайлы (документы, фото, видео, ссылки и т.д.), а также являются доступными (ими можно пользоваться после быстрой и бесплатной регистрации без ограничения по времени и месту нахождения). При этом, на наш взгляд, использование чата в мессенджере WhatsApp является наименее удобным средством организации дистанционного обучения, так как для того, чтобы найти нужную информацию, преподавателю и обучающемуся приходится пролистывать все сообщения и осуществлять поиск по



медиафайлам. По той же причине чат не обладает наглядностью, которая так необходима для успешного обучения. Мессенджер WhatsApp также не подразумевает удобного распределения прав администрирования диалога (можно лишь ограничить коммуниканта в праве отправлять сообщения, но это будет распространяться на весь чат, а не на отдельные его части, что часто неэффективно). Отдельно стоит сказать, что только использование приложения Trello подразумевает автоматизированный контроль сроков выполнения поставленных задач, что является несомненным преимуществом [12, с. 413].

Разработка и эффективное использование цифрового образовательного контента является – одной из первостепенных задач педагогов в образовательной организации. Термин «контент» относится к некоторому информативному содержанию, например это могут быть тексты, графика, мультимедийное содержимое и другое информативно значимое содержимое информационной системы. Цифровой контент включает в себя создание, распространение и получение контента в цифровой форме. Цифровой контент может содержать: инструкции, статьи, посты в социальных сетях и блогах; видеоматериалы – лекции, лекции, анимационные обучающие видео и т.п.; графические материалы – фотографии, инфографика, рисунки и т.п.; аудиоматериалы – подкасты, аудиоконференции и т.д. [13, с. 12]. Для организации дистанционного обучения цифровой контент может быть представлен в виде электронных изданий, электронных образовательных ресурсов, массовых открытых учебных курсов, дистанционных учебных курсов, открытых образовательных ресурсов. Массовые открытые онлайн-курсы активно внедряются в систему обучения. Многие преподаватели уже успешно применяют их в своей педагогической практике. Несомненно, существующие курсы будут перерабатываться и активно развиваться, а виртуальная образовательная среда – пополняться новыми онлайн-курсами.

Ведущие вузы займется разработкой и внедрением в образовательный процесс собственных массовых открытых онлайн-курсов [14, с. 244].

Эффект от усвоения цифрового образовательного контента зависит не только от качества их организации, но и от готовности реципиентов воспринимать их как контент, требующий мыслительной обработки и развивающий реципиента. Включение самоанализа и внимания к собственным особенностям и стратегиям обучения, самоанализ и рефлексия являются важными основами настоящего образования и самообучения. Дальнейшие исследования в области дистанционного и онлайн-образования требуют качественного анализа субъективных установок и переживаний обучающихся с целью учёта особенностей аудитории пользователей цифрового образовательного контента, осуществляющих образовательный процесс самостоятельно [15, с. 79]. При реализации образовательных программ с использованием исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей электронно-вычислительные ресурсы, ресурсы электронного образования, комплекс информационных технологий, телекоммуникационные технологии, адекватные технологические средства и обеспечить полноценное освоение обучающимися образовательных программ независимо от места нахождения обучающихся.

Цифровая трансформация образования при этом затрагивает и повышение квалификации педагогов. Мотивация педагогического сообщества к развитию профессиональных цифровых навыков в рамках реализации проектов по формированию современной цифровой образовательной среды школы определяет ключевую задачу региональной системы дополнительной профессиональной подготовки, направленной на повышение квалификации, эффективное научно-методическое обеспечение подготовки цифровых

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

навыков руководителей и педагогов образовательных организаций. При этом важным условием, гарантирующим необходимое качество формирования современных профессиональных навыков менеджеров, является интеграция ресурсов общего, высшего и дополнительного профессионального образования.

Информационные и коммуникационные технологии вносят изменения не только в способы распространения знаний, но и в сами знания, предполагают иной способ организации структурных и функциональных компонентов системы дистанционного обучения [16, с. 122]. Рассмотрим виды дистанционных мероприятий, которые способствуют повышению квалификации педагогического работника:

**Таблица 1**

### **Дистанционные мероприятия по повышению квалификации педагогического работника**

<b>Название мероприятия</b>	<b>Примерное содержание мероприятия</b>	<b>Целевая направленность мероприятия</b>
Дистанционные курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки	Обновление профессиональных компетенций путём регулярных занятий в количестве часов, необходимых согласно учебному плану.	Совершенствование качества образовательной деятельности, повышение уровня компетентности педагога, самореализация учителя.
Вебинары, видеолекции	Проведение онлайн обучения в режиме реального времени или выступление-лекция в записи.	Повышение компетентности педагога, самообразование, распространение педагогического опыта.

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

Продолжение таблицы 1

Сетевое взаимодействие педагогов	Осуществление общения на профессиональные темы, организация дистанционных мероприятий и участие в них (конкурсы, вебинары, курсы и проч.), осуществление информационной и методической поддержки учителей.	Реализация творческого потенциала педагога, обмен педагогическим опытом, поддержка инновационных педагогических проектов.
Дистанционные конкурсы педагогического мастерства	Разработка конкурсного материала, участие в мероприятиях.	Повышение уровня профессиональной компетентности, самоанализ профессиональной деятельности, обобщение и распространение педагогического опыта, раскрытие творческого потенциала педагога.
Онлайн конференции и семинары	Выступления педагогов, методистов, научных работников на различные актуальные темы.	Распространение педагогического опыта, поддержка и развитие методической работы педагогов
Публикации методических и научных материалов	Разработка и публикация научных и методических материалов в СМИ и педагогических журналах.	Распространение педагогического опыта, развитие методической компетенции педагога, пополнение профессионального портфолио.

Можно выделить следующие преимущества дистанционных технологий по сравнению с традиционной формой обучения:

- обучение на курсах повышения квалификации можно проходить без отрыва от производства, следовательно, имеет место значительное сокращение временных затрат и денежных затрат на проживание при условии нахождения курсов в другом городе;
- обучение проходит по индивидуальному образовательному маршруту, следовательно, цели обучения достигаются эффективнее;
- появляется возможность проходить обучение у зарубежных коллег и обмениваться опытом;
- коммуникация с преподавателем может осуществляться в любое время с помощью электронной почты, мессенджеров и социальных сетей.

Таким образом, использование дистанционных технологий делает образовательный процесс экономным, гибким, более творческим и простым.

Непрерывное повышение квалификации позволяет не только развивать методическую компетентность педагога и повышать его культурный уровень, но и формирует навыки самоанализа и приобщает педагогов к исследовательской деятельности. Использование дистанционных образовательных технологий в процессе повышения квалификации позволяет осуществлять непрерывное обучение, массово обмениваться опытом и методиками, предоставляет каждому участнику равные условия для самореализации и индивидуализации образовательного процесса [17, с. 41].

Дистанционное обучение может стать как дополнением к традиционной форме повышения квалификации, так и стать альтернативным вариантом, так как в динамично меняющихся условиях современной жизни не всегда позволяют прибегнуть к традиционной форме обучения [18, с. 37].

Таким образом, использование дистанционных технологий в процессе повышения квалификации педагогических работников не только даёт

возможность повысить профессиональные компетенции, но и формирует умение эффективно конструировать индивидуальные образовательные маршруты и создавать образовательные программы. Интенсификация обучения способствует повышению мотивации обучающихся и является гарантом успешного и эффективного обучения.

Цифровое обучение имеет большой потенциал, но оно также сопряжено с большими рисками. Специалисты выделяют их различные виды. Например, в исследовании Тебекина А.В. указаны следующим образом:

1) риски использования недостаточно изученных технологий, когда привнесение для обучаемых одних возможностей вытесняет другие более ценные возможности образования и развития;

2) риски, связанные с утратой вследствие использования электронных версий образовательных программ навыков письменной фиксации основных идей предлагаемого материала, и, как следствие, ухудшение способностей к его запоминанию и переосмыслению;

3) риски ухудшения способностей воспринимать большие объемы информации вследствие «дайджест-мании»;

4) риск развития у обучаемых так называемой экранной зависимости;

5) риски возможного сокращения умственных способностей, которые ряд специалистов интерпретируют как «развитие цифрового слабоумия»;

6) риски вытеснения живого общения как коммуникации, которая во многих случаях обладает существенно большей релевантностью как для обучаемых, так и для обучающихся, чем электронные технологии обучения;

7) риски, связанные со здоровьем» [19, с. 2563].

Таким образом, цифровизация образовательной среды позволяет повысить технологичность, индивидуализацию процесса обучения в соответствии с потребностями и способностями каждого педагога и обучающегося, формирует интерес и мотивацию современного поколения, гарантируя реализацию нового качества образования в цифровой экономике.

**Список литературы**

1. Кисарин А.С. проблемы инноваций в дополнительном образовании в условиях цифровизации образования // Заметки учёного. № 6, 2021. С. 159-162.
2. Нефёдов И.В. Видеоконтент и мобильные технологии в проектной деятельности при обучении РКИ // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. № 2, 2018. – С. 168-179.
3. Шабашева И.В., Мартинович Н.Е. Дистанционное обучение как одна из форм организации учебного процесса // Цифровая трансформация образования. Электронный сборник тезисов докладов 1-й научно-практической конференции. 2018. – С. 213.
4. Розин В.М. Цифровизация в образовании (по следам исследования «трудности и перспективы цифровой трансформации образования»)// Мир психологии. № 1-2 (105), 2021. С. 104-115.
5. Колыхматов В.И. Развитие системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации образования // Человек и образование. № 4 (57), 2018. С. 118-121.
6. Прохорова М.П., Макарова Н.В., Краева И.А. Особенности вовлекающего контента для цифровых образовательных ресурсов // Проблемы современного педагогического образования. № 72-4, 2021. С. 230-232.
7. Несмашная И.В., Судакова Н.Е. Международный опыт: инновации в образовании, цифровизация образования в странах Азии и Европы // SpiritTime. № 1-1 (37), 2021. С. 13-15.
8. Коростова С.В., Нефёдов И.В. Традиционный и инновационный контент как основа проектной деятельности в курсе русского языка как иностранного // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 85-96.
9. Нефёдов И.В., Попова К.А. М-learning как инновационное средство в обучении РКИ / И.В. Нефёдов, К.А. Попова. Текст: непосредственный //



Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2016. № 3. С. 170-178.

10. Шашков В.А., Усанова А.В. Педагогический потенциал мобильного обучения в системе духовно-нравственного развития школьников // СКИФ. Вопросы студенческой науки. 2019. № 11 (39). С. 338-341.

11. Зайцев В.Г., Желтова А.А., Тибирькова Е.В. Разработка образовательных ресурсов с помощью web-сервиса Trello // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 94-98.

12. Чернышенко О.В. Потенциал текстового мессенджера WhatsApp при организации дистанционного обучения по дисциплине «Педагогика и психология» в медицинском вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 3. С. 407-411.

13. Десненко С.И., Пахомова Т.Е. Особенности цифрового образовательного контента при организации дистанционного обучения в профессиональном образовании // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Т. 15, № 5, 2020. С. 6-14.

14. Нефёдов И.В., Огрызко Е.В. Массовые открытые онлайн-курсы как компонент виртуальной образовательной среды в обучении русскому языку и РКИ // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. № 14, 2021. С. 235-244.

15. Зелеева В.П. Особенности восприятия цифрового образовательного контента // Вестник НЦБЖД. № 4 (46), 2020. С. 75-81.

16. Лебедева М.Б., Семенова Т.В. Дистанционные образовательные технологии в системе повышения квалификации педагогических кадров // Человек и образование. № 1 (34), 2013. – С. 117-122.

17. Копытова Н.Е., Лоскутова В.И. Использование дистанционных технологий в повышении квалификации педагогических кадров // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. № 9 (137), 2014. – С. 38-42.

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

18. Копытова Н.Е. Массовые открытые онлайн-курсы повышения квалификации педагогов // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. № 2 (26), 2015. – С. 37-42.

19. Тебекин А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №1. С. 2558–2566.

© О.В. Чернышенко, 2022

УДК 004.94

**КОНЦЕПЦИЯ ТРИАДЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО, КОМПЬЮТЕРНОГО  
И ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМ МАССОВОГО  
ОБСЛУЖИВАНИЯ С ОГРАНИЧЕННОЙ ДЛИНОЙ ОЧЕРЕДИ**

**Осипов Геннадий Сергеевич**

д.т.н., зав кафедрой Информатики

**Вашакидзе Нателла Семеновна**

**Филиппова Галина Викторовна**

**Рауш Наталья Леонидовна**

ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»

**Аннотация:** Изложена методология анализа и решения сложной, практически значимой задачи исследования систем массового обслуживания с ограничением на длину очереди, рассматриваемой как единая проблема, включающую в себя три составные части – математическое, компьютерное и имитационное моделирование.

**Ключевые слова:** системы массового обслуживания, методика компьютерного моделирования.

**THE CONCEPT OF A TRIAD OF MATHEMATICAL, COMPUTER  
AND SIMULATION MODELING OF QUEUING SYSTEMS  
WITH A LIMITED QUEUE LENGTH**

**Osipov Gennady Sergeyevich**

**Vashakidze Natella Semyonovna**

**Filippova Galina Viktorovna**

**Rausch Natalia Leonidovna**

**Abstract:** The methodology of analysis and solution of a complex, practically significant task of studying queuing systems with a limit on the length of the queue, considered as a single problem, including three components – mathematical, computer and simulation modeling, is presented.

**Key words:** queuing systems, computer modeling techniques.

### **Введение**

Основной проблемой современного образования по-прежнему остается неполное использование возможностей комплексного синергетического подхода к изучению сложных систем и процессов. Необходимо на начальных стадиях формировать у обучающихся парадигму научных и практических навыков использования современных методов исследования поведения объектов, позволяющих проводить анализ их состояния и развития на различных уровнях и во взаимодействии со смежными направлениями и методами, подчиненными решению тех же задач и проблем.

Целью настоящего исследования является синтез методологических основ анализа стохастических дискретно-событийных систем массового обслуживания путем объединения воедино концептуально однородных методов их математического, компьютерного и имитационного моделирования. Таким образом формируется триада подходов к решению задачи, что позволяет синтезировать аддитивный эффект познания, изучения и прогнозирования поведения моделируемых систем.

Таким образом можно обеспечивать модернизацию современного образования за счет сведения в единую систему комплекс подходов к изучению природных, социально-экономических и технических систем, что позволит формировать у обучающихся актуализированный уровень мировоззрения и откроет возможности эффективного решения проблем в различных предметных областях.

### **Основы математического моделирования**

Основной принцип функционирования систем массового обслуживания (СМО) с ожиданием и ограниченной очередью формулируется так: «если новая заявка поступает в момент времени, когда все места в очереди заняты, она покидает систему необслуженной, т.е. получает отказ».

Для моделирования СМО с ожиданием и ограниченной длиной очереди исходными данными являются:

$\lambda$  – интенсивность входящего потока заявок, поступающих в систему (среднее число заявок, поступающих в единицу времени или среднее число событий, происходящих в единицу времени);

$m$  – максимально допустимая длина очереди;

$n$  – число каналов обслуживания;

$t_{\text{обс}}$  – среднее время обслуживания заявки в системе, или  $\mu = (t_{\text{обс}})^{-1}$  – интенсивность потока обслуживания заявок.

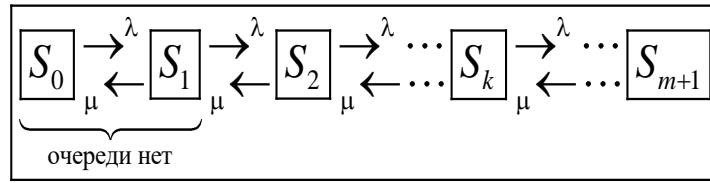
### **Основные принципы моделирования**

#### **Одноканальные СМО**

Пронумеруем состояния СМО по числу заявок, находящихся в системе:

- $S_0$  - канал свободен
- $S_1$  - канал занят, очереди нет
- $S_2$  - канал занят, одна заявка стоит в очереди
- ... ..
- $S_k$  - канал занят,  $k-1$  заявок стоят в очереди
- ... ..
- $S_{m+1}$  - канал занят,  $m$  заявок стоят в очереди

На рисунке 1 представлен граф состояний одноканальной СМО с ограниченной очередью.



**Рис. 1. Граф состояний одноканальной СМО.**

Система переходит из одного состояния в следующее (соседнее) слева направо с интенсивностью  $\lambda$ , а обратно с интенсивностью  $\mu$ .

Для определения основных показателей СМО с ожиданием и ограниченной длиной очереди базовой является величина интенсивности загрузки системы.  $\rho = \lambda/\mu$ .

Пусть  $p_i$  – вероятность того, что система находится в состоянии  $S_i$  ( $i = \overline{0, m+1}$ ) (см. рисунок 1).

Очевидно:

$$\left\{ \begin{array}{l} p_1 = \rho p_0 \\ p_2 = \rho^2 p_0 \\ \dots \\ p_k = \rho^k p_0 \\ \dots \\ p_{m+1} = \rho^{m+1} p_0 \end{array} \right.$$

Отсюда  $p_0 = (1 + \rho + \rho^2 + \dots + \rho^{m+1})^{-1}$ .

Тогда можно получить следующие зависимости:

$$1. \text{ вероятность простоя } p_0 = \left( \frac{1 \cdot (1 - \rho^{m+2})}{1 - \rho} \right)^{-1} = \frac{1 - \rho}{1 - \rho^{m+2}},$$

$$(\rho = 1 \Rightarrow p_0 = (m + 2)^{-1});$$

2. вероятность отказа  $P_{\text{отк}} = p_{m+1} = \frac{\rho^{m+1}(1-\rho)}{1-\rho^{m+2}}$ ;

3. относительная пропускная способность  $Q = 1 - P_{\text{отк}} = 1 - \frac{\rho^{m+1}(1-\rho)}{1-\rho^{m+2}}$ ;

4. абсолютная пропускная способность СМО  $A = \lambda Q$ .

Получим формулу для определения длины очереди (среднего числа заявок в очереди).

Так как в состоянии  $S_i$  ( $i = \overline{2, m+1}$ ) в очереди находится  $i-1$  заявка с вероятностью  $p_i$ , то, очевидно,

$$L_{\text{оч}} = \sum_{i=2}^{m+1} (i-1) p_i = 1 \cdot p_2 + 2 \cdot p_3 + \dots + (k-1) \cdot p_k + \dots + m \cdot p_{m+1}.$$

$$\begin{aligned} \text{Тогда } L_{\text{оч}} &= 1 \cdot \rho^2 p_0 + 2 \cdot \rho^3 p_0 + \dots + (k-1) \cdot \rho^k p_0 + \dots + m \cdot \rho^{m+1} p_0 = \\ &= \rho^2 p_0 [1 + 2 \cdot \rho + \dots + (k-1) \cdot \rho^{k-2} + \dots + m \cdot \rho^{m-1}] = \rho^2 p_0 \sum_{k=1}^m k \cdot \rho^{k-1} \end{aligned}$$

Представив выражение под знаком суммы в виде производной от  $\rho^k$ , получим:

$$L_{\text{оч}} = \rho^2 p_0 \sum_{k=1}^m \frac{d}{d\rho} \rho^k.$$

Поменяем местами знаки суммы и производной и воспользуемся формулой суммы геометрической прогрессии со знаменателем  $\rho$ , тогда:

$$L_{\text{оч}} = \rho^2 p_0 \frac{d}{d\rho} \sum_{k=1}^m \rho^k = \rho^2 p_0 \frac{d}{d\rho} \frac{\rho(1-\rho^m)}{1-\rho} = \rho^2 p_0 \frac{1-\rho^m(m+1-m\rho)}{(1-\rho)^2}.$$

Таким образом, длина очереди определится следующим образом:

$$L_{\text{оч}} = \frac{\rho^2 [1 - \rho^m(m+1-m\rho)]}{(1-\rho^{m+2})(1-\rho)}.$$



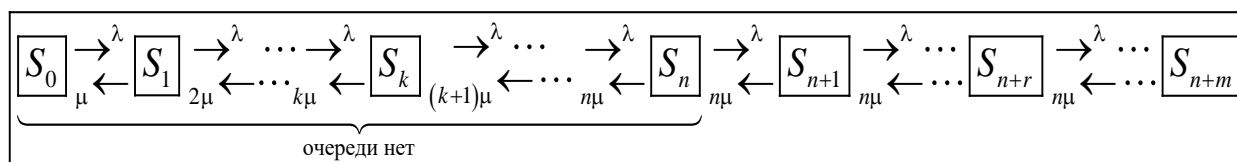
### Многоканальные СМО

Рассмотрим  $n$ -канальную СМО с ожиданием, на которую поступает поток заявок с интенсивностью  $\lambda$ ; интенсивность обслуживания  $\mu$  (для одного канала), число мест в очереди  $m$ .

Состояния системы нумеруются по числу заявок, находящихся в системе:

- $S_0$  - все каналы свободны
- $S_1$  - занят один канал, остальные свободны
- ... ..
- $S_k$  - заняты  $k$ -каналов, остальные свободны
- ... ..
- $S_n$  - заняты все  $n$ -каналов, свободных нет
- $S_{n+1}$  - заняты все  $n$ -каналов, одна заявка стоит в очереди
- ... ..
- $S_{n+r}$  - заняты все  $n$ -каналов,  $r$ -заявок в очереди
- ... ..
- $S_{n+m}$  - заняты все  $n$  каналов,  $m$  заявок в очереди

Граф состояний многоканальной СМО с ограничением на длину очереди приведен на рисунке 2.



**Рис. 2. Граф состояний многоканальной СМО**

У каждой стрелки проставлены соответствующие интенсивности потоков событий. Причем по стрелкам справа налево систему переводит поток обслуживаний, интенсивность которого равна  $\mu$ , умноженному на число занятых каналов.

Очевидно, в данном случае:

$$p_0 = \left( 1 + \frac{\rho}{1!} + \frac{\rho^2}{2!} + \dots + \frac{\rho^n}{n!} + \underbrace{\frac{\rho^{n+1}}{n \cdot n!} + \frac{\rho^{n+2}}{n^2 \cdot n!} + \dots + \frac{\rho^{n+m}}{n^m \cdot n!}}_{\text{убывающая геометрическая прогрессия со знаменателем } \rho/n} \right)^{-1} =$$

$$= \left( \sum_{k=0}^n \frac{\rho^k}{k!} + \frac{\rho^{n+1} \left( 1 - \left( \frac{\rho}{n} \right)^m \right)}{n \cdot n! \left( 1 - \frac{\rho}{n} \right)} \right)^{-1}.$$

И, соответственно

$$p_1 = \frac{\rho}{1!} p_0, \dots, p_k = \frac{\rho^k}{k!} p_0, \dots, p_n = \frac{\rho^n}{n!} p_0, p_{n+1} = \frac{\rho^{n+1}}{n \cdot n!} p_0, \dots, p_{n+m} = \frac{\rho^{n+m}}{n^m \cdot n!} p_0.$$

$$P_{\text{отк}} = p_{n+m} = \frac{\rho^{n+m}}{n^m \cdot n!} p_0, Q = 1 - P_{\text{отк}} = 1 - \frac{\rho^{n+m}}{n^m \cdot n!} p_0, A = \lambda Q = \lambda \left( 1 - \frac{\rho^{n+m}}{n^m \cdot n!} p_0 \right)$$

Получим формулу для вычисления среднего числа заявок в очереди (выполнены преобразования, подобные тем, которые использовались при выводе аналогичного выражения для одноканальных систем (введено промежуточное обозначение  $\phi = \rho/n$ )):

$$\begin{aligned}
 L_{оч} &= 1 \cdot p_{n+1} + 2 \cdot p_{n+2} + \dots + m \cdot p_{n+m} = p_0 \left[ 1 \cdot \frac{\rho^{n+1}}{n \cdot n!} + 2 \cdot \frac{\rho^{n+2}}{n^2 \cdot n!} + \dots + m \cdot \frac{\rho^{n+m}}{n^m \cdot n!} \right] = \\
 &= \frac{\rho^{n+1}}{n \cdot n!} p_0 \left[ 1 + 2\varphi + 3\varphi^2 + \dots + m\varphi^{m-1} \right] = \frac{\rho^{n+1}}{n \cdot n!} p_0 \sum_{r=1}^m r \cdot \varphi^{r-1} = \\
 &= \frac{\rho^{n+1}}{n \cdot n!} p_0 \sum_{r=1}^m \frac{d}{d\varphi} \varphi^r = \frac{\rho^{n+1}}{n \cdot n!} p_0 \frac{d}{d\varphi} \sum_{r=1}^m \varphi^r = \\
 &= \frac{\rho^{n+1}}{n \cdot n!} p_0 \frac{d}{d\varphi} \frac{\varphi(1-\varphi^m)}{1-\varphi} = \frac{\rho^{n+1}}{n \cdot n!} p_0 \frac{1-\varphi^m(m+1-m\varphi)}{(1-\varphi)^2}.
 \end{aligned}$$

Таким образом 
$$L_{оч} = \frac{\rho^{n+1} p_0 \left[ 1 - \left( \frac{\rho}{n} \right)^m \left( m + 1 - m \frac{\rho}{n} \right) \right]}{n \cdot n! \left( 1 - \frac{\rho}{n} \right)^2}.$$

Среднее число заявок в системе:

$$L_{СМО} = L_{оч} + \bar{k},$$

где 
$$\bar{k} = \frac{A}{\mu} = \frac{\lambda \left( 1 - \frac{\rho^{n+m}}{n^m \cdot n!} p_0 \right)}{\mu} = \rho \left( 1 - \frac{\rho^{n+m}}{n^m \cdot n!} p_0 \right)$$
 – среднее число занятых

каналов.

В таблицу 1 сведены основные показатели работы СМО с ограниченной по длине очереди.

**Таблица 1**

**Показатели работы многоканальной СМО с ограниченной очередью**

№		Наименование	Формула
1	$p_0$	Вероятность того, что система находится в состоянии $S_0$	$p_0 = \left( \sum_{i=0}^n \frac{\rho^i}{i!} + \frac{\rho^{n+1} \left( 1 - \left( \frac{\rho}{n} \right)^m \right)}{n \cdot n! \left( 1 - \frac{\rho}{n} \right)} \right)^{-1}$

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ**

Продолжение таблицы 1

2	$L_{оч}$	Среднее число заявок в очереди	$L_{оч} = \frac{\rho^{n+1} p_0 \left( 1 - \left( m + 1 - m \frac{\rho}{n} \right) \left( \frac{\rho}{n} \right)^m \right)}{n \cdot n! \left( 1 - \frac{\rho}{n} \right)^2}$
3	$\bar{k}$	Среднее число заявок под обслуживанием (среднее число занятых каналов)	$\bar{k} = \rho \left( 1 - \frac{\rho^{n+m}}{n^m \cdot n!} p_0 \right)$
4	$L_{СМО}$	Среднее число заявок в системе	$L_{СМО} = L_{оч} + \bar{k}$
5	$Q$	Относительная пропускная способность	$Q = 1 - \frac{\rho^{n+m}}{n^m n!} p_0$
6	$A$	Абсолютная пропускная способность системы	$A = \lambda Q$

Рассмотрим пример.

В порту имеется один специализированный причал. Интенсивность входящего потока судов равна 0,4 (судов в сутки). Среднее время обработки одного судна составляет 2 суток. Найти показатели эффективности работы причала при неограниченной длине очереди и при условии, что приходящее судно покидает причал (без разгрузки), если очередь полностью заполнена – в ней находится 3 судна.

Решение.

А. Длина очереди не ограничена ( $m = \infty$ ).

Имеем:

$$\rho = \lambda / \mu = \lambda \bar{t}_{обс} = 0,4 \cdot 2 = 0,8.$$

Вероятность того, что причал свободен:

$$p_0 = 1 - \rho = 1 - 0,8 = 0,2.$$

Вероятность того, что причал занят:

$$P_{\text{зан}} = 1 - p_0 = 1 - 0,2 = 0,8.$$

Среднее число судов, ожидающих разгрузки:

$$L_{\text{оч}} = \frac{\rho^2}{1-\rho} = \frac{0,8^2}{1-0,8} = 3,2.$$

Среднее время ожидания разгрузки:

$$T_{\text{оч}} = \frac{L_{\text{оч}}}{\lambda} = \frac{3,2}{0,4} = 8 \text{ (сутки)}.$$

Среднее число судов, находящихся у причала (в СМО):

$$L_{\text{СМО}} = \frac{\rho}{1-\rho} = \frac{0,8}{1-0,8} = 4 \text{ (сутки)}.$$

Среднее время пребывания судна у причала:

$$T_{\text{СМО}} = \frac{L_s}{\lambda} = \frac{4}{0,4} = 10 \text{ (сутки)}.$$

В. Длина очереди ограничена ( $m=3$ )

Вероятность того, что причал свободен:

$$p_0 = \frac{1-\rho}{1-\rho^{m+2}} = \frac{1-0,8}{1-0,8^{3+2}} = 0,297.$$

Вероятность того, что приходящее судно покинет причал без разгрузки:

$$P_{\text{отк}} = p_{m+1} = \rho^{m+1} p_0 = 0,8^{3+1} \cdot 0,297 = 0,122.$$

Относительная пропускная способность причала:

$$Q = 1 - P_{\text{отк}} = 1 - 0,122 = 0,878.$$

Абсолютная пропускная способность причала:

$$A = \lambda Q = 0,4 \cdot 0,878 = 0,351,$$

Среднее число судов, ожидающих разгрузку:

$$L_{\text{оч}} = \frac{\rho^2 [1 - \rho^m (m + 1 - m\rho)]}{(1 - \rho^{m+2})(1 - \rho)} = \frac{0,8^2 [1 - 0,8^3 (3 + 1 - 3 \cdot 0,8)]}{(1 - 0,8^{(3+2)})(1 - 0,8)} = 0,861.$$

Среднее время ожидания разгрузки:

$$T_{\text{оч}} = \frac{L_{\text{оч}}}{\lambda} = \frac{0,861}{0,4} = 2,153 \text{ (сутки)}.$$

Среднее число судов, находящихся у причала:

$$L_{\text{СМО}} = 0,861 + (1 - 0,297) = 1,564.$$

Среднее время пребывания судна у причала:

$$T_{\text{СМО}} = \frac{L_{\text{СМО}}}{\lambda} = \frac{1,564}{0,4} = 3,91 \text{ (сутки)}.$$

В таблице 2 приведены результаты расчетов показателей функционирования СМО с неограниченной длиной очереди и с длиной очереди не более 3 судов.

**Таблица 2**

**Сравнение расчетов**

Показатель	$m = \infty$	$m=3$
$p_0$	0,2	0,297
$P_{\text{отк}}$	0	0,122
$Q$	1	0,878
$A$	0,4	0,351
$L_{\text{оч}}$	3,2	0,861
$T_{\text{оч}}$	8	2,153
$L_{\text{СМО}}$	4	1,564
$T_{\text{СМО}}$	10	3,91

Очевидно, ограничение по длине очереди приводит к увеличению вероятности того, что причал свободен (простаивает) и отказа в обслуживании, но позволяет существенно снизить время пребывания судов в системе.

### Компьютерное моделирование

Методологию и практическую реализацию принципов компьютерного моделирования СМО с ограниченной длиной очереди отработаем на двух примерах, имеющих практическую производственную направленность и значимость.

1. На оптовую базу прибывают автомашины с промышленными товарами. Интенсивность простейшего потока составляет  $\lambda=1$  (автомобилей в час). На территории базы могут одновременно находиться не более 3-х машин, ожидающих разгрузки. Разгружают прибывающие машины 4 бригады грузчиков, причем среднее время разгрузки одной машины составляет 2,5 часа. Необходимо определить основные показатели СМО оптовой базы, если рабочий день составляет 8 часов.

Выполним компьютерное моделирование СМО в системе компьютерной алгебры Wolfram Mathematica (WM) [1], которая является современной платформой символьного моделирования и, в частности, удобна тем, что в ней можно использовать обозначения, принятые в математической модели.

Исходные данные, необходимые для компьютерного моделирования приведены на рисунке 3.

<b>n = 4;</b>	(* Количество бригад (каналов обслуживания) *)
<b><math>\lambda = 1;</math></b>	(* Интенсивность входного потока (авто в час) *)
<b>m = 3;</b>	(* Ограничение на длину очереди*)
<b><math>t_{\text{обс}} = 2.5;</math></b>	(* Продолжительность обслуживания (час) *)
<b>T = 8;</b>	(* Продолжительность рабочего дня (час) *)

**Рис. 3 Исходные данные для расчета показателей СМО**



Результаты расчета основных предельных показателей функционирования СМО с ограничением на длину очереди, полученные в среде WM, приведены на рисунках 4 и 5.

$$\mu = \frac{1}{t_{\text{обс}}} T \quad (* 1. \text{ Интенсивность потока обслуживания (за рабочий де)}$$

3.2

$$\rho = \frac{\lambda}{\mu} T \quad (* 2. \text{ Интенсивность загрузки грузчиков } *)$$

2.5

$$P_0 = \frac{1}{\sum_{k=0}^n \frac{\rho^k}{k!} + \frac{\rho^{n+1}}{n! (1-\rho)} \left(1 - \left(\frac{\rho}{n}\right)^m\right)} \quad (* 3. \text{ Вероятность простоя машин } *)$$

0.0774763

$$P_{\text{отк}} = \frac{\rho^{n+m}}{n! n^m} P_0 \quad (* 4. \text{ Вероятность отказа в обслуживании ( } P_{n+m} \text{)}$$

0.0307863

$$P_{\text{обс}} = 1 - P_{\text{отк}} \quad (* 5. \text{ Вероятность обслуживания } *)$$

0.969214

**Рис. 4. Результаты предварительных расчетов**

На рисунке 5 представлены показатели, характеризующие эффективность функционирования СМО.

$A = P_{\text{обс}} \lambda$	(* 6. Абсолютная пропускная способность системы*)
0.969214	
$n_3 = \rho P_{\text{обс}}$	(*7. Среднее число занятых обслуживанием каналов (бригад)
2.42303	
$L_{\text{оч}} = \frac{\rho^{n+1} \left( 1 - (m+1) \left( \frac{\rho}{n} \right)^m + m \left( \frac{\rho}{n} \right)^{m+1} \right)}{(n-\rho)^2 (n-1)!} P_0$	(* 8. Длина очереди *)
0.269688	
$L_{\text{СМО}} = L_{\text{оч}} + n_3$	(* 9. Среднее число заявок в системе (на базе) *)
2.69272	
$t_{\text{оч}} = \frac{L_{\text{оч}}}{\lambda}$	(* 10. Среднее время ожидания в очереди*)
0.269688	
$t_{\text{СМО}} = t_{\text{оч}} + t_{\text{обс}}$	(* 11. Среднее время пребывания заявки в системе *)
2.76969	

**Рис. 5. Результаты моделирования системы**

2. Городской универсам получает овощи с интенсивностью 6 машин в день. В магазине работают 3 фасовщика, каждый из которых в среднем может обработать товар с одной машины в течение 4 часов. Продолжительность рабочего дня составляет 12 часов. Определить вместимость подсобных помещений для прибывающих машин, чтобы вероятность полной обработки продукции была не ниже 95%.

Исходные данные для моделирования этой задачи в WM представлены на рисунке 6.

$n = 3;$	(* Количество фасовщиков (каналов обслуживания) *)
$\lambda = 6;$	(* Интенсивность входного потока (в день) *)
$t_{\text{обс}} = 4;$	(* Время обслуживания (в часах) *)
$T = 12;$	(* Продолжительность рабочего дня (часов) *)
$m = 3;$	(* Вместимость подсобных помещений для прибывающих машин

**Рис. 6. Задание исходных данных**

На рисунке 7 приведены основные результаты компьютерного моделирования.

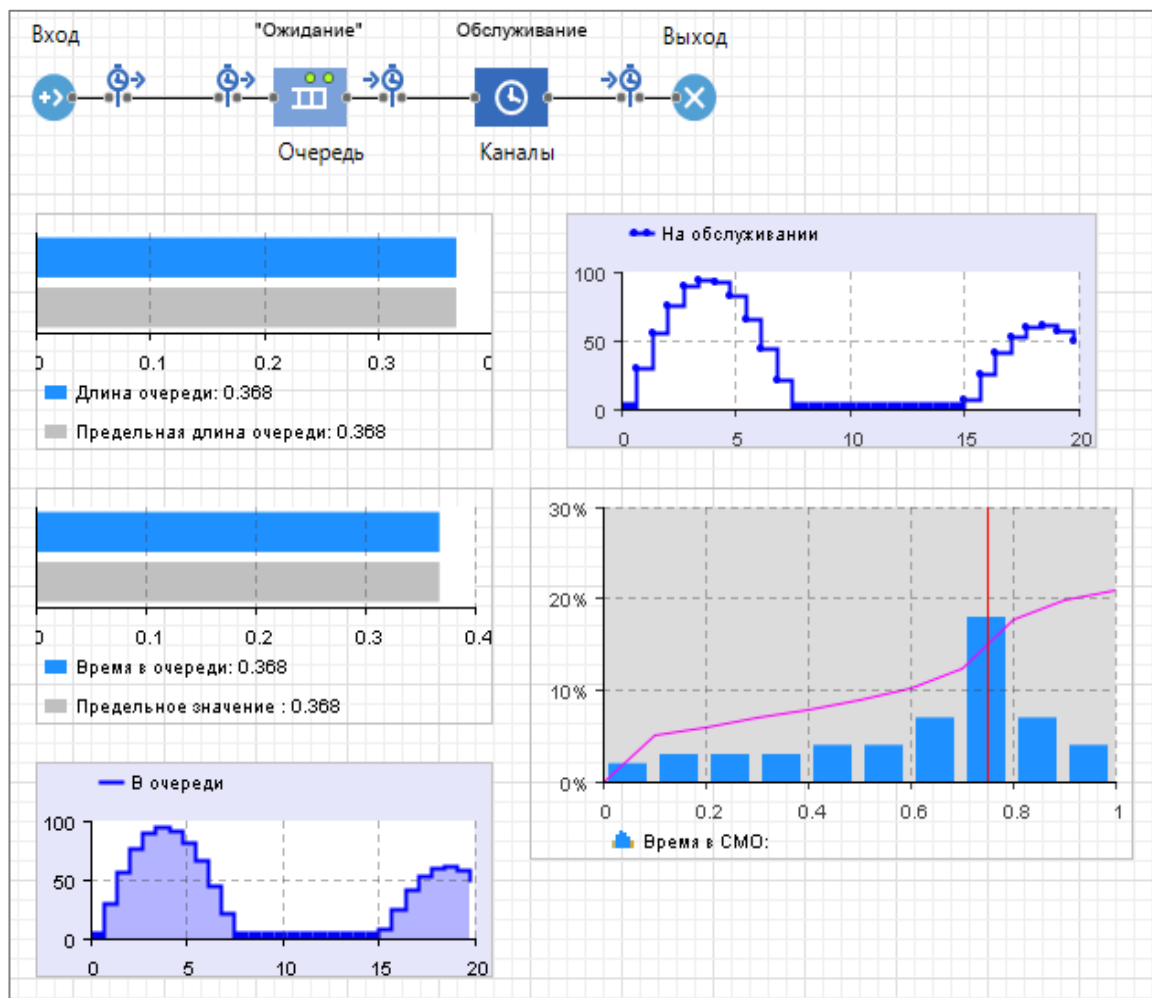
$\mu = \frac{1}{t_{\text{обс}}} T$	(* 1. Интенсивность потока обслуживания ( в рабочий день) *)
3	
$\rho = \frac{\lambda}{\mu}$	(* 2. Интенсивность загрузки фасовщиков *)
2	
$P_0 = \frac{1}{\sum_{k=0}^n \frac{\rho^k}{k!} + \frac{\rho^{n+1}}{n! (n-\rho)}} \left( 1 - \left( \frac{\rho}{n} \right)^n \right)$	(* 3. Вероятность простоя фасовщиков при m=3
$\frac{81}{665}$	
$P_{\text{отк}} = \frac{\rho^{n+m}}{n! n^m} P_0$	(* 4. Вероятность отказа в обслуживании при m=3 ( $P_{n+m}$ ) *)
$\frac{32}{665}$	
$P_{\text{обс}} = N[1 - P_{\text{отк}}]$	// PercentForm (* 5. Вероятность обслуживания при m=3 *)
$95.19\%$	[численное при... [форма процента

**Рис. 7. Результаты моделирования**

### Имитационное моделирование

Для реализации имитационного эксперимента использовался пакет AnyLogic, который позволяет реализовывать все современные парадигмы имитационного эксперимента.

Логика модели, компоненты реализации системы дискретно-событийного моделирования, а также заготовки графиков представления результатов приведены на рисунке 8.



**Рис. 8. Принципиальная схема модели**

Состояние системы при реализации имитационного эксперимента в фиксированный момент времени представлены на рисунке 9.

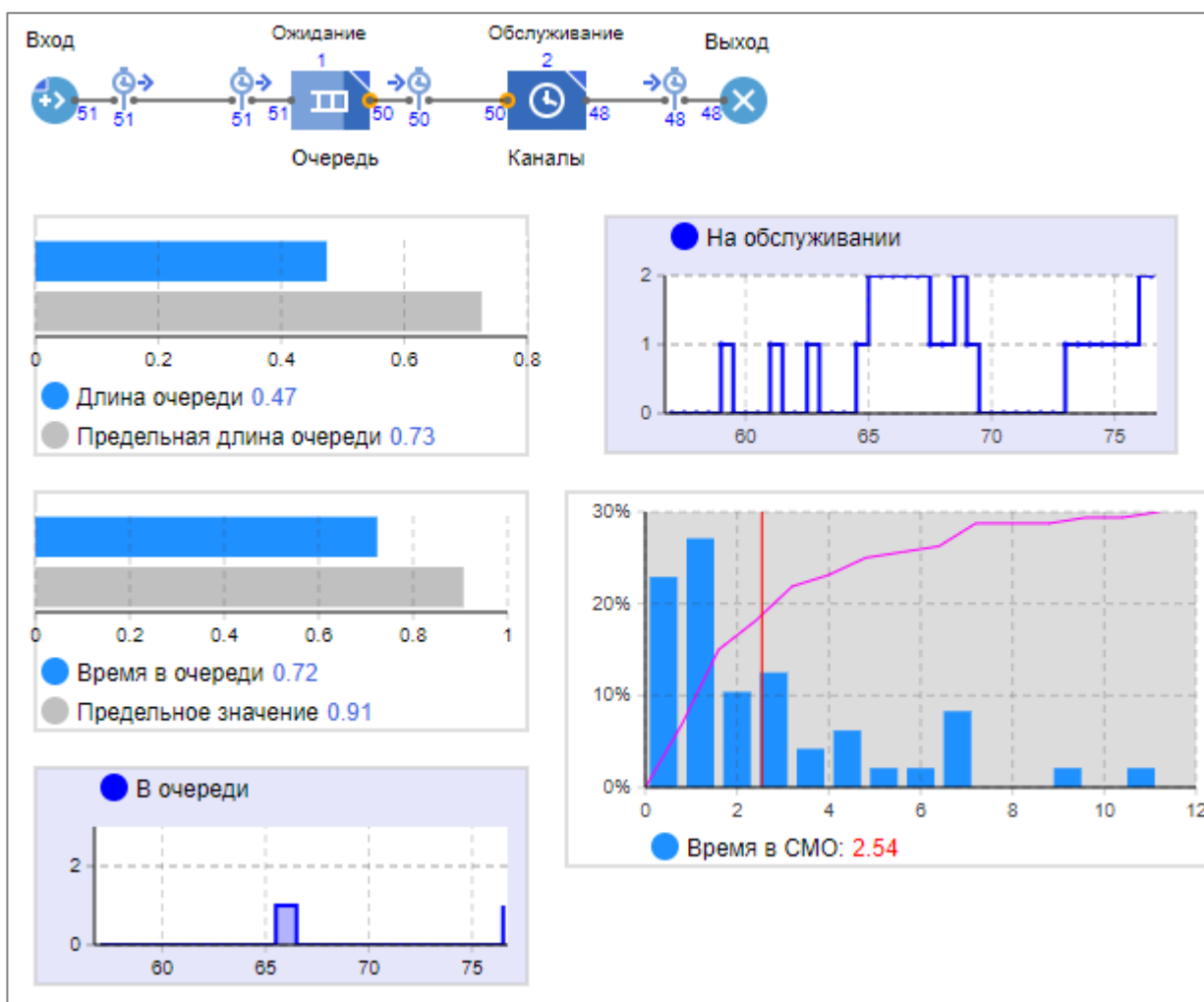


Рис. 9. Имитационный эксперимент

В данный момент в очереди находится одна заявка (максимально допустимая длина очереди равна трём), на обслуживании – две (оба канала обслуживания заняты).

Вместе с текущими параметрами состояния СМО выводятся и их предельные значения, полученные по формулам, приведенным в разделе «Основы математического моделирования». Например, текущая длина очереди составляет 0.47, а ее предельное значение равно 0.73. Кроме того, приведены статистические характеристики, например, продолжительности пребывания заявок в СМО.

### **Заключение**

Изложена методология синтеза и доведена до практической реализации концепция исследования сложной проблемы моделирования систем массового обслуживания с ограниченной длиной очереди как триединой задачи, базирующейся на математической, компьютерной и имитационной моделях.

### **Список литературы**

1. Stephen Wolfram. An Elementary Introduction to the Wolfram Language. URL: <https://www.wolfram.com/language/elementary-introduction/2nd-ed/> (Дата обращения 17.02.2022).
2. Среда многоподходного моделирования. URL: <https://www.anylogic.ru/features/> (Дата обращения 21.02.2022).

© Г.С. Осипов, Н.С. Вашакидзе,  
Г.В. Филиппова, Н.Л. Рауш, 2022

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**Козаева Гульнара Ролландовна**

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

Юго-Осетинский научно-исследовательский

институт имени З.Н. Ванеева

**Аннотация.** В условиях модернизации образования роль информационных технологий при обучении невозможно переоценить. Это касается обучения как техническим дисциплинам, так и гуманитарным. Применение новых информационных технологий в образовательной организации при обучении является неременным условием совершенствования учебного процесса. Именно за счет внедрения информационных технологий в учебный процесс происходит обогащение арсенала методических средств и приемов, позволяющих улучшить формы работы и сделать процесс обучения гуманитарным языкам интересным для обучающихся. Активизация познавательной деятельности обучающихся напрямую связана с новыми информационными технологиями. Она, в свою очередь, обеспечивает положительную мотивацию обучения и высокую степень дифференциации обучения.

Эффективность применения информационных технологий зависит от того, насколько преподаватель методически грамотен по работе с электронными ресурсами. Умело используя существующие на сегодняшний день образовательные сайты, электронные приложения, дистрибутивы и другие цифровые источники расширения кругозора, позволяющие совершенствовать методы обучения, преподаватель гуманитарных дисциплин



сможет значительно повысить свой педагогический престиж и сделает процесс обучения увлекательным для аудитории.

Информационные технологии дают возможность качественно проводить гуманитарные исследования. Примером могут служить исследования в исторической науке. Сегодня уже историческая наука оцифровывается с большой скоростью. С помощью информационных технологий и обучающийся, и преподаватель развиваются в нужной траектории.

Исследовав теоретические проблемы исследования и опыт практического применения информационных технологий в процессе обучения гуманитарным дисциплинам, автором выделяется ряд рекомендаций для преподавателей, использующих информационно-коммуникационные технологии в обучении.

**Ключевые слова:** информационные технологии, образовательная организация, средства обучения, модернизация образования, обучение гуманитарным дисциплинам, оптимизация учебного процесса.

## **THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING THE HUMANITIES AT THE UNIVERSITY**

**Kozaeva Gulnara Rollandovna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher  
South Ossetian Research Institute

**Abstract.** In the conditions of modernization of education, the role of information technology in education cannot be overestimated. This applies to teaching both technical disciplines and the humanities. The use of new information technologies in an educational organization during training is an indispensable condition for improving the educational process. It is due to the introduction of information technologies in the educational process that the arsenal of

methodological tools and techniques is enriched, which makes it possible to improve the forms of work and make the process of teaching humanitarian languages interesting for students. The activation of the cognitive activity of students is directly related to new information technologies. It, in turn, provides a positive motivation for learning and a high degree of differentiation of learning.

The effectiveness of the use of information technology depends on how methodologically competent the teacher is in working with electronic resources. Skillfully using educational websites, electronic applications, distributions and other digital sources of broadening one's horizons that exist today, allowing to improve teaching methods, a teacher of the humanities will be able to significantly increase their pedagogical prestige and make the learning process exciting for the audience.

Information technology makes it possible to carry out qualitative research in the humanities. An example is research in historical science. Today, historical science is already being digitized at a high speed. With the help of information technology, both the student and the teacher develop in the right trajectory.

Having studied the theoretical problems of the research and the experience of the practical application of information technologies in the process of teaching the humanities, the author highlights a number of recommendations for teachers using information and communication technologies in teaching.

**Key words:** information technology, educational organization, teaching aids, modernization of education, teaching humanitarian disciplines, optimization of the educational process.

Гуманитарные науки занимают особое место в научном познании. Все исследования гуманитарных наук сконцентрированы на анализе поведения человека, его взаимоотношений с окружающим миром, способами поведения в разных ситуациях. Развитию гуманитарных наук способствуют нормативно-правовые акты различного уровня. Закон Республики Южная Осетия «Об образовании» (статья 15, пункт 2) гласит о том, что система образования

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

должна способствовать формированию в обществе культуры, демонстрирующей соответствие принятым общемировым нормам; создавать у обучающихся в соответствии с требованиями современного уровня знаний образовательных программ; интегрировать обучающегося в культуру региона и мира; способствовать улучшению кадрового потенциала; воздействовать на человека, проходящего обучение, таким образом, чтобы он интегрировался в окружающее его общество и совершенствовал его. Те же нормы отражены и в законе Российской Федерации «Об образовании». Также из тезиса «Современное развитие общества требует новой системы образования, которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее» следует, что «мир образования становится существенно иным, заполняя собой всю человеческую жизнь, объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня». Очевидно, что большую роль в этом играют информационно-коммуникационные технологии.

Развитие информационных технологий в 21 веке дало хороший плацдарм для гуманитарного образования. Масштабное внедрение и использование информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс дало возможность преподавателям гуманитарных дисциплин вузов обогатить процесс обучения, сделать его более восприимчивым для обучающихся. Создание новых программных продуктов помогло обучающимся не перегружать память и развиваться в нужном направлении.

Целью данной работы является раскрытие роли современных информационных технологий при обучении гуманитарным дисциплинам в образовательной организации в условиях модернизации образования.

Следует отметить, что ИТ-технологии в течение довольно длительного периода практически не использовались в гуманитарных науках. Частично это

было обусловлено тем, что они изначально развивались в соответствии с потребностями, прежде всего, естественных наук. Кроме того, сами гуманитарии довольно скептически относились к компьютеру, как надежному, объективному и реальному научному инструменту для своих исследований. И только с появлением и широким распространением доступной техники, росту компьютерной грамотности специалистов-гуманитариев, информационные технологии начали активно проникать в социокультурные дисциплины. Например, в лингвистике они использовались для машинной обработки текстов, их реферирования, для переводов, хранения больших объемов информации. В конце концов, данные процессы привели к появлению такого понятия, как образовательная среда.

Традиционно гуманитарное образование представлялось в формировании фундаментальных основ, чтобы решать мировоззренческие задачи, ориентироваться в современной социокультурной обстановке. В современной обстановке информационное общество связано с изменением задач и ориентиров гуманитарной подготовки образования. Гуманитарное познание в информационном обществе приобретает междисциплинарный характер в основе которого лежит метод применения информационных технологий в гуманитарном образовании. Объектом междисциплинарного образования выступает информация и информационные технологии, направленные на эффективную обработку, хранение и поиск нужных данных. Возникновение специализаций, появления смежных областей образования развивает гуманитарную науку[3]. В современном мире развитие гуманитарного образования в условиях информационного общества направлено на его интеграцию с естественнонаучным образованием. Данное слияние обеспечивает строгость и точность технической и методической сторон гуманитарного образования, что во многом определяет его результативность и объективность. Процессы информатизации и становления информационной техники определяют преобразование и развитие

гуманитарного образования. В структуру гуманитарного образования происходит внедрение информационных технологий, которые приводят к появлению новых отраслей научного знания, специализаций гуманитарного направления. Гуманитарное образование повышает эффективность путем обработки большого массива информации за счет использования математического аппарата и средствами информационных технологий.

Современный человек должен уметь находить информацию, решать возникшие проблемы с использованием разных источников информации, приобретать новые знания в области информационных технологий для использования их в учебе и исследованиях. Чтобы решить все эти задачи, появляется и приобретает определенные черты единая образовательная модель гуманитарного образования. Она основана на современных информационных и педагогических технологиях, на методологических принципах информационного общества.

Различные дидактические и методические вопросы компьютеризации гуманитарного обучения рассмотрены в трудах Т.Г. Везирова, Б.С. Гершунского, И.Г. Захарова, Н.Ф. Талызиной, Т.Е. Джагаевой и др. Очевидно, что применение средств информационных технологий в системе гуманитарного образования направлено на совершенствование существующих технологий обучения за счет усиления именно исследовательских методов работы с информацией.

С помощью экспериментальных методов исследования и сравнительного анализа подтверждена положительная роль применения информационных технологий в обучении гуманитарным дисциплинам в образовательных организациях в условиях модернизации образования.

Сегодня уже невозможно представить изучение социологических, исторических, психологических и других гуманитарных наук без использования «цифры» [8]. При применении информационных технологий в

преподавании гуманитарных дисциплин ученые отмечают факт обогащения содержательного аспекта последних [1; С. 100].

За последние несколько лет создано множество ресурсов, предоставляющих гуманитариям методическую, программную, технологическую поддержку в режиме онлайн, например, средства визуализации, контент-анализа, виртуальной реконструкции, пространственного анализа. Они позволяют увеличить аналитическую компоненту, которая еще недостаточно представлена в существующих тематических ресурсах [2; С.76].

Усилению взаимодействия гуманитарных и информационных наук способствовало создание информационных ресурсов. Именно историческая наука стала первопроходцем в оцифровывании, что повлекло за собой более тесное сотрудничество гуманитариев со специалистами сферы культуры (работников библиотек, музеев, архивов) из-за необходимости упорядочивания и перевода в электронную форму множества коллекций текстовых, изобразительных и других материалов.

Социологические науки во взаимодействии с математическими дисциплинами способствуют повышению уровня математической и общей подготовки обучающихся, развитию навыков системного мышления, креативности, творчества [6; С. 147].

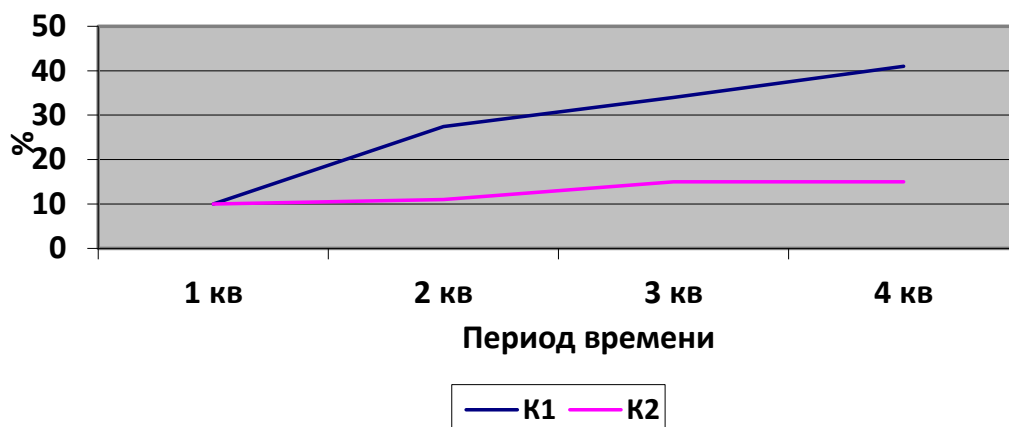
Взаимодействие гуманитарных и информационных дисциплин стало аспектом «новой междисциплинарности» в разработке приложений, методов и технологий для создания и статистического анализа фактографических информационных систем и баз данных; полнотекстовых баз данных и текстологических исследований; баз электронных источников. «Новая междисциплинарность», на наш взгляд, должна решить проблему трудного усвоения обучающимися гуманитарных дисциплин. Из-за большого количества информации, в частности, количества дат, персоналий, необходимости работы с информацией, различного рода источниками,

документами, у обучающихся формируется привычка к бездумной деятельности, списыванию, ответам по подсказке, что лишь приводит к напрасной трате времени и значительному снижению эффективности учебного процесса [3]. Именно грамотное сочетание информационных технологий и положительная мотивация на освоение материала – залог успеха при изучении гуманитарных специальностей.

В чем же конкретно заключена польза информационных технологий для лучшего осмысления и усвоения материала гуманитарной дисциплины? Согласно мнению обучающихся, им легче даются умения аргументировать, систематизировать и обобщать полученные данные, решать творческие и другие задачи. Они самостоятельно могут выдвигать гипотезы, ставить различные эксперименты. Повышается способность к анализу информации, исследованию и выявлению полезного контента. В итоге, сотрудничество с аудиторией наполняется действенной коммуникацией и полезным содержанием [10].

Мы провели сравнительный анализ результатов внедрения и использования информационно-коммуникационных технологий на первых курсах разных гуманитарных факультетов и отделений образовательных организаций различных уровней. На одном из курсов, участвующих в эксперименте, информационные технологии в обучении использовались значительно реже (К2), чем на другом (К1). Эксперимент проводился в течение одного года методом наблюдения и изучения результатов обучения. Качество знаний на курсе К1 оказалось выше, чем на курсе К2.

Исследования показали, что обучающиеся усваивали материал лучше при организации работы с применением информационных технологий в учебном процессе. Результаты оценивания знаний обучающихся, полученные в процессе эксперимента, представлены в виде графика (рис.1).



**Рис. 1. Изменение качества знаний обучающихся на курсах К1 и К2 в определенный период времени.**

Мы видим, что качество знаний обучающихся в начале экспериментального периода на курсе К1 составило 18%, а на курсе К2 – 10,4%. К концу периода, после широкого применения информационных технологий в обучении, качество знаний на курсе К1 увеличилось до 41%. На курсе К2 наблюдалось незначительное повышение результата - до 15%.

Опрос обучающихся показал, что использование средств информационных технологий, в частности, использовании возможностей программы Microsoft PowerPoint, при объяснении материала помогает им лучше запоминать исторические даты и имена персоналий. Презентация материала помогает им четко увидеть ядро материала и вычленить его из всей подаваемой информации.

Внедрение информационных технологий, по мнению Т.Г.Везирова, одновременно поможет решить вопрос по устранению противоречий между увеличивающимся объемом учебного материала по гуманитарным дисциплинам и снижением потенциальных возможностей обучающихся [7].

Информационно-коммуникационные технологии способны вовлекать ребят в процесс обучения, делать из пассивных слушателей активных



## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

деятелей, стимулировать познавательный интерес к гуманитарной дисциплине, придать учебной работе проблемный, творческий, исследовательский характер, во многом способствовать обновлению содержательной стороны гуманитарных дисциплин, индивидуализировать процесс обучения и развивать самостоятельную деятельность обучающихся. Повышается интенсивность учебного процесса, уровень развития психологических механизмов, активизируются мыслительные процессы. В настоящее время существует большое количество энциклопедических мультимедийных программ демонстрационного характера практически по всем гуманитарным курсам. Используя информационно-коммуникационные технологии в обучении, педагог ставит перед собой следующие цели:

- Повысить эффективность обучения на основе научно разработанной программы.

- Обучать, учитывая индивидуальные данные ребенка.

Опыт работы показывает, что наиболее удобными программами кроме Power Point являются Paint, Microsoft Office Publisher из пакета Microsoft Office. Такой выбор объясняется, прежде всего, распространенностью данного пакета и его унифицированностью – любой человек имеющий представление о хотя бы одном продукте пакета, быстро может освоить работу и в других программах. Power Point позволяет и преподавателю, и обучающемуся стать разработчиком собственного программного продукта. Сегодня имеется большое разнообразие мультимедийных учебников, которые вызывают интерес у обучающихся всех возрастов и разных уровней подготовки.

Например, авторы мультимедийной программы “История России и ее соседей” не только дают большой исторический материал, но и иллюстрации, интерактивные тесты. Интерактивный курс истории Кирилла и Мефодия содержит большое количество тренировочных тестов по всему программному материалу. При возникновении трудностей обучающийся может запросить подсказку. Можно привести в качестве примера и интерактивный комплекс

“История России” В. Кадневского, который содержит не только тесты, но включает творческие задания. Таким образом, с помощью мультимедийных приложений достигается индивидуализация обучения, так как каждый обучающийся может работать в удобном для него темпе, времени и месте.

Одним из самых распространенных электронных устройств, применяемых сейчас в образовательном процессе, является интерактивная доска. С ее помощью преподаватель может продемонстрировать учащимся графики, диаграммы, карты, таблицы. Преподавателю истории можно также рекомендовать интерактивное наглядное пособие “История России с древнейших времен до XIV века”, которое содержит большое количество карт по изучаемому периоду и помогает при объяснении материала: достаточно найти в легенде нужные обозначения. Это пособие вызывает интерес и у обучающихся и часто обновляется. Внедрение в учебный процесс интерактивной доски позволяет создать комфортную эмоциональную среду для усвоения материала[11].

Новые технологии могут стать инструментом решения одной из главных проблем педагогики – создание у обучающихся потребности в знаниях и желания покорять новые вершины. У обучающихся появляется возможность организации проектной деятельности по созданию учебных программ под руководством преподавателей информатики и истории. Персональный компьютер сегодня уже не воспринимается как удовольствие, а как универсальный инструмент для работы в любой области человеческой деятельности. Однако, преподавателю, использующему информационно-коммуникационные технологии на уроках или лекциях, не следует забывать, что в основе любого учебного процесса лежат педагогические технологии. Информационные образовательные ресурсы должны не заменить их, а помочь стать более результативными. Они призваны разгрузить преподавателя и помочь ему сосредоточиться на индивидуальной и творческой работе –

отвечать на “каверзные” вопросы активных студентов, и наоборот, пытаться “расшевелить”, “подтянуть” самых слабых и пассивных.

Методичное внедрение в педагогический процесс информационно-коммуникационных технологий способно не только увеличить имеющийся арсенал методических средств, но и полностью изменить существующие формы обучения. Посредством сетевых средств информационно-коммуникационных технологий становится возможным обширный доступ к учебно-методической и научной информации, создание своевременной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности в режиме реального времени. В то же время следует учесть, что использование информационных ресурсов, опубликованных в сети Интернет, нередко приводит к отрицательным последствиям:

1. Преподаватель, в отличие от компьютера, – это личность, оказывающая воздействие на обучающегося. Он является носителем нравственных ценностей, смыслов, идеалов, и это воздействие реализуется в процессе контактирования, а не в текстах учебных заданий.

2. Собственно интеллектуальное развитие, уровень мышления компьютера ограничивает уровень мышления обучающегося.

3. Чаще всего при использовании средств информационно-коммуникационных технологий срывает принцип экономии сил: скачивание из сети Интернет готовых проектов, рефератов, докладов, решение задач при помощи Интернета стали сегодня привычным явлением, что не способствует повышению эффективности обучения и воспитания. Если пойти по пути всеобщей индивидуализации обучения с помощью персональных компьютеров, можно прийти к тому, что мы упустим саму возможность формирования творческого мышления, которое по самому своему происхождению основано на диалоге. Определяющей особенностью системы учебного процесса является ее общественный смысл – организованная деятельность коллектива людей, решающих целенаправленные учебные,

научные и практические задачи. Отсюда следует, что учебная и обучающая деятельность должна непрерывно совершенствоваться и быть оптимальной[12].

В чем же преимущества применения информационно-коммуникационных технологий для оптимизации процесса обучения:

- все, использующие информационно-коммуникационные технологии, подчеркивают их мотивирующую функцию. Следует принимать во внимание, что школьники и студенты сегодня – это новое поколение, выросшее в условиях компьютеризации жизни. В большинстве своем они принадлежат к так называемому NetGeneration (Интернет-поколение) и поэтому ожидают от учебного заведения широкого использования технологий в обучении. Выполняя упражнения в виде интерактивных обучающих или ролевых игр, тестовые задания с получением немедленного ответа о правильности их результата, обучающиеся постоянно работают, и при этом они делают это с интересом;

- интерактивность компьютерных обучающих программ привлекает внимание обучающихся больше, чем упражнения в учебниках. Использование интерактивных программ привносит разнообразие в учебный процесс, учащиеся получают возможность работать с материалом в новой увлекательной форме;

- использование телекоммуникационных технологий позволяет осуществлять постоянное взаимодействие, независимо от места нахождения участников коммуникации, может соединить преподавателя и ученика для дополнительных индивидуальных занятий в случае необходимости;

- в повышении успеваемости, вовлеченности в учебный процесс, улучшении понимания изучаемого материала, формировании функциональной, проектной грамотности, теоретического мышления, социального, языкового и социокультурного мышления, коммуникативности,

социальной активности, гражданского сознания, толерантности, предоставление возможностей для самоопределения.

Таким образом, использование информационных технологий при обучении гуманитарным наукам одновременно поможет обучающимся развивать информационные компетенции, что в свою очередь поможет спроектировать новое гуманитарное образование. Для этого необходимо решение следующих задач:

1. Увеличивать долю учебных проблем и ситуаций в образовательном процессе, решение которых будет способствовать развитию личности.

2. Обеспечить непрерывное обучение, в процессе которого объединить коммуникацию и медиаискусство с коллективной практикой исследования для решения проблемных ситуаций. Это будет способствовать активизации поисковой деятельности учащихся [9].

3. Учебный процесс должен осуществляться с учетом ценностных сторон общества, через призму отношения личности к обществу. Одновременное решение научных и культурных проблем общества позволит обеспечить не просто знание, но и целостное понимание данной дисциплины.

4. Обеспечение понимания обучающимся смысла своей специальности, ее роли в развитии государства, решении его проблем. Все это должно выразиться в человеческой и культурной зрелости педагога и учащегося. То есть необходима социальная ответственность основных участников образовательного процесса.

5. Гуманитаризация проектируемого образования должна осуществляться обязательно с учетом использования внутреннего духовного опыта личности. То есть должны учитываться этические стороны и гуманитарные способности обучающихся.

6. Обязательное применение инновационных форм и методов обучения, включая медиаинструменты, благодаря которым формируется потребность учащихся в личностном отношении к осваиваемому материалу [5; С.29].

7. Максимальная направленная социализация технологий гуманитарного образования. Каждый обучающийся должен понимать свою ролевую позицию в группе и не испытывать никаких коммуникативных проблем в процессе обучения[4].

Таким образом, внедрение информационных технологий в обучение гуманитарным наукам способствует развитию личности в целом и активизации таких личностных и профессиональных качеств как компетентность, ответственность, активность, эвристичность, коммуникативность. У большинства обучающихся проявляются установка на созидание и уверенность в своих силах. Все чаще звучат утверждения о том, что Российское образование тем лучше, чем масштабней внедрение и использование информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.

### **Список литературы**

1. Везиров Т.Т. Применение виртуальной информационно-образовательной среды вуза в подготовке бакалавров // Педагогический журнал. 2016. № 3. - С. 100

2. Гарскова И. М. Информационное обеспечение гуманитарных исследований в цифровую эпоху: модели формирования и развития // Вестн. Перм. ун-та. Сер. История. 2014. №3 (26). – С.76

3. Демкин В.П., Можяева Г.В. Гуманитарная информатика // Высшее образование в России. 2003. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnaya-informatika> (дата обращения: 12.05.2021).

4. Завьялова М.П., Сухушин Д.В. Изменение установок гуманитарного образования в условиях становления информационного общества. Открытый междисциплинарный электронный журнал ТГУ «Гуманитарная

информатика». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/> (дата обращения: 11.05.2021)

5. Зорина М.А. Информационные технологии в гуманитарном образовании // Проблемы науки. 2018. №10 (34). – С.29

6. Логун К.А. Использование информационных технологий в обучении студентов гуманитарных специальностей // Евразийский Союз Ученых. 2014. №8-3. – С.147

7. Развитие науки в эпоху цифровизации: проблемы, тенденции, прогнозы: [монография/ Андреев Н.А. и др.]; Петрозаводск: МЦНП «Новая наука» 2021. – 105 с.: ил. – Коллектив авторов.

8. URL:<https://pandia.org/text/78/188/32080.php> (дата обращения 12.05.2021)

9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovanii> (дата обращения: 15.05.2021).

10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kompyuternyh-tehnologiy-i-metodov-obucheniya-v-prepodavanii-gumanitarnyh-distiplin-1> (дата обращения: 15.05.2021).

11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnye-i-kommunikatsionnye-tehnologii-v-uchebnom-protse> (дата обращения: 10.03.2022).

12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-innovatsionnye-tehnologii-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 10.03.2022).

13. URL: <https://scienceproblems.ru/images/PDF/2018/34/informatsionnye-tehnologii.pdf>.

© Г.Р.Козаева, 2022

**ПРИМЕНЕНИЕ ТАБЛИЧНОГО ПРОЦЕССОРА EXCEL  
В КУРСЕ ЛИНЕЙНОЙ АЛГЕБРЫ**

**Афанасьев Сергей Борисович**

к.т.н., доцент

ФГАОУ «Национальный исследовательский Нижегородский  
государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

**Аннотация:** рассмотрена возможность применения табличного процессора Excel для иллюстрации практических примеров в теоретическом курсе линейной алгебры. Выявлены проблемы использования стандартных алгоритмов численного решения при построении таких иллюстраций, предложена доработка алгоритмов, позволяющая эти проблемы разрешить. Приводятся тексты программ, реализующих эти алгоритмы.

**Ключевые слова:** линейная алгебра, табличный процессор Excel, программная реализация.

**THE USE OF THE EXCEL SPREADSHEET PROCESSOR  
IN THE COURSE OF LINEAR ALGEBRA**

**Afanasyev Sergey Borisovich**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor

Nizhny Novgorod Research University

named after N.I. Lobachevsky

**Abstract:** the possibility of using an Excel spreadsheet processor to illustrate practical examples in a theoretical course of linear algebra is considered. The problems of using standard algorithms of numerical solution in the construction of



such illustrations are revealed, the refinement of algorithms is proposed that allows these problems to be solved. The texts of programs implementing such algorithms are given.

**Key words:** linear algebra, Excel spreadsheet processor, software implementation.

Курс линейной алгебры является одной из важных составляющих математического образования и методика его преподавания хорошо проработана [1 - 4]. Классический курс любой математической дисциплины предполагает изложение теории, сопровождаемое разбором примеров её иллюстрирующих. Степень детализации разбираемых на лекциях вопросов зависит от очень многих факторов. Это в первую очередь задачи, поставленные перед педагогом: должны ли обучаемые просто иметь представление о некоторых математических объектах и связях между ними (например студенты-гуманитарии), либо излагаемые методы должны студентами уверенно воспроизводиться, поскольку будут неоднократно использоваться при решении задач в других разделах данного курса, либо в смежных математических дисциплинах, или в других курсах (для студентов математических и инженерных специальностей). В любом случае при изложении курса хотя бы один раз приходится детально рассматривать некоторые математические задачи. Нередко при таком рассмотрении приходится производить не очень простые вычисления и либо, не проводя их, просить слушателей поверить, что они верны, либо подробно решать задачу, затрачивая на чисто технические вопросы драгоценное лекционное время. Наличие возможности проводить вычисления гарантированно точно, наглядно и быстро позволило бы существенно улучшить процесс обучения. Такая возможность может быть реализована с помощью табличного процессора Excel, в котором должны быть созданы соответствующие инструменты.

Рассмотрим указанный круг вопросов на примере анализа задач решения систем линейных алгебраических уравнений.

Одним из основных методов решения систем линейных алгебраических уравнений, изучаемых в курсе линейной алгебры, является метод Гаусса. В предположении, что все вычисления являются точными и округление отсутствует метод Гаусса является точным. Рассмотрим программную реализацию метода Гаусса с использованием VBA – составной части программных продуктов Microsoft Office.

Ниже приведён текст макроса, реализующего метод Гаусса с выбором главного элемента по строке. Размерность матрицы системы не более 100, расширенная матрица вводится на первом листе рабочей книги Excel. Размерность матрицы рассчитывается с использованием функции СЧЁТЗ(Лист1!A1:A100) и хранится в ячейке B1 второго листа рабочей книги.

Решение выводится в первый столбец первого листа рабочей книги.

В тексте макроса предусмотрена возможность отображения результатов выполнения каждого этапа алгоритма. Преобразованная матрица выводится на то же место, где располагалась исходная. Это отображение осуществляется подпрограммой, начинающейся с метки 300. Таким образом, используя стандартные приёмы отладки программ VBA (установка курсора на Return подпрограммы и использование клавиши Run To Cursor), можно продемонстрировать слушателям все этапы решения задачи.

```
Sub Gauss2()  
,  
,  
, Gauss2 Макрос  
,  
,  
,  
, 'n – число уравнений системы  
, ' a – матрица системы, x – вектор решения  
Dim a(100, 100), x(100)  
n = Worksheets(“Лист2”).Cells(1, 2)
```

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

For I = 1 To n

    For j = 1 To n + 1

        a(I, j) = Worksheets(“Лист1”).Cells(I, j)

    Next j

Next i

For i2 = n + 2 To 2 \* n + 1

    For j2 = 1 To n + 1

        Worksheets(“Лист3”).Cells(i2, j2) = a(i2 - n - 1, j2)

    Next j2

Next i2

' начало цикла по поиску ведущих элементов и преобразованию матрицы

For k = 1 To n - 1

    k1 = k + 1

    m = k

    t = a(m, m)

    For I = k1 To n

        If Abs(a(I, k)) > Abs(a(m, k)) Then

            m = I

            t = a(I, k)

        End If

    Next I

    If t = 0 Then

        GoTo 100

    End If

' выбран главный элемент, номер строки запоминается

' перестановка строк

    If m <> k Then

```
        For I = k To n + 1
            t1 = a(m, i)
            a(m, i) = a(k, i)
            a(k, i) = t1
        Next i
    'Else
    ' For I = 1 To n + 1
    '     a(k, i) = a(k, i) / t
    ' Next i
End If
' закончена перестановка строк, преобразование матрицы
GoSub 300
    For I = 1 To n + 1
        a(k, i) = a(k, i) / t
    Next i
GoSub 300
    For I = k1 To n
        t = a(I, k)
        For j = k To n + 1
            a(I, j) = a(I, j) - t * a(k, j)
        Next j
    Next i
GoSub 300
Next k
t = a(n, n)
If t = 0 Then
    GoTo 100
Else
```

$a(n, n) = 1$

$a(n, n + 1) = a(n, n + 1) / t$

End If

GoSub 300

' обратный ход, построение решения

$x(n) = a(n, n + 1)$

Worksheets("Лист1").Cells(n + 2, 1) = "x(" + Format\$(n) + ")="

Worksheets("Лист1").Cells(n + 2, 2) = x(n)

For k = 1 To n - 1

$x(n - k) = a(n - k, n + 1)$

Worksheets("Лист1").Cells(n + 2 + k, 1) = "x(" + Format\$(n - k) + ")="

Worksheets("Лист1").Cells(n + 2 + k, 2) = x(n - k)

For j = 1 To k

$x(n - k) = x(n - k) - a(n - k, n - j + 1) * x(n - j + 1)$

Worksheets("Лист1").Cells(n + 2 + k, 2) = x(n - k)

Next j

Next k

For i2 = 1 To n

Worksheets("Лист3").Cells(i2, 14) = x(i2)

Next i2

For i2 = 1 To n

For j2 = 1 To n + 1

Worksheets("Лист3").Cells(i2, j2) = a(i2, j2)

Next j2

Next i2

GoTo 200

100 MsgBox ("Вырожденная матрица решений нет")

GoTo 200

300 For i = 1 To n

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

For j = 1 To n + 1

Worksheets("Лист1").Cells(i, j) = a(i, j)

Next j

Next i

Return

,

200 End Sub

Проиллюстрируем сказанное на примере матрицы

46	76	106	33	106
76	132	208	83	57
106	208	436	213	67
33	83	213	335	32
106	208	436	213	67
76	132	208	83	57
46	76	106	33	106
33	83	213	335	32

1	1,962264	4,113208	2,009434	0,632075
76	132	208	83	57
46	76	106	33	106
33	83	213	335	32

1	1,962264	4,113208	2,009434	0,632075
0	-17,1321	-104,604	-69,717	8,962264
0	-14,2642	-83,2075	-59,434	76,92453
0	18,24528	77,26415	268,6887	11,14151

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

1	1,962264	4,113208	2,009434	0,632075
0	18,24528	77,26415	268,6887	11,14151
0	-14,2642	-83,2075	-59,434	76,92453
0	-17,1321	-104,604	-69,717	8,962264

1	1,962264	4,113208	2,009434	0,632075
0	1	4,234747	14,72647	0,610651
0	-14,2642	-83,2075	-59,434	76,92453
0	-17,1321	-104,604	-69,717	8,962264

1	1,962264	4,113208	2,009434	0,632075
0	1	4,234747	14,72647	0,610651
0	0	-22,8025	150,6267	85,63495
0	0	-32,0538	182,5781	19,42399

1	1,962264	4,113208	2,009434	0,632075
0	1	4,234747	14,72647	0,610651
0	0	-32,0538	182,5781	19,42399
0	0	-22,8025	150,6267	85,63495

1	1,962264	4,113208	2,009434	0,632075
0	1	4,234747	14,72647	0,610651
0	0	1	-5,69599	-0,60598
0	0	-22,8025	150,6267	85,63495

1	1,962264	4,113208	2,009434	0,632075
0	1	4,234747	14,72647	0,610651
0	0	1	-5,69599	-0,60598
0	0	0	20,7439	71,81707

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

1	1,962264	4,113208	2,009434	0,632075
0	1	4,234747	14,72647	0,610651
0	0	1	-5,69599	-0,60598
0	0	0	1	3,462081
1	1,962264	4,113208	2,009434	0,632075
0	1	4,234747	14,72647	0,610651
0	0	1	-5,69599	-0,60598
0	0	0	1	3,462081

$$x(4) = 3,462081$$

$$x(3) = 19,11401$$

$$x(2) = -131,317$$

$$x(1) = 172,7332$$

Подстановка полученных решений в исходную систему показывает, что решения получены точно. Заметим, что алгоритм реализует стандартный метод Гаусса и не предусматривает никаких специальных мер по учёту погрешностей округления – запись исходных данных и результаты вычислений используют обычную разрядную сетку числовых типов данных Excel.

Реализованный алгоритм не может быть применён к задаче определения ранга матрицы без доработки. Эта доработка предполагает преобразование матрицы, заключающееся в перестановке всех столбцов, целиком состоящих из нулей, на правый край матрицы и реализация возможности продолжения вычислений при наличии главного элемента равного нулю.

Рассмотрим работу предыдущего алгоритма на примере задачи определения ранга следующей матрицы.



*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

1	2	-3	1	-1	1
2	5	-5	1	0	4
1	3	-2	0	1	3
3	7	-8	2	-1	5
1	1	-4	2	-3	-1

После третьего этапа преобразований матрица принимает вид:

1	2,333333	-2,66667	0,666667	-0,33333	1,666667
0	1	1	-1	2	2
0	0,666667	0,666667	-0,66667	1,333333	1,333333
0	-0,33333	-0,33333	0,333333	-0,66667	-0,66667
0	0,333333	0,333333	-0,33333	0,666667	0,666667

Ясно, что на следующем этапе матрица должна содержать только две ненулевые строки. Посмотрим, что выдаст алгоритм.

		-		-	
1	2,333333333	2,666666667	0,666666667	0,333333333	1,666666667
0	1	1	-1	2	2
0	0	0	-1,11E-16	4,44089E-16	2,22045E-16
0	0	0	-1,11E-16	1,11022E-16	2,22045E-16
0	0	0	-2,22E-16	6,66134E-16	4,44089E-16

Окончательный результат преобразования матрицы:

		-		-	
1	2,333333333	2,666666667	0,666666667	0,333333333	1,666666667
0	1	1	-1	2	2
0	0	0	-1,11E-16	4,44089E-16	2,22045E-16
0	0	0	-1,11E-16	1	2
0	0	0	-2,22E-16	1	0,666666667

Ясно, что это решение не имеет ничего общего с верным результатом и ясно также, что причиной этого являются ошибки округления. Чтобы избавиться от этих ошибок доработаем алгоритм следующим образом.

При каждом вычислении элементов матрицы будем анализировать полученное значение на близость к нулю. Если это значение не превышает некоторое заранее заданное значение, близкое к нулю, будем принимать его в точности равным нулю. Численными экспериментами было установлено, что в качестве такого значения достаточно выбрать  $1E-13$ . Ясно, что этот алгоритм будет корректно работать только в определённом диапазоне порядков преобразуемых чисел, что, впрочем, выполняется практически для всех примеров, используемых в учебном процессе.

Алгоритм после доработки будет иметь следующий вид.

```
Sub Gauss2()  
'  
' Gauss2 Макрос  
'  
'n - число строк матрицы  
'l - число столбцов матрицы  
' a - матрица системы, x - вектор решения  
Dim a(100, 100), x(100), b(100)  
n = Worksheets("Лист2").Cells(1, 2)  
l = Worksheets("Лист2").Cells(1, 3)  
For i = 1 To n  
    For j = 1 To l  
        a(i, j) = Worksheets("Лист1").Cells(i, j)  
    Next j  
Next i  
For i = 1 To l - 1
```

```
b(i) = 0
bb = 0
For j = 1 To n
    bb = bb + Abs(a(j, i))
Next j
If bb = 0 Then
    b(i) = i
End If
Next i
chh = 0
For i = 1 To n
    If b(i) <> 0 Then
        For i2 = 1 To n
            For j2 = b(i) - chh To 1 - 1
                a(i2, j2) = a(i2, j2 + 1)
            Next j2
        Next i2
        chh = chh + 1
    End If
Next i
GoSub 300
For i2 = 1 - 1 - (chh - 1) To 1 - 1
    For j2 = 1 To n
        a(j2, i2) = 0
    Next j2
Next i2
GoSub 300
```

```
For i = 1 To n
```

```
    For j = 1 To l
```

```
        a(i, j) = Worksheets("Лист1").Cells(i, j)
```

```
    Next j
```

```
Next i
```

```
'сохранение преобразованной матрицы
```

```
For i2 = n + 2 To 2 * n + 1
```

```
    For j2 = 1 To l
```

```
        Worksheets("Лист3").Cells(i2, j2) = a(i2 - n - 1, j2)
```

```
    Next j2
```

```
Next i2
```

```
' начало цикла по поиску ведущих элементов и преобразованию  
матрицы
```

```
For k = 1 To n - 1
```

```
    k1 = k + 1
```

```
    m = k
```

```
    t = a(m, m)
```

```
    For i = k1 To n
```

```
        If Abs(a(i, k)) < 0.00000000000001 Then
```

```
            a(i, k) = 0
```

```
        End If
```

```
        If Abs(a(i, k)) > Abs(a(m, k)) Then
```

```
            m = i
```

```
            t = a(i, k)
```

```
        End If
```

```
    Next i
```

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

```
' выбран главный элемент, номер строки запоминается
' перестановка строк
If m <> k Then
    For i = k To l
        t1 = a(m, i)
        a(m, i) = a(k, i)
        a(k, i) = t1
    Next i
End If
' закончена перестановка строк, преобразование матрицы
GoSub 300
If t = 0 Then
    GoTo 400
End If
For i = 1 To l
    a(k, i) = a(k, i) / t
    If Abs(a(k, i)) < 0.00000000000001 Then
        a(k, i) = 0
    End If
Next i
GoSub 300
For i = k1 To n
    t = a(i, k)
    For j = k To l
        a(i, j) = a(i, j) - t * a(k, j)
        If Abs(a(i, j)) < 0.00000000000001 Then
            a(i, j) = 0
        End If
    Next j
Next j
```

```
Next i
GoSub 300
400 Next k
t = a(n, n)
If t = 0 Then
    GoTo 200
Else
    For j2 = n To 1
        a(n, j2) = a(n, j2) / t
    Next j2
End If
For i2 = 1 To n
    For j2 = 1 To 1
        If Abs(a(i2, j2)) < 0.000000000000001 Then
            a(i2, j2) = 0
        End If
        Worksheets("Лист1").Cells(i2, j2) = a(i2, j2)
    Next j2
Next i2
GoTo 200
300 For i = 1 To n
    For j = 1 To 1
        If Abs(a(i, k)) < 0.000000000000001 Then
            a(i, k) = 0
        End If
        Worksheets("Лист1").Cells(i, j) = a(i, j)
    Next j
Next i
```

Return

,

200 End Sub

Результат преобразования тестируемой матрицы с помощью модернизированного алгоритма:

	-		-			
1	2,333333333	2,666666667	0,666666667	0,333333333	1,666666667	
0	1	1	-1	2	2	
0	0	0	0	0	0	
0	0	0	0	0	0	
0	0	0	0	0	0	

Как видим, в этом случае результат получился абсолютно верным.

Рассмотрим возможности Excel в плане иллюстрации полученных решений.

Построим для этой цели общее решение анализируемой системы. Заметим, что в результате работы алгоритма наша система была приведена к виду.

$$x_1 + \frac{7}{3}x_2 - \frac{8}{3}x_3 + \frac{2}{3}x_4 - \frac{1}{3}x_5 = \frac{5}{3}$$

$$x_2 + x_3 - x_4 + 2x_5 = 2$$

Построим фундаментальную систему решений однородной системы.

Полагая  $\begin{pmatrix} x_3 \\ x_4 \\ x_5 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}$  и решая систему

$$x_1 + \frac{7}{3}x_2 - \frac{8}{3} = 0 \quad \text{получим первый вектор фундаментальной}$$

$$x_2 + 1 = 0 \quad \text{системы решений.}$$

$$X_1 = \begin{pmatrix} 5 \\ -1 \\ 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}$$

Полагая  $\begin{pmatrix} x_3 \\ x_4 \\ x_5 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix}$  и решая систему

$$\begin{aligned} x_1 + \frac{7}{3}x_2 + \frac{2}{3} &= 0 && \text{получим второй вектор фундаментальной} \\ x_2 + 1 &= 0 && \text{системы решений.} \end{aligned}$$

$$X_2 = \begin{pmatrix} -3 \\ 1 \\ 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix}$$

Полагая  $\begin{pmatrix} x_3 \\ x_4 \\ x_5 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix}$  и решая систему

$$\begin{aligned} x_1 + \frac{7}{3}x_2 - \frac{1}{3} &= 0 && \text{получим третий вектор фундаментальной} \\ x_2 + 2 &= 0 && \text{системы решений.} \end{aligned}$$

$$X_3 = \begin{pmatrix} 5 \\ -2 \\ 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix}$$

Частное решение неоднородной системы получаем

полагая  $\begin{pmatrix} x_3 \\ x_4 \\ x_5 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}$  и решая систему

$$\begin{aligned} x_1 + \frac{7}{3}x_2 &= \frac{5}{3} \\ x_2 &= 2 \end{aligned}$$

Вектор частного решения неоднородной системы



$$X_{\text{частн.неодн.}} = \begin{pmatrix} -3 \\ 2 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}$$

$$X_{\text{общ.неодн.}} = X_{\text{частн.неодн.}} + C_1 X_1 + C_2 X_2 + C_3 X_3$$

ИЛИ

$$X_{\text{общ.неодн.}} = \begin{pmatrix} -3 \\ 2 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} + C_1 \begin{pmatrix} 5 \\ -1 \\ 1 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} + C_2 \begin{pmatrix} -3 \\ 1 \\ 0 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} + C_3 \begin{pmatrix} 5 \\ -2 \\ 0 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix}$$

Запишем результат в табличном процессоре Excel.

**Исходная матрица**

1	2	-3	1	-1	1
2	5	-5	1	0	4
1	3	-2	0	1	3
3	7	-8	2	-1	5
1	1	-4	2	-3	-1

**Правая часть**

$X_{\text{частн.неодн.}}$	$C_1$	$X_1$	$C_2$	$X_2$	$C_3$	$X_3$	$X_{\text{общ.неодн.}}$	Проверка
-3		5		-3		5	4	1
2		-1		1		-2	0	4
0	1	1	1	0	1	0	1	3
0		0		1		0	1	5
0		0		0		1	1	-1

Значения в столбце Проверка получены умножением столбца общего решения неоднородной системы соответственно на первую, вторую, третью и

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ**

четвёртую строчки исходной матрицы. Как видно, столбец правых частей системы и рассчитанные значения полностью совпадают. Изменим значения констант  $C_1$ ,  $C_2$  и  $C_3$ .

$X_{\text{частн.неодн.}}$	$C_1$	$X_1$	$C_2$	$X_2$	$C_3$	$X_3$	$X_{\text{общ.неодн.}}$	Проверка
-3		5		-3		5	27	1
2		-1		1		-2	-9	4
0	2	1	5	0	7	0	2	3
0		0		1		0	5	5
0		0		0		1	7	-1

Как видим, и в этом случае получено точное решение. Таким образом, рабочая книга Excel с макросом, реализующим рассмотренный алгоритм, является, на наш взгляд, удобным инструментом для иллюстрации теоретических положений данного раздела курса линейной алгебры.

Рассмотрим ещё один пример.

	Исходная матрица				Правая часть
2	3	-4	1		1
1	-1	1	-1		-1
3	2	-3	0		0

Результат работы алгоритма

1	0,666666667		-1	0	0
0		1	-1,2	0,6	0,6
0		0	0	0	0

Таким образом вместо исходной системы можно рассматривать эквивалентную систему

$$x_1 + \frac{2}{3}x_2 - x_3 = 0$$

$$x_2 - 1.2x_3 + 0.6x_4 = 0.6$$

Полагая  $\begin{pmatrix} x_3 \\ x_4 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix}$  и решая систему

$$x_1 + \frac{2}{3}x_2 - x_3 = 0$$

$$x_2 - 1.2x_3 + 0.6x_4 = 0$$

Получим первый вектор фундаментальной системы решений.

$$X_1 = \begin{pmatrix} 0,2 \\ 1,2 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix}$$

Точно также полагая  $\begin{pmatrix} x_3 \\ x_4 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix}$  и решая систему

$$x_1 + \frac{2}{3}x_2 = 0$$

$x_2 + 0.6 = 0$  получим второй вектор фундаментальной системы решений

$$X_2 = \begin{pmatrix} 0,4 \\ -0,6 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix}$$

Наконец, после выбора  $\begin{pmatrix} x_3 \\ x_4 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}$  и решения системы получаем частное решение неоднородной системы.

$$X_{\text{частн.неодн.}} = \begin{pmatrix} -0,4 \\ 0,6 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix}$$

Окончательно общее решение неоднородной системы можем записать:

$$X_{\text{общ.неодн.}} = \begin{pmatrix} -0,4 \\ 0,6 \\ 0 \\ 0 \end{pmatrix} + C_1 \begin{pmatrix} 0,2 \\ 1,2 \\ 1 \\ 0 \end{pmatrix} + C_2 \begin{pmatrix} -0,4 \\ -0,6 \\ 0 \\ 1 \end{pmatrix}$$

Иллюстрация полученного решения в табличном процессоре Excel.

$X_{\text{частн.неодн.}}$	$C_1$	$X_1$	$C_2$	$X_2$	$X_{\text{общ.неодн.}}$	Проверка
-0,4		0,2		0,4	0,2	1
0,6		1,2		0,6	1,2	-1
0	1	1	1	0	1	0
0		0		1	1	

$X_{\text{частн.неодн.}}$	$C_1$	$X_1$	$C_2$	$X_2$	$X_{\text{общ.неодн.}}$	Проверка
-0,4		0,2		0,4	2	1
0,6		1,2		0,6	0	-1
0	2	1	5	0	2	0
0		0		1	0	

### Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения : научное издание/М. : Знание, 1978. - 48 с.
2. Фридман, Л. М. Теоретические основы методики обучения математике : Пособие для учителей, методистов и пед. высш. учеб. заведений / Л.М. Фридман; Академия пед. и соц. наук; Моск. психол. – соц. ин-т. – М.:

Моск. психол. – соц. ин-т: Флинта, 1998. – 217 с.

3. Степанов М.Е. Некоторые вопросы методики преподавания высшей математики. Некоторые вопросы методики преподавания высшей математики, 2017, № 1, 40 с.

4. Афанасьев С.Б. Автоматизированная информационная технология разработки и проверки индивидуальных заданий для практики по учебному предмету «Математический анализ». Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество» 2019, т.22, №4, с 123-130.

© С.Б. Афанасьев, 2022

**РАЗДЕЛ II.**

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**УДК 37.047**

**РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА  
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ**

**Горшкова Валентина Владимировна**

д.п.н., профессор

Академия гуманитарных наук

профессор

Институт специальной педагогики

и психологии имени Рауля Валленберга

**Богданов Иван Викторович**

к.п.н., доцент кафедры общегуманитарных

и естественнонаучных дисциплин

Северо-Западный институт (филиал)

АНО ВО Московского гуманитарно-

экономического университета

**Аннотация:** в главе монографии заявлена проблема развития ценностно-смысловых ориентаций в процессе подготовки специалиста социально-психологической сферы. Актуализирована сущность и содержание различных трактовок ценностных приоритетов образования, способствующих выявлению духовных интенций человека. Представлены условия для развития

личностных смыслов ценностного отношения к субъектному опыту специалиста социально-психологической сферы в условиях современности.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловые ориентации, аксиологические основания, духовный потенциал, подготовка специалиста социально-психологической сферы, личностные смыслы специалиста.

**DEVELOPMENT OF VALUE AND SEMANTIC ORIENTATIONS  
IN THE PROCESS OF TRAINING A SPECIALIST  
SOCIO-PSYCHOLOGICAL SPHERE**

**Gorshkova Valentina Vladimirovna**

d.p.s., professor

Academy of Humanities

Professor

Institute of Special Pedagogy

and psychology named after Raoul Wallenberg

**Bogdanov Ivan Viktorovich**

Candidate of Pediatric Sciences, Associate Professor of the Department of

General Humanities and natural sciences

Northwestern Institute (branch)

ANO VO Moscow Humanitarian

University of Economics

**Abstract:** in the chapter of the monograph, the problem of the development of value-semantic orientations in the process of preparing a specialist in the socio-psychological sphere is stated. The essence and content of various interpretations of the value priorities of education, which contribute to the identification of a person's spiritual intentions, are updated. The conditions for the development of personal meanings of a value attitude to the subjective experience of a specialist in the socio-

psychological sphere in modern conditions are presented.

**Key words:** value-semantic orientations, axiological foundations, spiritual potential, training of a specialist in the socio-psychological sphere, personal meanings of a specialist.

Многочисленные публикации о подготовке и образовании специалиста в значительной степени фокусируют внимание на развитие системы и содержания подготовки специалиста социально-психологической сферы как социальном институте, в том числе на его правовых, экономических, социально-психологических, социально-педагогических, институциональных проблемах. Вместе с тем, в логике заявленной проблематики и контексте социокультурных изменений в Российской действительности недостаточно внимания уделяется вопросам становления и развития будущего специалиста в широком контекстуальном смысле, его непосредственного влияния на современный мир (как позитивного, так и негативного). Поэтому необходимо сделать парадигмальный сдвиг не столько на процесс и систему подготовки специалиста, сколько на его предмет, т.е. на субъекта специалиста будущего.

Процесс подготовки современного специалиста с учетом требований активно изменяющегося социума обуславливается разносторонним и полноценным развитием ценностно-смысловых ориентаций личности. От уровня развития профессионально значимых качеств будущего специалиста зависит не только социально-нравственное здоровье нации и общества, но и благополучие и жизнестроительство каждого человека. Поэтому так важно своевременно актуализировать социально-психологические и педагогические значимые резервы в профессиональной подготовке специалиста и выявить основные направления ценностных приоритетов в процессе модернизации и моделирования процесса развития ценностно-смысловых ориентаций с учетом требований третьего тысячелетия как века человека, а также развитие аксиосферы как духовного центра социума.



## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

Выдвижение идеи личностного смысла в качестве сущностной составляющей ценностно-ориентационной направленности в процессе подготовки специалиста социально-психологической сферы предполагает изучение его генезиса.

Учитывая сложность представления категории «личностный смысл» с позиции социально-психологического наполнения, необходимо решение следующих вопросов: изучение истории становления данной категории; уточнение психолого-педагогической сущности понятия «личностный смысл» и представление его характерологических особенностей и выявление концептуального своеобразия ценностно-смысловых ориентаций в процессе подготовки специалиста социально-психологической сферы.

Основная задача совершенствования подготовки специалиста социально-психологической сферы с позиции гуманистической парадигмы образования связана не только с развитием необходимых компетенций и с формированием активной субъектной позиции специалиста, но и с разработкой механизмов, влияющих на устойчивое состояние ценностно-смысловой потенциала его личности.

С философской точки зрения, подготовка современного специалиста, обусловленного потребностями социума, представляет собой органическое пространство окружающего мира.

В процессе изучения теории вопроса проблемы развития ценностно-смысловых ориентаций в процессе подготовки специалиста социально-психологической сферы было установлено, что в индивидуальном сознании общечеловеческие и профессиональные ценности закрепляются в виде личностных или профессиональных смыслов (А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе и др.) [1].

Мера смысла отношения субъекта к деятельности, по мнению ученых, определяется таким критериальным показателем, как достаточная или недостаточная для удовлетворения потребности значимость деятельности в

данный момент времени и в данной ситуации. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Э. Франкл и др. считают, что личностный смысл, как психологический феномен может выступать в качестве сущностной составляющей потребностно-мотивационной готовности субъекта к деятельности, к восприятию явлений, фактов, событий, предметов окружающего мира, которые для него социально значимы [2]. Ретроспективный анализ показывает, что известные специалисты (К. Бюлер, К. Марбе и др.) внесли существенный вклад в историю развития представлений о значимости категории «смысл» и её высшей формы – «смысл жизни». В попытке противопоставить субъективизму ассоциативную психологию личности они вышли на понятие «интенция» – направленность мышления человека на предметы окружающего мира.

Несмотря на то, что понятие «направленность мышления» человека на предметы окружающего мира наполнялось авторами лишь мифическим содержанием (бессодержательная активность), это были первые попытки разработать теорию личности человека, исходя из открытости его сознания предметам реального мира (обозначение смысла человеческого бытия как проблемы «смысла жизни»). Основываясь на теории ассоциативной психологии личности, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, В. Франкл и др. внесли существенную поправку в предметное содержание понятия «смысл жизнедеятельности» человека. Впервые были соединены понятия «бытие» и «содержательная активность личности» [3]. Появилось понимание того, что разъединение этих двух фундаментальных феноменов порождает неспособность социума связать познающего субъекта с настоящей жизнью окружающего мира. Смысл жизнедеятельности субъекта с позиции его активного содержания трактуется авторами следующим образом: как «...философская формула раздумий человека или как выводы, полученные человеком из наблюдений...», как «...реализованная потребность человека мыслить или размышлять...»; как

«...всеобъемлющая категория, наполненная мотивационно-потребностным содержанием целостной жизнедеятельности человека» (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн); как особое психологическое новообразование человека и система «сдержек» и «противовесов», не допускающих непосредственного подчинения человека «внешнему» и «внутреннему», некий «защитный или буферный механизм», эмансипированный «внешним» и «внутренним», позволяющий человеку сделать правильный выбор; как идея, содержащая в себе цель жизни другого человека, других людей, окружающего мира, «присвоенная» нами и ставшая для нас ценностью чрезвычайно высокого порядка (В.Э. Чудновский) [4].

Исследуя когнитивную и социально-психологическую сущность понятия «смысл жизнедеятельности активного субъекта», определяя общие и отличительные его характеристики, В.Э. Чудновский обращает внимание на взаимозависимость и взаимодополняемость «внешнего» (социального) и «внутреннего» (онтологического) в человеке. По мнению автора, характеристика «внутреннего» включает в себя природные задатки, природные особенности человека и те тенденции, которые непосредственно связаны с их функционированием; характеристика же «внешнего» предполагает наличие ценностей, установок и факторов среды обитания человека, которые должным образом влияют на его ценностные ориентации и предметное содержание направленности личности.

В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, изучая механизмы (детерминанты), влияющие на побуждение и осознание человеком смысла жизни и смысла деятельности, обращают внимание на феномен «индукция смысла» – направленность личности на обозначенные для него объекты путем мотивационного воздействия на его ценностно-смысловую сферу жизни и деятельности. При этом авторы едины во мнении, что любой акт поведения человека, его отношение к обозначенным для него объектам

жизнедеятельности замыкается на феномене «сознание и самосознание личности». [5].

Личность своим сознательным и ответственным решением устанавливает для себя значимость деятельности как «значение-для-меня». Представляя обобщенную схему индивидуальных свойств личности, Б.Г. Ананьев указывает на то, что человек не рождается сознательным субъектом, он им становится, но только в процессе овладения какой-то частью или всей совокупностью отношений и взаимодействий с другими субъектами. Совокупность и переплетение этих отношений и взаимодействий образует личность человека.

В философии и психологии сознание и самосознание человека рассматриваются во взаимосвязи с ценностными установками, ценностными ориентациями, жизненными целями и смыслами жизнедеятельности. Поэтому анализ социально-философских и психолого-педагогических положений об общественной и аксиологической сущности человека указывает на то, что сознание, выступая в качестве многогранного феномена, связывает воедино предметное содержание психики человека (когнитивный мир), объективное отношение человека к окружающему миру (потенциальная активность), динамику субъектной деятельности человека, проецирующую личностный смысл человека на её социально значимые объекты (ценностное отношение как ценность).

А.Н. Леонтьев, разрабатывая основные положения теории деятельности, изначально обозначил тесную связь между отношением и смыслом, между субъектом и объектом деятельности. В его теории деятельности четко прослеживается взаимосвязь и взаимозависимость личностного смысла деятельности и ценностного отношения к ней. По его мнению, основополагающим в развитии личностного смысла деятельности субъекта является ценностное отношение к другому человеку, к другим людям, к окружающему миру.

Отечественные психологи, исследуя социально-психологические основы личностного смысла деятельности человека, характеризуют высокий уровень развития индивидуального сознания личности, как субъектного отношения личности к значимым объектам, явлениям, фактам. При этом высшая форма проявления такого отношения характеризуется как ценностная.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что природа ценностного отношения эмоциональна, так как отражает личностно-переживаемую связь человека с окружающим предметами, явлениями, людьми. Проявление отношения человека к общечеловеческим и будущим профессиональным ценностям детерминировано ведущим мотивом, порождающим их социальную значимость для него; при этом, личностный смысл связан с чувствами человека, его внутренним миром, поведением и отношением к окружающему социуму.

Логический переход от определения личностного смысла как единицы сознания личности к рассмотрению личностного смысла в структуре личности, А.Н. Леонтьев определил взаимосвязь смысла с мотивом. В итоге смысл может быть зависим от значений, которые призваны целиком замыкаться на деятельности человека и его отношении к ней.

Развитие этой идеи доказывает, что поведение человека в основном связано с произвольной регуляцией, а значит, с мотивацией, в которой ведущая роль принадлежит не физическим, а психологическим механизмам. Психологические механизмы (установки) позволяют сознательно осуществлять субъекту деятельности анализ ситуации, выбор цели деятельности, выстраивать план действия в той либо другой ситуации. При этом утверждается, что мотив поведения человека в деятельности тесно связан с его волей, поэтому не всякая причинная обусловленность поведения может считаться мотивом, а только та, которая связана с чувствами человека, его эмоциями, внутренними побуждениями.

Характеризуя структуру ценностно-смысловой сферы личности, ученые указывают, что на развитие устойчивого состояния ценностно-смысловых ориентации личности, а соответственно, и на формирование личностного смысла ценностного отношения субъекта к деятельности влияют не только мотивы, но и те социально-психологическими условиями, в которых осуществляется данный вид деятельности.

В своё время ещё Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, позднее В.А. Сухомлинский отмечали, что такие ценности, как человечность, любовь к труду, патриотизм, совесть, честь, воля, правдивость, честность, являются фундаментальной основой педагогической деятельности в воспитании личности [6].

Сопоставляя различные точки зрения на социально-психологическую сущность и характерологические особенности феномена «личностный смысл», выделяются определенные уровни развития личностного смысла ценностного отношения к процессу подготовки специалиста социально-психологической сферы: *гуманистический*, характеризующийся направленностью на ценностное отношение к личности другого человека; *духовный*, определяющий наличие у субъекта мировоззренческой системы ценностей и ценностных ориентации; *социокультурный*, обеспечивающий принятие и ретрансляцию общечеловеческих ценностей и ценностей будущей профессиональной деятельности посредством коммуникативного взаимодействия и межличностного общения со значимым для человека субъектом; *личностный или ценностно-смысловой*, обеспечивающий ответственность субъекта деятельности за ее последующие результаты [7].

Особого внимания требует позиция, которая указывает на то, что именно через последовательность ценностно-смысловых выборов задается направление и характер подготовки специалиста социально-психологической сферы. Иногда возникают ситуации, при которых неосознанность смысла деятельности на индивидуальном уровне рождает стихийность

профессионального и личностного поведения субъекта, и это, в свою очередь, может отрицательно сказываться на развитии ценностно-смысловых ориентаций личности и её интеллектуальной и эмоциональной удовлетворенности.

Рассматривая личностный смысл в качестве сущностной составляющей его ценностного отношения к деятельности будущих специалистов с позиции социально-психологической и аксиологической значимости. В процессе развития ценностно-смысловых ориентаций выделяются её следующие базовые составляющие: социально-психологические, связанные с определением гуманистической направленности личности субъекта, формирующие ценностное отношение его к деятельности как социально-психологическому феномену; социокультурные, детерминирующие позитивное отношение субъекта к истории и теории деятельности как общечеловеческой ценности, формирующие ценностно-смысловую позицию личности по отношению к будущей специальности как системообразующей ключевой ценности.

Резюмируя сказанное, отметим некоторые тенденции, связанные с функциональными особенностями личностного смысла в подготовки специалиста и имеющие особую ценность для решения следующих задач: а) преодоление доминанты нормативного подхода к оценке профессионального смысла деятельности будущего специалиста и её социальной значимости; б) смена ориентации содержания образования, направленного на удовлетворение потребностей будущих специалистов в получении знаний и последующей трансформации этих знаний в социально-психологическую сферу, направленную на духовное и нравственное самосовершенствование личности.

Исследуя данную проблематику необходимо зафиксировать тот факт, что «личностный смысл» есть инвариант ценностной позиции субъекта деятельности, который позволяет ему превращать ценности общества в



ценности личности, ценности личности в ценности общества, ценности общественных отношений в ценности межличностного взаимодействия. Понимание будущим специалистом подлинного смысла деятельности (смысловая готовность) уже на начальном этапе подготовки специалиста позволяет ему овладеть логикой построения собственной концепции ценностной и целостной будущей деятельности и определить перспективу развития ценностного отношения к ней.

Наряду с этим, развитие личностного смысла ценностного отношения у будущего специалиста связано не только с оптимальным развитием личности самого специалиста, но и с ценностно-содержательным развитием самого процесса подготовки, с учётом духовно-нравственного и социокультурного состояния общества. Формирование ценностно-смысловых ориентаций также связано с поиском и применением инновационных образовательных технологий, способных создавать адекватные условия для полноценного развития будущего специалиста социально-психологической сферы.

В таком понимании всесторонняя подготовка специалиста должна быть представлена базовым и вариативным содержанием. В качестве предметного содержания, аксиологического взаимодействия в процессе подготовки специалистов к будущей деятельности выступает Федеральный государственный образовательный стандарт, направленный на формирование комплекса различных, необходимых компетенций.

Таким образом, раскрывая сущность содержания и основные направления развития ценностно-смысловых ориентаций в процессе подготовки специалиста социально-психологической сферы, необходимо сделать следующие выводы:

- ценности – это социокультурный феномен, который является важным связующим звеном между личностью, её внутренним миром и окружающей действительностью. Ценности носят двойственный характер, они социальные, поскольку исторически обусловлены и индивидуальны, поскольку в них



## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

сосредоточен опыт конкретного субъекта. Индивидуальные ценности являются важнейшим компонентом структуры личности, они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности;

- в зависимости от целей и задач, которым служит та или иная ценность, они делятся на две основные группы: ценности-цели (терминальные ценности) и ценности-средства (инструментальные ценности). Терминальные ценности отражают основную жизненную перспективу, основные цели, определяющие то, что человек ценит сейчас и к чему стремится в будущем, они определяют смысл жизни человека. Инструментальные ценности выступают ориентирами при выборе определенного типа поведения или действия в конкретных жизненных ситуациях;

- сами ценности существуют независимо от индивидуального, личностного отношения к ним человека и только появление отношения порождает индивидуальное значение или личностный смысл объективных значений. Ценностное отношение – это субъективное отражение объективной действительности, а объектом ценностного отношения являются значимые для человека предметы и явления. Природа ценностного отношения эмоциональна, так как она отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми;

- в психологической науке принято выделять условно-рефлекторный, конкретно-эмоциональный, конкретно-личностный и собственно-духовный уровни развития ценностно-смыслового отношения личности. При этом, структура ценностного отношения представлена тремя основными компонентами: когнитивным, аффективным и операционально-деятельностным;

- в контексте исследуемой проблемы, рассматривается профессиональная деятельность будущего специалиста, прежде всего, как

средство развития его творческого потенциала и как фактор формирования внутренней позиции ценностно-смысловой сферы личности, что предполагает целенаправленное и поэтапное её включение в освоение общечеловеческих, социальных и индивидуальных ценностей. Ценностное отношение к деятельности формируется в процессе проживания будущим специалистом определенной системы общечеловеческих ценностей, синтезирующих профессиональные ценности, ценность самой деятельности и личности специалиста.

Обращенность к человеку как к высшей ценности, к личности обучающегося акцентирует внимание на социокультурные и духовно-нравственные ценности как базовые. При этом необходимо осознание фундаментально-значимых общечеловеческих ценностей и создание условий для развития в каждом будущем специалисте свободной, ответственной, гуманной, самосозидающей личности, подлинной человеческой духовности. Кардинальное преобразование в контексте социальной реальности определяет приоритетность подготовки будущих специалистов перед другими сферами культуры, требует интенционального развития новой парадигмы единства сознания и деятельности, предполагающего признание субъектов процесса подготовки непосредственными равноценностными и равноответственными участниками социальных преобразований.

Важно заметить, что актуализация аксиологических оснований в процессе подготовки специалиста социально-психологической сферы формируется в процессе проживания будущим специалистом определенной системы общечеловеческих ценностей, включающих саму деятельность как ценность. Ценностное отношение к деятельности у будущего специалиста проявляется через изменение его внутренней позиции как основы регуляции направленности личности. При этом проблема определения и выбора ценностных ориентаций есть проблема ценности этого отношения (М.С. Каган). Как феномен она связана с интересами, мотивами,

потребностями, развитием ценностной сферы личности как источниками личностного смысла [8].

Через последовательность ценностно-смысловых выборов задается направление и характер деятельности, в этом случае можно утверждать, что в процессе ценностно-смыслового познания истины как реальной действительности, человек проживает свое процессуальное отношение к поиску адекватной истины, а такое проживание и есть субъектная актуализация аксиологических оснований как отражение действенного отношения к ценностям будущей профессии.

Рассматривая развитие ценностно-смысловых ориентаций в процессе подготовки специалиста социально-психологической сферы, необходимо непрерывно актуализировать следующие базовые составляющие: социально-психологическая, связанная с адекватным восприятием неопределенностей современного социума и ценностного отношения к нему; социокультурная, детерминирующая позитивное отношение субъекта к деятельности как профессиональной ценности и формирует ценностно-смысловую позицию личности по отношению к социально-психологическому образованию как системообразующей ценности.

Таким образом, развитие ценностно-смысловых ориентаций в процессе подготовки специалиста социально-психологической сферы представляет собой концептуальную направленность взаимодействия общекультурных и ценностных идеалов, раскрывая аксиологический потенциал деятельности и поведения субъектов в формате их интерактивно-проектного взаимодействия, реализуя его, как свободу творческого выбора и подлинную ответственность за будущие результаты собственной жизни.

**Список литературы**

1. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.
4. Чудновский, В.Э. Смысл жизни и судьба / В.Э. Чудновский. – Москва : Ось-89, 1997. – 208 с.
5. Горшкова В.В. Феномен образования человека: избранные научные труды / В.В. Горшкова. – СПб. : Астерион, 2020. – 490 с.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский // Сост. С. Соловейчик. – М. : Политиздат, 1973. – 272 с.
7. Горшкова В.В. Культура диалога как цель и ценность образования современного педагога // Педагогика. – 2012, №9. – С 75-81.
8. Каган М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб. : ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
9. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8-13.
10. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной конструкции / Вопросы философии. – №4. – 1996. – С. 15-26.
11. Леонтьев Д.А. Траектория личностного развития: реконструкция взглядов Л.С. Выготского // Вопросы образования. – 2012. – с. 98-109.
12. Маслоу А.Х. Мотивация и личность / под ред Ильина, Е.П. – СПб. : Питер, 2019. – 400 с.
13. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

14. Роджерс К. Свобода учителя / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
15. Розин В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности / В.М. Розин. – М. : ЛИБРОКОМ, 2013. – С. 3.
16. Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.2. – 607 с.
17. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Л. : ЛГУ, 1960. – 156 с.
18. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – США. : Farrar & Rinehart, 2008. – 257 с.

© В.В. Горшкова, И.В. Богданов, 2022

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ  
ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Аюпова Гульбаршын Турагуловна**

доктор философии (PhD)

УО «Alikhan Bokeikhan University»

**Мазанбекова Меруерт Ержановна**

Университет Сырдария

**Карипжанова Назигуль Мухтарбековна**

УО «Alikhan Bokeikhan University»

**Исмаилова Гульнара Муратовна**

доктор философии (PhD)

УО «Alikhan Bokeikhan University»

**Аннотация:** в статье рассмотрены теоретические основы профессиональной педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Различия в профессиональной деятельности определяют главное направление в профессиональном развитии будущих педагогов-психологов. В связи с этим наблюдается система доминирующих ценностей, мотивов, потребностей, побуждающих к профессиональной деятельности преподавателя. Приоритетным выбором одной из частей в структуре профессиональной деятельности предусмотрено содержание направленности преподавателя как специалиста.

**Ключевые слова:** будущий педагог-психолог, профессиональная педагогическая деятельность, ведущая деятельность, совместная умственная деятельность.

**FORMATION OF PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE  
TEACHERS-PSYCHOLOGISTS**

**Ayupova Gulbarshyn Turagulovna**

**Mazanbekova Meruert Erzhanovna**

**Karipzhanova Nazigul Mukhtarbekovna**

**Ismailova Gulnara Muratovna**

**Abstract:** the article discusses the theoretical foundations of professional pedagogical activity of a high school teacher. Differences in professional activity determine the main direction in the professional development of future educational psychologists. In this regard, there is a system of dominant values, motives, and needs that encourage the professional activity of a teacher. The priority choice of one of the parts in the structure of professional activity provides for the content of the orientation of the teacher as a specialist.

**Key words:** future teacher-psychologist, professional pedagogical activity, leading activity, joint mental activity.

Человек как субъект деятельности в процессе жизненного развития проходит несколько этапов. Предпрофессиональное развитие:

1. Предигровой период занимает от рождения до 3-х лет;
2. Игровой период от 3 до 8 лет;
3. Период освоения учебной деятельности с 7-8 до 11-12 лет. В этот период у ребенка начинают развиваться способности к самоконтролю, самоанализу, саморегуляции деятельности, самостоятельному поведению.
4. Этап выбора профессии: уровень оптанта-осознанная готовность к жизни, труду, профессиональной ориентации. Этот период охватывает примерно подростковый и подростковый возраст.
5. Этап профессиональной подготовки охватывает возраст 15-18 и

16-23 лет в различных ситуациях. Этот период также называют краткой фазой адепта.

6. Этап адаптации-период адаптации молодого специалиста к работе.

7. Фаза интерн-время опытного специалиста.

8. Мастер, фаза мастерства-сотрудник может самостоятельно решать простые или сложные профессиональные задачи.

9. Этап престижа (авторитета) - профессионал своего дела, известный в профессиональных кругах.

10. Руководящий этап-человек, передающий опыт, обучающий молодых специалистов.

Так, человек в процессе осуществления личностного совершенствования на пути профессиональной жизни проходит несколько этапов труда. Особое место в общей проблеме прогрессивного зрелого развития личности занимает изучение ее личностно-профессионального развития на уровне от профессионализма к профессионализму. Личность развивается в деятельности, а многие виды деятельности становятся профессиональными. В личностно-профессиональном развитии наблюдается устойчивая связь: с одной стороны, особенности личности субъекта труда оказывают существенное влияние на процесс и результат профессиональной деятельности, с другой - само развитие личности происходит под влиянием специфики профессиональной деятельности. В науке очень много сведений о том, что профессиональная деятельность, выполняемая субъектом труда, приводит к сходству его личностного характера и качества, системы отношений, ориентации, интересов личности, регулирования норм поведения и даже влияния на ее образ жизни. Эти данные привели к обоснованию категории «профессиональные типы личности». Обозначенные этапы позволяют определить формирование и развитие предлагаемого направления до уровня профессионализма субъекта труда [1].



Понятие «профессиональный тип личности» было сформулировано американским профессором Дж.Холланд предложил в своей предложенной и широко распространенной теории профессионального выбора по мнению Холланда, в западной культуре большинство людей относятся к одному из 6 профессиональных типов: реалистический (Р-тип), исследовательский (З-тип), артистический (а-тип), социальный (Б-тип), деловой (I-тип) и конвенциональный (К-тип) [2].

Каждый тип представляет собой идеализированную, гипотетическую структуру, обладающую сходными личностными и профессиональными чертами для характеристики определенной группы людей. Он является эталоном, по которому в какой-то мере сравнивается истинное лицо. Тип характеризуется своими психологическими особенностями: способностями, интересами, гармонией характера, желательной средой. Каждый человек относится к определенному типу или характеризуется сочетанием нескольких типологических особенностей.

Типологические особенности личности являются результатом взаимодействия многих факторов: культурного и личностного. Это влияние семьи, друзей, родителей, опыт и квалификация на предыдущей работе, социокультурные воздействия, туристическая среда. Под влиянием этих факторов личность предпочитает одну деятельность и социальную активность, а другую отстраняет. Затем эти действия начинают быть интересами, которые создают приоритет. Эти интересы приводят к развитию определенных способностей. Наконец, интересы и способности формируют определенную личностную диспозицию, которая определяет, как человек воспринимает, чувствует, думает и реагирует на окружающую среду [3].

Помимо профессионального типа личности Холланд выделил 6 сред, в которых действует личность: реалистическую, исследовательскую, артистическую, социальную, деловую и конвенциональную. В каждой среде

соответствующий тип составляет приоритет. Например, в социальной среде больший процент людей Б-типа выполняют функции, чем люди Р-типа.

Таким образом, люди ищут среду, в которой они могут тренировать свои навыки и способности, демонстрировать свою ориентацию и убеждения, решать проблемы, которые их волнуют, и принимать на себя роли в соответствии с запросами. Соответственно, Р-тип ищет реалистическую среду, б-тип-социальную среду. Аналогичная среда также привлекает соответствующих людей.

Основной составляющей среды является профессия человека, его профессиональная деятельность. Профессии классифицируются по наличию элементов шести типов. Еще одной составляющей среды является досуг человека, его время вне работы [4]. Поскольку реалистическая личность объединяет в себе элементы разных типов, она может быть дифференцированной и конгруэнтной.

Понятие «одаренность» применимо как к типам личности, так и к типам среды. Некоторые типы более похожи друг на друга, чем другие типы. Например, социальные и артистические типы более похожи друг на друга, чем исследовательские и деловые типы. Реалистический индивид, заинтересованный в исследовательской и конвенциональной деятельности.

Некоторые личности или среды становятся «чистыми», демонстрируя свою принадлежность к одному типу на более высоком уровне, а к другому-на меньшем уровне. Иногда бывают ситуации, когда разные типы личности и среды встречаются на одном уровне. Индивиды и среды, в которых различные типы встречаются примерно в одинаковых пропорциях, рассматриваются как слабо дифференцированные.

Для нашего исследования наибольший интерес представляет позиция в теории Холланда о том, что поведение личности определяется через ее личностные особенности и взаимодействие между ее средой. Если известны типологические особенности личности, то можно говорить о ее

удовлетворенности, потенциальной текучести, достижениях, мотивации к совершенству. Люди в профессии по своему типу и в своей среде работают в своей карьере с высокой удовлетворенностью и максимальной эффективностью, коллектив их ценит. Люди, занимающиеся профессиональной деятельностью, не соответствующей их типу, наоборот, испытывают чувство неудовлетворенности, желание сменить место работы, имеют низкую мотивацию. Эта ситуация закреплена в понятии «конгруэнтность». В соответствии с данным пониманием различные типы личности требуют соответствующей среды. О конгруэнтности можно говорить в том случае, если индивид работает в той профессии и среде, к которой он принадлежит. Конгруэнтность существует, например, когда реалистический тип работает и живет в среде социального типа [5].

Основные характеристики профессионального развития обучающихся.

Акмеологическая концепция профессионального развития по данной системе взглядов имеет две стороны: содержательную и структурно-процессуальную. объединяет в себе две системы: профессионализм в деятельности и профессионализм [6]. Профессионально содержательное развитие рассматривается в контексте расширения субъектного пространства личности. В качестве признаков субъекта в данной ситуации берутся следующие «параметры активности» человека:

- 1) активная ориентация (на новую ситуацию, материал);
- 2) осмысление (структуры собственных действий, личностных качеств, этапов жизненного пути);
- 3) инициативность, умение самостоятельно ставить цели, планировать;
- 4) интенсивное вмешательство в деятельность;
- 5) стремление к саморегуляции (самоконтроль, самокоррекция, самокомпенсация), овладение приемами саморегуляции;
- 6) сознание противоречий в своем развитии, их устранение, обеспечение баланса и гармонии;

- 7) направленность на саморазвитие и самообновление;
- 8) стремление к самореализации и творчеству;
- 9) интеграция своего профессионального пути, создание и упорядочение собственного и чужого профессионального опыта.

Процессное развитие субъекта в профессиональной деятельности следует рассматривать на системной позиции, особенно в системах деятельностного и личностного профессионализма, нормативной регуляции, мотивации саморазвития и профессиональных достижений, рефлексии самоорганизации, изменений и развития творческого потенциала личности.

Система профессионализма в деятельности характеризует гармоничное сочетание высокой профессиональной компетентности и профессионального мастерства и умений, а также специальных базисных навыков. Основным когнитивным компонентом системы профессионализма деятельности является профессиональная компетентность. профессиональная компетентность определяется в психологии труда и профиссиологии как область профессионального введения, постоянно расширяющейся системы знаний, позволяющей выполнять профессиональную деятельность с высокой производительностью. Профессиональная компетентность напрямую связана с профессионализмом личности - область введения, круг знаний имеет к ней непосредственное отношение. В систему профессионализма действий входит только та часть, которая связана с умением эффективно действовать в области профессионального введения. Структура и содержание профессиональной компетенции во многом определяются спецификой выполняемой профессиональной деятельности и ее принадлежностью к определенному типу. Профессионализм и навыки являются основным регулятивным компонентом системы профессионализма деятельности, материализующим профессиональные знания, входящие в профессиональную компетентность. другими словами, умение с высокой эффективностью применять эти знания в практических целях. К этой группе относятся также освоение новых

алгоритмов и способов решения профессиональных задач, использование в деятельности новых технических средств. Перечисленные умения и гибкие навыки должны соответствовать уровню профессионализма. Все это осваивается вместе с опытом работы и выражается в виде обобщенной единой системы, специальных знаний и умений. Мастерство и гибкие навыки должны быть творческими, совместно с нестандартными умениями эффективно решать профессиональные задачи.

Особое значение в структуре профессионализма деятельности имеют специальные умения: делать обоснованные и точные прогнозы, принимать ответственные и эффективные решения, в том числе в экстремальных и оперативных ситуациях, осуществлять самоконтроль и саморегуляцию на высоком уровне, умения, отражающие специфику профессиональной деятельности [7].

Содержание системы профессионализма действий не является «застывшей» системой. О профессионализме деятельности можно говорить, когда система знаний, умений и навыков постоянно пополняется, обогащается, расширяется круг решаемых профессиональных задач, повышается эффективность деятельности и приобретает творческий характер. Развитие системы профессионализма деятельности может осуществляться по-разному-в виде самостоятельной работы, путем переподготовки или повышения квалификации, овладения родственной профессией, обмена опытом.

Деятельность и профессионализм личности находятся в диалектическом единстве и имеют функциональные тесные связи. Понятие профессионализма личности состоит из требований к уровню развития характеристик и свойств субъекта труда, которые в широком смысле приводят к эффективности профессиональной деятельности. Профессионализм личности реализуется в процессах развития и обогащения способностей. Здесь речь идет о сложных и личностных способностях, определяющих успешность усвоения и

совершенствования определенной деятельности. Среди сложных и личностных способностей особую роль занимают интеллектуальные способности, имеющие системный характер. Развитие способностей происходит без каких-либо серьезных ограничений. Профессионализм личности зависит от уровня развития профессионально значимых качеств (КМС) субъекта труда, т. е. личностных качеств, приводящих к результативности деятельности [8].

В качестве таких качеств выступают интегральные психические качества личности: внимание, память, воображение, а также психологические характеристики: эмоциональная теплота, обаяние, устойчивость, выносливость, особое место отводится силе личности и качествам воли, которые являются внутренними регуляторами собственного развития и самосовершенствования.

Иногда в системе профессионально значимых качеств выделяют качества в специальной группе, называемой личностно-деловым или личностно-профессиональным качеством:

- 1) организованность;
- 2) ответственность;
- 3) дисциплинированность;
- 4) инициативность;
- 5) внимательность.

При этом развитие профессионализма личности коррелирует с рефлексивной организацией деятельности и рефлексивной культурой субъекта труда. Рефлексивная организация личности проявляется в поведении, деятельности и отношениях. Система способов организации рефлексии, построенная на основе ценностей и интеллектуальных критериев, называется рефлексивной культурой. Рефлексивная культура и уровень организации имеют четкие корреляции с личностно-деловыми качествами.

В системе профессионализма личности особое значение придается таким способностям, которые стали личностно-профессиональными качествами, как умение предвидеть и предвидеть (интуиция), саморегуляция, принятие решений (смелость, креативность, конкретность), которые развились до высокого уровня.

Индивидуальные способности, определяемые спецификой профессиональной деятельности, могут рассматриваться как самостоятельные элементы системы профессионализма личности. Раскрытие творческого потенциала личности в профессиональной деятельности, творческая самореализация являются залогом роста профессионализма личности. Отмечалось, что креативность личности обязательно реализуется в профессиональной деятельности, в поиске эффективных способов решения поставленных задач. Психологи отмечают, что сами творческие процессы, в которых получены новые результаты, служат стимулом для усиления творческой активности личности [9].

Но для нашей исследовательской работы представляет интерес мотивационная зона личностно-профессионального развития. В нашей работе будут рассмотрены вопросы выбора будущей профессии, профессионального развития и деятельности, а также мотивы успеха современной молодежи.

Выбор вуза молодыми людьми-это важный этап профессионального самоопределения, признания определенного образа жизни, определяющий его дальнейшую жизнь.

В процессе профессионального самоопределения условно выделяют 3 компонента: деятельностный, когнитивный, мотивационный [10].

Деятельностный компонент определяется уровнем сформированности профессионального планирования; когнитивный – уровнем интереса к выбранной профессии и информированности о профессии; мотивационный-мотивами основного профессионального самоопределения.



Формирование профессионального планирования определяется тремя типовыми ориентирами, предложенными В.А. Матусевичем и В.Л. Оссовским:

1. Ориентация на профессиональную деятельность на единичном уровне разделения труда – по специальности - конкретный тип;

2. Ориентация на профессиональную деятельность без учета специализации - промежуточный тип;

3. Ориентация на определенный квалифицированный туристский или умственный труд без указания какого-либо вида профессиональной деятельности и профессии - абстрактный тип.

В результате лонгитюдных исследований, проведенных И.А. Винтиным, более 50 процентов старшеклассников выбрали тип жизненного плана, менее 24 процентов выбрали тип промежуточного жизненного плана. Эти показатели свидетельствуют о том, что процесс самоопределения в современных условиях носит длительный характер.

В результате исследования И.А. Винтина в качестве желаемых профессий:

- юрист - высшее образование;
- экономист - среднего уровня;
- врач - показал уровень ниже среднего.

Если классифицировать обследованных по полу, то большинство мальчиков хотели бы работать в транспорте, госслужбе, службах связи, отделах правопорядка, а девочек – в сфере культуры, здравоохранения, торговли, образования, бытового обслуживания. Составляя близкий жизненный план, выпускники также выбирают учебное заведение (после школы).

Вместе с тем, как показывает исследование И.А. Винтина, большая часть обследованных желает обучаться на дневных отделениях. Аналогичные результаты получены в ходе сравнительного исследования Г.А. Чередниченко



выпускников средних школ, средне-специальных учебных заведений, профессиональных колледжей и лицеев. Интерес человека к будущей профессии состоит из нескольких элементов:

- 1) интерес к самой профессии для выпускника;
- 2) желание получить от профессионалов определенные сведения о профессии;
- 3) мнение выпускников при возникновении интереса к профессии [11].

Анализ двух составов в результатах изученных работ показал высокий уровень заинтересованности. Когнитивный компонент профессионального самоопределения, помимо интереса, выражается уровнем информированности о выбранной профессии.

Помимо интереса, когнитивный компонент профессионального самоопределения отражает уровень информированности, знаний о выбранной профессии. В результатах исследования учащиеся старших классов неверно оценивают в контрольном вопросе качества, необходимые для выбранной ими профессии. Такие неправильные ожидания могут привести к разочарованию в выбранной профессии в ходе дальнейшего обучения.

Старшеклассники, желающие сделать карьеру на будущее, не знают, что делать, чтобы стать лучше по профессии, возможности профессионального роста. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что субъективные суждения старшеклассников по избранным профессиям не совпадают с реальными. В связи с этим важен источник информации о выбранной профессии.

Анализ результатов исследований О.В. Вишняка показывает, что основным источником информации о вузе и профессии являются родители и друзья. Влияние учителей на самоопределение будущих обучающихся не сильно заметно. Особенно четко прослеживаются нереализованные возможности вузов по профориентации среди молодежи.

А. Вербицкий разделил факторы, влияющие на выбор вуза и специальности, на две большие группы: внешние факторы, относящиеся к месту вуза, и внутренние факторы, зависящие от характера организации образовательного процесса [12]. К внешним факторам относятся влияние ближайшего окружения: мнение родителей, их статус, материальное и демографическое положение семьи, а также влияние друзей и знакомых; социально-экономическая значимость профессии в обществе; профессиональная перспективность: наличие рабочего места, стабильность, высокая заработная плата, условия труда, будущий статус профессии.

Влияние внутренних факторов на самоопределение учащихся наблюдалось лишь на минимальном уровне. Анализ результатов исследования И.А. Винтина показывает, что большое влияние на выбор профессии молодежи оказывают родители. Но несмотря на то, что за последние три года влияние семьи на выбор профессии уменьшилось в 1,2 раза, можно констатировать, что влияние семьи на выбор будущей профессии огромно.

Помимо влияния семьи, в ядро важнейших мотивов, которыми руководствуется большинство изученных при выборе профессии, вошли:

- 1) «интерес профессии»;
- 2) «Статус»;
- 3) «возможность заработать больше денег»;
- 4) «возможность заниматься любимым делом»;
- 5) «реализация всего своего таланта и способностей с помощью профессии». 34% респондентов выбрали «интерес профессии» и 31,6% - «возможность заниматься любимым делом» и «возможность много зарабатывать».

Как показывает исследование, в зависимости от рыночной экономической ситуации, мотивы выбора профессии ориентируются на улучшение своего материального положения. 23,3% респондентов выбрали мотив реализации своих талантов и способностей через профессию. То есть

среди мотивов личностной ориентации на выбор профессии меньше склонностей к мотивам собственного развития и самосовершенствования. В выборе профессии девушки ориентированы на то, чтобы быть более интересными для личности, чем парни, реализовать свои таланты и способности, заниматься любимым делом и двигаться вперед по служебной лестнице.

Эффективность и результативность учебной деятельности в профессиональном развитии студентов определяется сложнейшей системой мотивов, таких как интерес, потребность, способности, сложившиеся ранее. В нем можно выделить два больших блока: прямой и косвенный. Непосредственно входит в сам процесс обучения и соответствует его социально значимым целям и ценностям. А вне побочного действия, но частично удовлетворенного им, связано с его целью и задачами [13].

К прямым мотивам относятся мотивы познавательного (стремление к творческой исследовательской деятельности, решение познавательных задач, самообразование, ориентация на новые знания) и личностного развития (потребность в интеллектуальном и духовном росте, расширение взглядов и эрудиции, повышение своего общекультурного уровня). В структуре косвенных мотивов - социальные (осознание необходимости высшего образования, статус высшего образования, желание стать полноправным членом общества, долг и ответственность, социальная идентификация, определенное место в группе, поддержка преподавателей) и мотивы успеха (хорошая подготовка к профессиональной деятельности и получение высокооплачиваемого рабочего места).

Учитывая тот факт, что группа мотивов достижения выступает немного выше группы социальных мотивов, следует отметить, что мотив «осознания потребности в высшем образовании» в социальных мотивах имеет лидирующую значимость. Указанные данные свидетельствуют о том, что студенты четвертого курса четко понимают, что в будущем специальности с

высшим образованием будут пользоваться повышенным спросом. По другим социальным мотивам (статус высшего образования, желание стать полноценным членом общества, долг, ответственность) нет разницы между показателями студентов первого курса и студентов четвертого курса.

Учитывая, что исследования Малинаускаса проводились через три года после исследований Виштака, можно заметить, что для современных студентов перечисленные мотивы имеют устойчивость. Многие выпускники вузов сталкиваются с проблемой дальнейшего трудоустройства и сталкиваются со многими кризисами различного уровня личностного развития. В связи с этим особый интерес представляют не только мотивы, но и уровень подготовки выпускников к профессиональной деятельности.

Отношение обучающихся к обучению как средству достижения профессиональной цели формирует мотивационно-целевой вторичный уровень основы деятельности-мотивации профессиональной деятельности. По уровню ее сформированности можно говорить о готовности обучающихся к профессиональной деятельности. Структура этой мотивации многозначна по содержанию и формам. Теоретической основой исследования профессиональной мотивации является Концепция внешней и внутренней мотивации. О подтипе можно говорить в том случае, если действие имеет значение для личности. Если в основе результатов профессиональной деятельности лежат другие стремления, не связанные с удовлетворением собственных потребностей (социальный статус, оплата труда), то в данном случае можно говорить о внешней мотивации. Внешние мотивы дифференцируются на положительные и отрицательные [14].

Согласно результатам исследований Малинаускаса, существенных различий во внутренней мотивации студентов первого и четвертого курсов не наблюдается. Из полученных результатов можно заметить, что внутренняя мотивация студентов обоих курсов делает приоритет. А на второй позиции внешняя положительная мотивация студентов четвертого

курса и внешняя отрицательная мотивация студентов первого курса. При этом высокие показатели внешней положительной мотивации студентов четвертого курса имеют существенное отличие от положительной мотивации первокурсников. По результатам исследования видно, что разница даже по компонентам, отражающим внешнюю отрицательную мотивацию обучающихся, обучающихся в разные сроки, достаточно очевидна.

Как показывают работы последнего исследования мотивации профессиональной деятельности обучающихся, в последние несколько лет повторяются мотивы учебной деятельности студентов: стремление к расширению взглядов и эрудиции, осознание необходимости самообразования, стремление к лучшей подготовке к профессиональной деятельности, осознание потребности в высшем образовании. Все они связаны с целями, которые многие студенты ставят перед собой непосредственно - стать профессионалом, добиться стабильности и материального положения. Именно этот комплекс мотивов побуждает обучающихся хорошо учиться.

В процессе профессионального развития личности достижение профессионального успеха приобретает высокую значимость, так как от него в полной мере зависит успешность профессиональной деятельности. Исследователи последних лет говорят о «революции успеха» в молодежной среде. Их уровень резко изменился, в результате чего по профессиональным достижениям их дети достигли высоких результатов в воспитании своих родителей.

По данным исследований Багдасарьян Н.Г., Немцов А.А., Кансузян Л.В. рассматриваются три группы обучающихся, имеющих различный характер по уровню профессиональной подготовки. У студентов с высоким уровнем профессиональной подготовки. В качестве весомых мотиваций к получению высшего образования выступают тенденции стать преподавателем вуза по своей специальности, расширить культурный

кругозор, хорошо зарабатывать, материально обеспечивать себя и свою семью, занимать руководящие должности, быть великим ученым или стремиться стать учеником ученого. Низкое место занимает мотив быть дипломированным специалистом по узкому направлению.

Обучающиеся с низкими профессиональными достижениями (29,4%) отличаются памятью мотивации обучения в вузе. Их единственными приоритетными мотивами является наличие дипломированного специалиста по узкому направлению. Обучающиеся со средним профессиональным достижением (около 70%) ориентированы на успех (материальный и социальный), который может быть достигнут путем получения высшего образования. Специальности, полученные вузом для них, не имеют такой же значимости, как для студентов первой группы. Для них значимы следующие мотивы: возможность получить диплом, получить научное образование, начать свое дело, наладить полезные связи, решить личные проблемы, изменить облик жизни, работать в зарубежных фирмах. При этом для них бессмысленно все студенческие годы публиковать свои научные статьи, участвовать в профессиональных и научных обществах, конференциях, получать ученую степень, заниматься творчеством, открывать новые, ценные открытия.

Обучающихся с высоким профессиональным успехом имеют широкие и внутренне гармоничные мотивации в получении высшего образования. Они обладают высоким уровнем креативности, ориентированы на активный образ жизни, имеют высокий уровень жизненного успеха. Мотивы, которые делают обучающихся приоритетными в получении высшего образования, заключаются в следующем: возможность хорошо зарабатывать, материально обеспечивать себя и семью, устроиться на работу на высшую службу, стать преподавателем вуза по своей специальности, расширить свои культурные взгляды, опубликовать свои труды, участвовать в профессиональных и научных обществах, конференциях, получать ученую степень, заниматься

любимым делом, творчеством, делать новые, ценные открытия, интересно проводить студенческую жизнь, продолжать семейные традиции, реализовывать мечту родителей. Эта группа обучающихся заинтересована в том, чтобы они не связывали свой материальный и социальный успех с успешными парами в зарубежных фирмах, занимаясь бизнесом. Диплом специальности является для них стартовым пунктом, составляющим их творческую карьеру.

По результатам исследования Багдасарьян Н.Г., Немцов А.А., Кансузян Л.В. обучающиеся видят четыре возможных варианта профессиональной самореализации в течение трех лет после окончания обучения:

- а) работа по полученной специальности сразу после окончания вуза;
- б) работа, близкая по характеру к полученной специальности;
- в) работа на рабочем месте, совершенно не похожем по характеру на получаемую специальность;
- г) замещение двух рабочих мест, непосредственно связанных по характеру с полученной специальностью.

Совершенствование отношений определяется соблюдением во взаимоотношениях схемы «субъект-субъект». Общение с данным жителем связано с учетом психологических особенностей, целей, интересов, намерений, направленности вовлеченных в него лиц друг друга. Однако построение взаимодействия и взаимоотношений с другим человеком как субъектом в процессе общения-дело более сложное. Но в любом случае, в общении с кем бы то ни было, у казахского народа есть культура духовно-нравственного общения. Он согласился с субъективным положением. К примеру, в ответ на непристойность, злопамятность не нужно проявлять злопамятность, ненависть, а принципы, основанные на широко распространенных в народе пословицах, поговорках и духовном наследии казахских мудрецов, имеют место и во взаимодействии и взаимодействии



молодежи Нового времени. Однако при нынешней девальвации ценностей среди людей не встречаются такие негативные моменты, как оскорбления, произвол, жестокое отстранение. Поэтому развитие как субъекта имеет целью духовно-нравственное совершенствование отношений.

Для того чтобы присвоить критерий субъектности, необходимо сначала руководствоваться параметрами субъекта, обоснованными в школе С.Л. Рубинштейна. В частности, для актуализации и развития субъектности большое значение в качестве методологического принципа будут иметь условия соблюдения нравственности, этики, возросшие в субъекте К.А. Абульхановой.

Таким образом, субъектность определяется как ценностное отношение личности к себе и потенциальная черта личности, позиция в совершенствовании деятельности и общения на основе духовно-нравственного отношения к окружающим, окружающим. В связи с этим возникает системообразующая структура субъектных качеств, определяющая совершенствование деятельности и общения, самоактуализацию. Здесь активность, самостоятельность, ответственность, воля личности рассматриваются как актуальные субъектные качества.

Субъектность созревает на основе собственного развития. Однако саморазвитие в этой сфере также должно быть целью психологической подготовительной деятельности.

Из литературы известно, что человек не рождается субъектом, он развивается в процессах деятельности, общения и других видах деятельности.

А.В. Брушлинский выделяет особые критерии бытия субъекта, связанные с развитием культуры, общества. Первый значимый критерий бытия субъекта-способность ребенка в 1-2 года в результате сенсорного и практического общения со средой выделять наиболее значимых для себя людей, предметы, явления через простое значение слова. Более важным критерием, который следует за ним, является выделение детьми 6-9 лет



предметов путем обобщения понятий в простейшей форме на основе деятельности и общения. Таким образом, А.В. Брушлинский стремился раскрыть онтогенетические корни субъектного развития в ходе различных видов деятельности – деятельности, познания, общения, наблюдения и др. Также Е. А. Сергиенко указывает, что развитие субъекта начинается с ранней стадии.

Однако субъектное развитие не может оставаться в пределах временных, периодических границ. Всегда бывают ситуации, когда человек проявляет свои знания, квалификацию, компетентность и культуру. Именно эти условия делают сущностные качества актуальными.

В этой связи В. В. Знаков [2, с. 98] выделяет еще два измерения. Тогда важным субъектным критерием является способность человека осознавать, осознавать свои поступки как волевые, нравственные действия, нести ответственность перед собой и обществом. Это определяет субъекта как человека, готового к общению с другими людьми на основе духовно-нравственных принципов.

Кроме того, ученый считает, что если человек осознанно осознает сложность и объектность своих проблем и у него достаточно ответственности и усилий для их решения, то он рассматривается как субъект. В качестве следующего критерия взята зрелость навыков рефлексии, обеспечивающая взгляд человека на себя со стороны. Здесь способность к рефлексии рассматривается как способность человека стать субъектом. Тогда субъект может на основе самосознания, самоощущения и рефлексии принять решение о добровольном выборе и осуществлении действий в соответствии с нравственными принципами.

Так, составляющими субъектной позиции являются качества, определяющие ценностное отношение личности к себе и духовно-нравственное отношение к окружающему – активность, самостоятельность, ответственность. Ориентация и опора на эти качества позволяют развиваться

личности. Это способствует правильному выбору профессии в его жизни, профессионализму высокого уровня, преобладанию внутренних и внешних положительных мотиваций в профессиональной деятельности.

### Список литературы

1. Выборнова В.В., Дунаева Е.А. Социальная поддержка молодежи в контексте модернизации образования // Социол. Исслед. 2004. №10.
2. Молодёжь новой России: Какая она? Чем живёт? К чему стремится? // Аналитический доклад Российского независимого института социальных и национальных проблем по заказу московского представительства Фонда им. Ф. Эберта / Л. Бызов, Н. Давыдова и др. // <http://referat.kulichki.net/000/07/more2.html>
3. Попов В.А., Кондратьева О.Ю. Изменение мотивационно-ценностных ориентации учащейся молодежи // Социол. исслед. 1999. №6.
4. Скриптунова Е.А., Морозов А.А. О предпочтениях городской молодежи // Социол. Исслед. 2002. №1.
5. Хиту М., Генин В.Е. Инновационная образовательная деятельность ВУЗа // Социол. Исслед. 2003. №10.
6. Шевченко Д.А. Проблемы социальной самоидентификации учащейся молодежи // Социол. Исслед. 2004. №1.
7. Соколов А.С., Щербакова И.О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества // Социол. Исслед. 2003. №1.
8. Селиванова З.К. Смыслжизненные и ценностные ориентации городских подростков // Социол. Исслед. 2001. №1.
9. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999.
10. Осипов П.Н. Студент сельхозтехникума – кто он? // Социол. Исслед. 2003. №10.

11. Чередниченко Г.А. Личные планы выпускников средних учебных заведений и их реализация (сравнительный анализ) // Социол. Исслед. 2001. №12.

12. Виштак О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социол. Исслед. 2013. №2.

13. Жаренкова А.А. Оқушылардың жоғары сыныптарға бейімделу мәселелері: зерттеудің өзектілігі және болашағы // Психологиялық сұрақтар.- 2014.-№3.-С.285-288.

14. Ваторопин А.С. Политические ориентации студенчества // Социол. исслед. 2000. №6.

© Г.Т. Аюпова, М.Е. Мазанбекова,  
Н.М. Карипжанова, Г.М. Исмаилова, 2022

УДК 378.147

**КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО  
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ**

**Никитовская Галина Владимировна**

к.п.н., доцент

ГОУ «Приднестровский государственный  
университет им. Т.Г. Шевченко»

**Аннотация:** Представлены особенности применения кейс-технологии в процессе профессиональной подготовки педагогов, организуемой в вузе на основе практико-ориентированного подхода. Предложена система учебных кейсов, разработанных в рамках преподавания учебной дисциплины «Организация и управление педагогическими системами» для обучающихся педагогических направлений подготовки в вузе.

**Ключевые слова:** практико-ориентированное обучение, кейс-технология, учебный кейс, принятие решения.

**CASE TECHNOLOGY AS A MEANS OF PRACTICE-ORIENTED  
TRAINING OF TEACHERS AT UNIVERSITIES**

**Nikitovskaya Galina Vladimirovna**

**Abstract:** The article presents the features of the application of case technology in the process of professional training of teachers, organized at the university on the basis of a practice-oriented approach. A system of training cases developed within the framework of teaching the academic discipline "Organization

and Management of Pedagogical Systems" for students of pedagogical areas of training at the university is proposed.

**Key words:** practice-oriented learning, case technology, learning case, decision making.

В современных условиях одним из оптимальных средств повышения качества профессиональной подготовки педагогов выступает усиление практической направленности содержания педагогического образования и организации учебного процесса в вузе. Изменение вектора на практико-ориентированный подход к образовательным результатам неизбежно приводит к постановке проблемы отбора и применения технологий и методов обучения, которыми эта практикоориентированность будет достигаться.

Case-stadi – практико-ориентированная технология обучения, применение которой в полной мере позволяет учитывать специфику изучаемой дисциплины и формировать необходимые профессиональные компетенции. При условии правильной организации кейс-технология предоставляет обучающимся реальные возможности для развития способностей к принятию решений, умений поиска, обработки и анализа информации, освоения разнообразных способов командной работы [1].

Анализ современных литературных источников позволил определить высокую степень научного интереса к проблеме практико-ориентированной подготовки педагогов в вузе (Л.В. Ведерникова, В.А. Гуружапов, Н.Н. Ильина, Р.С. Сафин, И.Ю. Тарханова, Н.И. Ульяшин, Ф.Г. Ялалов и др.), в частности посредством применения образовательных технологий, способствующих поэтапному формированию профессиональных компетенций (А.Г. Гогоберидзе, Н.А. Гончарова, А.О. Вершинина, В.А. Рабош, В.П. Соломин и др.).

Подчеркивая высокую значимость рассматриваемой проблемы, целью исследования выступило определение особенностей применения кейс-

технологии в процессе профессиональной педагогической подготовки, организуемой в вузе на основе практико-ориентированного подхода.

В большинстве научных работ практико-ориентированный подход представлен в качестве базового компонента процесса профессиональной подготовки, позволяющий создать условия для объединения на основе интеграции учебной и профессиональной деятельности студентов как способа формирования необходимых компетенций.

В настоящее время данный подход считается одним из эффективных средств профессионализации обучения в вузе, поскольку максимально приближает студентов к будущей профессиональной деятельности. Его сущность заключается в организации учебного процесса в контексте будущей профессии путем воспроизведения в формах и методах учебной деятельности студентов реальных психолого-социальных ситуаций, сопровождающих конкретную профессиональную деятельность.

Ценность практико-ориентированного обучения в разумном сочетании фундаментального педагогического образования и профессионально-прикладной подготовки. Кроме знаний, умений, навыков, практико-ориентированное обучение направлено на приобретение опыта практической деятельности [2].

Так, согласно научной позиции Д. Варнеке, практико-ориентированный подход представляет собой активную форму организации профессиональной подготовки, предназначенную для применения как в теоретическом, так и в практическом компонентах, и реализуемую посредством насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности [3].

Н.Н. Ильина, Н.И. Уляшин связывают процесс педагогической подготовки с профессиональной направленностью обучения посредством производственно-технологического компонента обучения в вузе. Причем залогом успешного развития профессионального мышления будущего педагога авторы также считают активность самого обучающегося [4].

К практико-ориентированному обучению определены несколько позиций, ранжированных по степени усиления практической подготовки педагогов.

1. Опыт педагогической деятельности формируется в ходе погружения обучающихся в профессиональную среду в процессе прохождения учебных и производственных педагогических практик.

2. При организации обучения в вузе применяются профессионально-ориентированные образовательные технологии и методики моделирования фрагментов будущей профессиональной деятельности на основе профессионально направленного (контекстного) освоения содержания образования.

3. Подготовка в вузе нацелена на достижение профессионально и социально значимых компетентностей, посредством повсеместного вовлечения будущих специалистов в решение практических задач, что преломляет весь процесс обучения через призму активности самих обучающихся. Данный подход характеризуется как деятельностно-компетентностный.

Говоря о профессиональной подготовке педагогов в вузе, важно сочетание трех представленных позиций. Практико-ориентированный подход может быть реализован посредством организации учебных и производственных педагогических практик, профессионально направленного изучения комплекса учебных дисциплин, применения практико-ориентированных технологий обучения, в частности *case studi* [5, с. 326].

Кейс-технология (Case study) впервые была применена в учебном процессе Гарвардской школы бизнеса в начале XX века: в дополнение к лекциям преподаватели стали использовать различные ситуации, которые активно обсуждались студентами, рассматривались многообразные варианты их решения. Поэтому нередко ее называют ситуационной методикой или гарвардским методом.

Это разновидность активного проблемно-ситуационного анализа, который основан на использовании конкретных случаев – «кейсов» (ситуация, фрагмент текста и т.д.) для изучения и совместного обсуждения участниками с целью выработки оптимального решения.

В настоящее время растет известность и повсеместное применение учебных кейсов, проводятся чемпионаты для старших школьников и студентов колледжей и вузов по их решению [6, с. 77].

Кейс-технология обучения – это обучение действием. Суть ее состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Причем, кейс-технология не заменяет полностью традиционные формы и методы обучения, но рационально их дополняет, позволяя более эффективно достичь поставленной цели и задачи конкретного занятия и всего учебного процесса. Важным свойством кейс-технологии выступает, по мнению А.А. Вендиной, К.А. Киричек, В.В. Малиатаки, «эффективная сочетаемость с различными методами обучения, возможность интегрировать в процессе его применения знания и умения студентов по педагогике и теории обучения, методикам преподавания отдельных учебных предметов, а также возрастной и педагогической психологии» [7].

Кейс-технология позволяет одновременно отображать не только практическую проблему, но и актуализировать определенный комплекс знаний, который должен быть результатом решения проблемы. Базовая ценность в изложенной проблеме то, что кейс не всегда имеет однозначное решение, в связи с чем, свою позицию необходимо обосновывать, актуализируя теоретические знания междисциплинарного характера и привлекая имеющийся опыт профессиональной деятельности.



Качественным результатом применения кейс-технологии выступает развитие следующих устойчивых навыков решения практических задач:

- структурирования информации;
- освоения технологий выработки управленческих решений оперативного, тактического и стратегического типов;
- актуализации и критического оценивания накопленного опыта;
- коммуникации в ходе коллективного поиска и обоснования решения.

В процессе работы над кейсом могут быть разрушены стереотипы и штампы, на этой основе – возникнуть инновационные идеи, что, безусловно, способствует повышению учебной и профессиональной мотивации будущих педагогов, расширению базы теоретического знания для решения прикладных задач.

Учебный кейс представлен единым информационным комплексом, который, в свою очередь, стимулирует, объединяя в единый процесс, обучающую, аналитическую и познавательную деятельность обучающихся.

Как правило, структура кейса трехкомпонентна:

1. Информация, необходимая для ситуационного анализа.
2. Описание конкретной проблемной ситуации.
3. Практическая задача, требующая решения.

Ю.П. Сурминым выделены основные требования к содержанию кейса, среди которых:

- соответствие тематике и четко поставленной цели обучения;
- актуальность и реальность информации, представленной в кейсе;
- направленность на развитие аналитических и критических способностей обучающихся;
- оптимальный уровень сложности (возможен дифференцированный подход к выдаче кейса микро-группе);
- побуждение к дискуссии на этапе поиска и обсуждения проблемы;

– возможность принятия нескольких вариантов решения кейса [8, с.80].

Источниками создания кейсов могут быть: реальные случаи из жизни; типовые ситуации педагогической деятельности; фрагменты из художественной, публицистической литературы; статистические и другие материалы, соответствующие требованиям к структуре и содержанию кейса.

Формы организации работы обучающихся над кейсом разнообразны, это может быть, как индивидуальная деятельность, в составе микро-группы до 5 человек, так и фронтальная работа с академической группой.

Для достижения оптимального результата обучения работа над кейсом организуется в микро-группах, с условным разделением процесса решения кейса на четыре фазы:

Фаза 1 – анализ материалов кейса, формулирование проблемы;

Фаза 2 – поиск и при необходимости сбор дополнительной информации;

Фаза 3 – обсуждение в микро-группе различных вариантов решения проблемы;

Фаза 4 – выбор альтернативы на основе сравнения всех предложенных вариантов решения.

В научно-методической литературе представлено множество классификаций кейсов по различным основаниям. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

1. По способу представления материала выделяют:

– печатный кейс – наиболее традиционный и удобный в работе; возможно включение в содержание данного вида кейса таблиц, графиков, диаграмм и др. в зависимости от его целевой направленности;

– мультимедиа-кейс – быстро приобрел популярность за счет широкого применения принципа наглядности и развития информационно-образовательных технологий, однако его использование часто зависит от технического оснащения аудитории.

– видео-кейс – представляет собой фрагмент художественного или документального фильма, небольшой видеоролик, описывающий проблемную ситуацию или демонстрирующий правильную либо неправильную модель поведения педагога или обучающегося.

2. По уровню сложности выделены:

– иллюстративные учебные кейсы – разрабатываются с целью обучения алгоритму принятия правильного решения в конкретной ситуации на заданном практическом примере;

– прикладные учебные кейсы – подготавливаются с целью отработки умения обучающихся генерировать пути достижения поставленных в ситуации задач;

– учебные кейсы с формированием проблемы – состояются таким образом, чтобы проблема была сформулирована в явном виде, задача участников при этом – изучение конкретной ситуации и самостоятельное принятие решения по ситуации;

– учебные кейсы без формирования проблемы – более сложный тип кейса, предполагающий, что обучающиеся в составе микро-группы должны самостоятельно выделить проблему, представленную в статистических данных, оценках общественного мнения и т.д. и определить альтернативные пути ее решения на основе анализа ресурсов, информация о которых уже должна быть заложена в содержание самого кейса [9].

3. По целевой направленности:

– пояснительные кейсы – наглядно иллюстрируют проблему или показывают качество принятого решения; лаконичные по содержанию, без «излишней» информации. Кейсы данного типа применяются на лекционных занятиях в качестве введения в обсуждаемую проблему и стимулирования обучающихся к овладению теоретическими знаниями.

– кейсы, обучающие анализу и оценке ситуации – способствуют овладению нормами и правилами ведения профессиональной педагогической

деятельности; чаще всего описывают статусно-правовые, морально-этические, научно-методические проблемы труда педагога; направлены на овладение будущими педагогами такими необходимыми практическими умениями, как слушание, наблюдение, диагностика, прогнозирование и др.

– кейсы, направленные на поиск проблемы и принятие решений – способствуют формированию профессиональных умений и развитию оперативного мышления будущих педагогов. Это самый сложный тип кейсов, предполагающий определение нескольких возможных путей решения и обоснование наиболее оптимального заключения. Такие кейсы характеризуются недостаточным объемом информации для решения проблемы и требуют организации поиска дополнительных сведений, также интеграции теоретических знаний из разных учебных дисциплин [10].

Рассмотренные типы кейсов обеспечивают возможность их применения для достижения конкретных образовательных целей на всех этапах профессиональной подготовки педагогов в вузе. Для этого необходимо создавать и постоянно обновлять банк кейсов по учебной дисциплине, методически верно использовать эти материалы в образовательном процессе.

В рамках преподавания учебной дисциплины «Организация и управление педагогическими системами» для студентов педагогических направлений подготовки нами была разработана система учебных кейсов.

1. Нормативные кейс-задачи – наиболее простые для анализа, предусмотрены для самостоятельного анализа и предполагают индивидуальную форму предъявления обучающемуся. От будущих педагогов требуется не только определить единственно верный вариант решения задачи, но также обосновать свою точку зрения, опираясь на теоретические знания, полученные при изучении дисциплины «Основы управления педагогическими системами».

Приведем пример нормативной кейс-задачи «Стили педагогического управления»:

*В каком из приведенных ниже примеров можно отметить недостатки демократического стиля управления классным коллективом?*

*Варианты решения:*

*А. Благодаря тому, что учитель внимательно прислушивается к мнениям учащихся и учитывает их в своей деятельности, между педагогом и детьми устанавливаются тесные, доверительные отношения. Однако при этом у учащихся развивается сильное чувство зависимости и не воспитывается самостоятельность.*

*Б. Если учитель будет выслушивать мнение каждого учащегося, он будет тратить много времени на уговоры, убеждения, урегулирование различных вопросов. В связи с этим может случиться так, что педагог будет не в состоянии своевременно принять необходимое решение в экстремальных условиях.*

*В. Если учитель будет слишком часто требовать выражения своего мнения учащимися, то им это постепенно надоест и они станут его избегать, советоваться с другими учителями, общение с которыми для них проще и удобнее.*

2. Функциональные кейсы по управлению образовательной деятельностью обучающихся. Данный вид кейсов предполагает наличие у студентов специальных знаний по педагогическому управлению и формирует отдельные профессиональные компетенции по реализации мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской и контрольно-регулятивной функций педагогического управления. Чаще всего кейсы предлагаются обучающимся на практических занятиях, форма работы в микро-группе, примерное время, отведенное на решение кейса – 10-15 минут.

В качестве примера представим функциональный кейс по разделу «Мотивационно-целевая функция педагогического управления».

*Начался урок химии. Учитель объявляет цель урока и последовательно раскрывает задачи урока. Решение одной из задач заключается в выполнении интересной лабораторной работы. Но для того чтобы ее провести, необходимо повторить ранее изученную тему и выполнить небольшую проверочную работу.*

*Вдруг один из учащихся вскакивает с места и очень эмоционально заявляет, что это долго и нудно!*

*– Хочу сразу лабораторную. Зачем нам повторять все эти темы? Мы их и так знаем!*

*– Так надо, – спокойно ответил учитель. – Садись на место и повторяй!*

*Задание к кейсу:*

*А. Что в этой ситуации необходимо было предпринять учителю?*

*Б. Зачем необходимо обосновывать цели?*

*В. В данной ситуации трудности у учителя возникли на этапе целеполагания, планирования или организации?*

*Г. Как мотивировать учащихся на выполнение трудоемкой, «неинтересной», но очень важной работы?*

*Д. Оцените качество решения кейса по пятибалльной шкале.*

3. Стратегические кейсы – наиболее сложные по структуре и содержанию кейсы, требующие принятия обоснованного решения на трех уровнях педагогического управления (соуправление, управление образовательной деятельностью учащихся и самоуправление). Кейсы данного вида не предусматривают единственно верного решения и поэтому способствуют развитию профессионального мышления будущих педагогов, стимулированию их профессиональной интуиции. В структуру каждого стратегического кейса включено задание на рефлекссию, основанное на ранжировании показателей самооценки студентов. Форма организации работы – микро-группа. Время, отводимое на решение и обсуждение результатов –

два академических часа. Можно предусмотреть вариант самостоятельного изучения студентами информационной части кейса во внеаудиторное время, а на практическом занятии организовать непосредственно совместную деятельность микро-групп по решению и обсуждению результатов работы.

Так как стратегический кейс по трудоемкости занимает целое практическое занятие, приведем модель практического занятия по дисциплине «Организация и управление педагогическими системами» с использованием кейс-технологии. Освоение данной дисциплины считаем особенно важной, так как «в современных образовательных условиях усиливается тенденция к научному осмыслению целостного педагогического процесса с позиции управления» [11].

Тема практического занятия «Управление образовательной деятельностью обучающихся». Работа над стратегическим кейсом строится в три этапа:

I. Погружение в совместную деятельность. На начальной стадии осуществляется постановка цели учебного занятия, проговариваются предполагаемые результаты выполнения условий конкретного кейса, стимулируется инициатива обучающихся к обсуждению проблемы, формируется мотивация к выполнению совместной работы.

II. Организация совместной деятельности по решению проблемы. На основной стадии определяется форма организации работы над кейсом – индивидуально или в составе микро-группы, во втором случае распределяются роли, обозначаются временные границы поиска решения кейса, создаются условия для проведения дискуссии.

III. Анализ выдвинутого решения и рефлексия совместной деятельности. На заключительной стадии озвучиваются результаты работы над кейсом, организуется дискуссия, анализируются образовательные и учебные результаты обучающихся в ходе работы с кейсом, подводятся итоги практического занятия.



## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

Разберем для примера кейс «Очень способный учащийся» (форма совместной деятельности – работа в микро-группе по 4 человека).

1) Описание педагогической ситуации (проблема, задача): *В Вашем классе обучается очень способный ребенок – активный и ответственный, неоднократный призер предметных олимпиад. Именно ему Вы поручаете выполнение самых важных и сложных заданий по предмету. Все задания неизменно выполняются в срок и отличного качества.*

*Однако в последнюю неделю вы замечаете, что учащийся начинает позволять себе некоторые вольности в использовании учебного времени: то опаздывает на урок, то отпрашивается, чтобы уйти пораньше с вашего урока, то вообще отсутствует по неизвестной причине. Вас это беспокоит, но на все ваши вопросы следуют неопределенные ответы типа: «Так получилось», «Замотался, не успел предупредить», «Не хотел Вас отвлекать». Вы принимаете эти ответы, тем более что никаких других оснований для выражения недовольства и претензий нет: домашние задания и все поручения по предмету учащийся выполняет качественно и в срок. Вы полагаете, что существуют некие веские причины, вынуждающие его вести себя именно так, а не иначе. И хотя вам ничего конкретно не известно, вы готовы потерпеть еще некоторое время, ожидая, что поведение учащегося вновь станет безупречным.*

*Проходит несколько дней, и вы делаете замечание двум учащимся, которые опоздали на урок. В ответ они вполне резонно отвечают, что допускают нарушение в первый раз, а у «некоторых» это вошло в привычку, но вы его к порядку не призываете. «Ему можно, а нам нельзя?!». Вы понимаете, что откладывать объяснение со способным учащимся более нельзя: два порядка – это уже беспорядок.*

2) Дополнительная информация: *7 класс общеобразовательной школы. Конец третьей четверти. Вы – молодой педагог, который осуществляет классное руководство в этом классе с начала учебного года.*



3) Приложения: *Характеристика класса.*

4) Примерные задания по кейсу:

*Задание 1. «Генератор»: предложить не менее трех разных решений к данному кейсу.*

*Задание 2. «Внутренний голос»: сравнить между собой возможные решения и оценить их вероятные последствия, чтобы не оказаться в неожиданном положении, чревато необратимыми негативными последствиями, а, напротив, использовать все возможности, заложенные в кейсе, и реализовать значимые позитивные цели, которые вы имеете.*

*Задание 3. «Пророк»: оценить последствия принятого вами решения, выбрав любой из предложенных вариантов:*

*1. Поговорить со способным учащимся по душам и предложить необходимую помощь, позволяющую исключить нарушения дисциплины.*

*2. Потребовать официальных объяснений по существу.*

*3. Предупредить в присутствии всего класса о дисциплинарной ответственности каждого обучающегося.*

*4. Ничего не предпринимать и впредь делать вид, что ничего такого не происходит.*

*Задание 4. «Эрудит»: разобраться в ситуации и найти оптимальное решение.*

*Задание 5. «Рефлексия»: оценить качество решения кейса по трехбалльной шкале:*

*3 – микро-группа полностью справилась со всеми заданиями;*

*2 – участники микро-группы справились, но испытывали затруднения в ходе выполнения заданий;*

*1 – частично справились с заданиями, испытывали значительные затруднения в ходе решения кейса.*

Базовую ситуацию кейса можно использовать для решения образовательных задач и по другим учебным дисциплинам, к примеру, по возрастной и педагогической психологии, при условии подбора соответствующих заданий и разработке критериев оценки решения кейса.

Кейсы данного типа следует предлагать студентам старших курсов, у которых уже есть определенный «багаж» профессиональных знаний и умений, сформированы умения использовать при решении проблемы междисциплинарные связи.

Анализ работы будущих педагогов с кейсами подобного типа показывает, что наиболее частыми сложностями, с которыми сталкиваются обучающиеся, выступают (проранжированы по степени убывания):

- определение и четкое формулирование проблемы кейса (57%);
- актуализация и применение знаний и умений междисциплинарного характера (49%);
- теоретическое обоснование выдвинутого решения (33%);
- определение и обоснование наиболее оптимального решения кейса (27%);
- распределение ролей в микро-группе и умение договариваться (19%).

При работе над кейсом прослеживается сотворчество преподавателя и студента – они равны в процессе обсуждения проблемы. Им приходится постоянно взаимодействовать, выбирать определенные формы поведения. Главное для преподавателя в данной ситуации – не навязывать свою точку зрения, дать студентам возможность аргументировано высказать свои предположения и самим найти пути решения проблемы. Но для этого обучающиеся должны быть готовы к такой работе, иначе есть риск поверхностного обсуждения темы и формального ведения дискуссии.

Значимым аспектом работы с кейсами любого типа выступает контроль знаний и умений обучающихся по строго определенным критериям (табл. 1),

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ**

которые в обязательном порядке доводятся до сведения обучающихся до начала работы над кейсом.

**Таблица 1**

**Критерии оценивания выполненного кейса**

Наименование критерия	Уровни / Оценка в баллах		
	низкий 1-4 б.	средний 4-7 б.	высокий 8-10 б.
Профессиональное, грамотное решение проблемы			
Новизна и неординарность решения проблемы			
Краткость и четкость изложения теоретической части решения проблемы			
Этика ведения дискуссии			
Активность всех членов микрогруппы			
Итого <i>max</i> :	20 б.	35 б.	50 б.

При заполнении таблицы оценивания результатов учебной работы обучающихся над кейсом, важно принимать во внимание следующие рекомендации:

- учет индивидуально-психологических особенностей каждого обучающегося;
- последовательное (от простого к более сложному) введение различных видов кейсов на всех этапах обучения;
- создание атмосферы позитивного речевого общения в группе с целью раскрытия способностей каждого студента и вовлечение в активную совместную деятельность;

– степень самостоятельности микро-группы в процессе организации работы над кейсом.

Таким образом, применение кейс-технологии в процессе профессиональной педагогической подготовки в вузе: обеспечивает высокую активность и личную включенность в образовательный процесс, как педагогов, так и обучающихся; демонстрирует тесную связь содержания кейса с практической профессиональной деятельностью; позволяет погрузить обучающихся в проблемную ситуацию и путем подбора решений самостоятельно найти наиболее оптимальное; обеспечивает повышение активности, интереса к учебным занятиям, а, следовательно, и качества обучения, формирование умений анализировать информацию, приобретение навыков критического мышления, применение теоретических знаний на практике.

### **Список литературы**

1. Никитовская Г.В. Применение учебных кейсов в процессе подготовки будущих педагогов к управлению образовательной деятельностью обучающихся // Наука и практика: Вестник Приднестровского научного центра РАО. – 2020. – Т. 1. – № 1. – С. 53-56.

2. Багаева Э.М. Практико-ориентированный подход в развитии профессиональных компетенций у студентов бакалавров педагогического вуза // Вопросы педагогики. – 2020. – № 5-2. – С. 38-43.

3. Warneke D. Aktionsforschung und Praxisbezoginder Darf-Lehrerausbildung. – Kassel: KasselUniv. Press, 2007. – 599 s.

4. Ильина Н.Н., Ульяшин Н.И. Подготовка будущего педагога профессионального обучения на основе практико-ориентированного компонента деятельности // The Scientific Heritage. – 2020. – № 46–4 (46). – С. 15–17.

5. Никитовская Г.В., Ильевич Т.П. Особенности практико-ориентированного обучения в процессе подготовки педагогов в вузе // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. – Казань, 2021. – С. 319-327.

6. Гузуева Э.Р., Жамборов А.А., Мутусханова Р.М. Практика применения кейс-метода в обучении студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 – (86). – С. 77-78.

7. Вендина А.А., Киричек К.А., Малиатаки В.В. Активные и интерактивные методы обучения как средство подготовки бакалавров педагогического образования к реализации требований ФГОС // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т.4. – №2. – <http://mir-nauki.com/PDF/54PDMN216.pdf>

8. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

9. Применение кейс-метода в образовательном процессе и методической работе ссуза: Научно-методическое пособие / Сост.: Аргунова Т.Г., Андреева В.Н., Пастухова И.П., Подвойский В.А. / Под общей редакцией И.П. Пастуховой. – М., 2007. – 104 с.

10. Смолянинова О.Г., Храмова Л.Н., Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Лобанова О.Б. Реализация кейс-технологий в профессиональной подготовке будущего педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 98.

11. Серякова С.Б., Никитовская Г.В. Технология развития критического мышления в процессе формирования когнитивного компонента управленческой компетентности будущих педагогов // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 180-192.

**ТРЕНИНГ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ  
ПО УПРАВЛЕНИЮ ВРЕМЕНЕМ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОЙ  
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ**

**Ильевич Татьяна Петровна**

к. п. н., доцент

**Гончаренко Наталья Васильевна**

ГОУ «Приднестровский государственный  
университет им. Т.Г. Шевченко»

**Аннотация:** Компетентностно-ориентированная система непрерывной подготовки педагогов представлена в аспекте актуальных направлений развития современного образования. Под универсальной компетенцией по управлению временем понимается система навыков по использованию и регуляции временного ресурса как компонента организации образовательного процесса. Учебный тренинг представлен как одна из эффективных технологий компетентностно-ориентированной подготовки педагогов, интегрирующая активные формы обучения в вузе.

**Ключевые слова:** подготовка педагогов, педагогическая компетентность, метакомпетенция, управление временем, учебный тренинг, программа тренинга.

**TRAINING AS A FORM OF DEVELOPING META-COMPETENCY  
FOR TIME MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS  
TRAINING OF TEACHERS**

**Илевич Татьяна Петровна  
Гончаренко Наталья Васильевна**

**Abstract:** The competence-oriented system of continuous training of teachers is presented in the aspect of current trends in the development of modern education. The universal competence in time management is understood as a system of skills for the use and regulation of the time resource as a component of the organization of the educational process. Educational training is presented as one of the effective technologies for competence-oriented training of teachers, integrating active forms of education at the university.

**Key words:** teacher training, pedagogical competence, meta-competence, time management, educational training, training program.

Система образования в условиях трансформации с ее высокими скоростями, с резкими изменениями социальных явлений и информационно-техническим прогрессом выводит проблему изучения управления временем на уровень прикладных профессионально-педагогических задач.

Компетентность современного педагога включает умение ставить реальные временные цели, рационально планировать и использовать временные ресурсы рабочего дня, недели, расставлять приоритеты, точно оценивать временные границы пространства в межличностных отношениях и образовательном процессе. Критерием качества подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности является их профессиональная компетентность, которая включает в себя также владение универсальными компетенциями, необходимыми для будущей успешной профессиональной

деятельности. Комплекс компетенций по организации, планированию и управлению профессиональными действиями и деятельностью обучающихся в системе образования является оптимальным условием качественного образовательного процесса.

В педагогической деятельности управление временем можно рассматривать как категорию, позволяющую реализовать практически все важнейшие компетенции, такие как: специальная, методическая, социальная, коммуникативная, информационная, общекультурная, педагогическая, психологическая, инновационная.

Проблема профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе становится в настоящее время предметом многих исследований и рассмотрена в работах В.И. Андреева, В.А. Болотова, Н.М. Борытко, Е.В. Бондаревской, А.А. Вербицкого, Н.Е. Воробьева, Н.Б. Крыловой, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова, А.В. Хуторского и др.

Изучение психолого-педагогических проблем непрерывной подготовки педагогов позволило выделить основные вопросы, раскрывающие сущность данной проблемы: определение целей, задач и содержания непрерывного профессионально-педагогического образования в вузе; обоснование учебно-методического обеспечения непрерывной подготовки педагогов; исследование закономерностей формирования профессиональной культуры будущих педагогов и становления их личности как субъекта педагогической деятельности; анализ результатов вузовского педагогического образования.

Разностороннее исследование системы непрерывной подготовки будущих педагогов указывает на важность ее проблем для педагогической науки. Например, А.А. Греков и Е.В. Бондаревская описывают следующие компоненты данной системы:

- 1) формирование диалектико-материалистического мировоззрения, нравственной воспитанности, социальной активности;
- 2) общая педагогическая и психологическая подготовка;



3) специальная подготовка, т.е. подготовка к учебно-воспитательной работе по предмету;

4) подготовка к работе классного руководителя, работе с детскими общественными организациями;

5) формирование умений и навыков общественно-политической и культурно-просветительской работы среди населения;

6) подготовка к осуществлению элементов научного исследования в процессе педагогической деятельности, поиску наиболее эффективных способов обучения и воспитания на основе внедрения в учебно-воспитательный процесс достижений передового опыта и педагогической науки [1, с. 84].

Как видно, представлен достаточно широкий диапазон профессиональной подготовки будущих педагогов. При этом некоторые авторы (Н.Е. Ковалев , Б.Ф. Райский) отмечают, что профессионально-педагогическая подготовка представляет собой владение большим объемом общественно-политических и научных знаний по преподаваемой дисциплине и смежным отраслям науки, обладание высоким уровнем общей культуры, знание педагогической теории, общей, возрастной и педагогической психологии, способность учета условий решения данной педагогической задачи и самокритического анализа результатов, сплав широкого круга знаний и навыков выполнения соответствующих действий, являющихся компонентом конкретных видов учебно-воспитательной деятельности [2].

В.А. Сластенин еще в 1990-е гг. придерживался мнения, что студентам следует формировать теоретические знания «в объеме достаточном и необходимом для того, чтобы выпускник педагогического вуза, усвоив их, мог: а) строить свою профессиональную деятельность на высоком научно-педагогическом уровне; б) самостоятельно изучать, описывать и объяснять реальные педагогические явления, принимать обоснованные профессиональные решения; в) самостоятельно добывать научно-

педагогические знания, умело и быстро ориентироваться в поступающем потоке информации» [3, с. 141].

Современная методология, как пишет Е.А. Бодина, основанная на отказе от узкой специализации, обусловлена скоростью и интенсивностью обновления знаний: «современный человек должен обладать умениями «освободиться» по мере надобности от устаревших знаний и оперативно приобретать более актуальные, другими словами – регулярно получать «свежие порции» соответствующего образования и непрерывно заниматься самообразованием» [4, с.25].

Таким образом, профессионально-педагогическая подготовка представляет собой многогранную структуру, которая объединяет относительно самостоятельные, но взаимосвязанные и взаимообусловленные виды подготовки. Необходимо отметить, что самостоятельность видов подготовки характеризуется их содержательной направленностью, а общность цели (формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности), принципов, единство внутренней организации, активное взаимодействие между собой и с внешней средой определяют их интегративную целостность.

Компетентностный подход – основан на навыках, является приоритетной ориентацией по целям – векторам образования: обучение, самоопределение, самореализация, социализация и индивидуальное развитие. Принципиально новые метаобразовательные конструкции: компетенция, компетентность и метакачества выступают в качестве инструментов для достижения этих целей [5].

Подготовка современного педагога в вузе на основе компетентностного подхода рассматривается как процесс становления и развития личности специалиста, наделенного потенциалом непрерывного саморазвития и самореализации, благодаря смыслам и ценностям, которыми будущие педагоги руководствуются в своем профессиональном выборе.

Смена знаниевой парадигмы в современном образовании на компетентностную приводит к необходимости перестройки системы подготовки будущих педагогов. Знаниевый подход предполагал передачу учащимся необходимого объема педагогических знаний в готовом виде. Компетентностный подход к образованию подразумевает сформированность у выпускников общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Формирование исключительно ключевых и профессиональных компетенций во время образовательного процесса не отвечает всем вызовам сегодняшней действительности. В связи с чем, в рамках компетентностного подхода формируются метакомпетенции и метанавыки, которые по мнению Е.В. Резчиковой, являются группой универсальных компетенций и обеспечивают эффективную реализацию всех профессиональных компетенций. Следовательно, будущим педагогам следует стремиться к овладению не только базовыми компетентностями, но и универсальными компетенциями. Автор также отмечает, что метакомпетенции обеспечивают расширенные профессиональные возможности и высокое качество подготовки специалистов; отражают уровень подготовки специалиста к работе со знаниями, к техническому творчеству, к инновационной деятельности; являются универсальными компетенциями, обеспечивающими эффективную реализацию всех профессиональных компетенций; являются надсистемными, надпредметными, универсальными и могут быть позиционированы как компетенции высшего (творческого, креативного) уровня [6].

В своем исследовании А.К. Самойличенко и В.Р. Малахова отмечают, что «для успешной профессиональной адаптации выпускник должен иметь сформированные метакомпетенции, поэтому в высокорейтинговом, успешном вузе, реализация ФГОС ВО должна быть акцентирована на формирование метакомпетенций у выпускников. Развитие метакомпетенций студентов является психологической основой будущей востребованности их на рынке

труда, поскольку они: а) соответствуют постнеклассическому этапу развития общества; б) являются межпредметными, а значит универсальными компетенциями, которые важны для решения любой профессиональной и жизненной проблемы; в) рынок труда динамичен, а наличие метакомпетенций позволяет вырабатывать адекватные новым условиям и возможностям стратегии» [7].

Е.В. Сизова относит термин «метакомпетентность» к понятиям метапредметного подхода как базового методологического принципа ФГОС основного общего образования, который ориентирует педагогов на «формирование у учащихся метапредметных результатов и универсальных способов деятельности или универсальных учебных действий, в том числе в коммуникативной сфере» [8, с. 203].

В педагогической сфере проблему формирования и развития «мягких навыков» (англ. soft skills) изучали Т.А. Яркова, И.И. Черкасова, А.С. Патлина, Е.Д. Попова и др.

А.В. Гизатуллина и О.В. Шатунова определяют следующее содержание основных «мягких навыков», которые применимы к педагогической деятельности:

1. Комплексное многоуровневое решение педагогических проблем. Данная компетенция предусматривает самостоятельное определение проблемы и всего комплекса обуславливающих ее причин и источников; выявление и устранение причины возникновения ситуации, а не ее следствий; системный междисциплинарный подход к решению задач. Педагог должен быть способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.

2. Критическое мышление как профессионально-ориентированный вид мышления, способствующий продуктивности педагогической деятельности. Компетенция предполагает сомнение в достоверности всей поступающей

информации, уже существующих правил и даже своих представлений о мире; выбор в качестве основы для решений и действий фактов, а не информации. Согласно ФГОС ВО, педагог должен быть способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

3. Креативность как способность к творческому поиску, нестандартному решению педагогических задач, характеризующаяся критериями: скорость (продуктивность) и гибкость мысли, оригинальность, любознательность, точность и смелость. Означает навык в создании ситуации сомнения в достоверности всей поступающей информации, уже существующих правил и даже своих представлений о мире; выбора в качестве основы для решений и действий фактов, а не просто полученной информации.

4. Управление обучающимися. Эта компетенция предполагает навык создания условий раскрытия творческого потенциала и максимальных достижений у окружающих людей; сочетание наличия «видения» решения ситуации и организации людей на воплощение этого «видения».

5. Сотрудничество с другими (коллегами, руководством, родителями, обучающимися, внешними партнерами). Данная компетенция предполагает умение выстраивать взаимодействие с участниками образовательного процесса на различных уровнях от обмена информацией до обмена смыслами; создание общего поля деятельности по решению образовательных задач.

6. Эмоциональный интеллект. Это подразумевает наличие навыков: распознавания эмоций и понимания намерений других людей; управления собственными эмоциями и состояниями; влияния на эмоции и эмоционального состояния окружающих.

7. Суждение и принятие решений. Компетенция предполагает навыки формирования собственного мнения и смелость в принятии самостоятельных решений и их последствий.

8. Клиентоориентированность. Данная компетенция означает навык

взаимодействия с окружающими и решения проблем людей на основе понимания их ценностей и потребностей.

9. Умение вести переговоры. Это навык коммуникации с позиции переговорного процесса, направленного на долгосрочное сотрудничество; убедительное донесение своей позиции через вербальные и невербальные техники с учетом специфики и интересов второй стороны переговоров.

10. Когнитивная гибкость. Предполагает оперативное переключение с одной мысли на другую, а также обдумывание нескольких идей и задач одновременно.

11. Селф-менеджмент. Компетенция предполагает многоуровневый процесс самоорганизации и самореализации личности педагога [9].

Самоорганизация, как один из видов метакомпетенций, является показателем личной зрелости человека, который выступает в совокупности природных качеств и социально приобретенных умений и навыков. Самоорганизация учебной деятельности студентов проявляется в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, скорости принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга.

Проблема самоорганизации учебной деятельности студентов возникает с самого начала обучения в вузе. Как утверждает Е.Н. Агронович, студенты с самых первых дней встречаются с целым рядом трудностей, связанных с организацией учебной деятельности и личного времени. В подобным трудностям можно отнести следующие проблемы: «отсутствие навыков распределения бюджета времени; несоблюдение гигиенических требований к режиму дня (недостаточно времени уделяют отдыху, занятиям спорту, правильному питанию); нерациональная организация самостоятельной учебной и досуговой деятельности (чередование умственного и физического труда); чрезмерное увлечение современными гаджетами, вследствие чего

возникает отсутствие чувства реального времени» [10, с.240].

Будущему педагогу на сегодняшний день необходимо решать большое количество задач: планировать свои дела, при этом укладываться в сроки, выполнять различные виды деятельности, пропускать через себя огромные объемы информации, успевать готовиться к зачетам и экзаменам, при этом сохраняя свое психологическое здоровье. Параллельно с этим хочется успевать отдыхать, заниматься хобби, спортом и общественными делами, уделять время семье, работать и начинать строить карьеру. Но не все могут решить вышестоящие задачи на высоком уровне, многим приходится жертвовать отдыхом, личной жизнью или выполнять часть задач «спустя рукава». Чаще всего это происходит из-за неумения организовывать свою жизнь, правильно расставлять временные приоритеты в ситуациях многозадачности, планировать учебное и личное время.

Одним из наиболее естественных инструментов обучения студентов самоорганизации своей деятельности рассматривают методики и технологии развития навыков по управлению временем. Управление временем обучающегося представляет собой систематическое, последовательное и целенаправленное использование набора освоенных навыков организации личной и образовательной деятельности в повседневном быту с целью повышения эффективности самоорганизации [11].

М.А. Реунова считает, что самоорганизация образовательной деятельности студентов будет более результативной, если в образовательном процессе обеспечивается разработка системы знаний по управлению временем, соответствующая компетенциям, которые определены образовательной и профессиональной программой; тайм-менеджмент используется в качестве педагогической технологии, которая позволяет структурировать время жизни студента в соответствии с личными и академическими целями и ценностями [12].



С.И. Калинин интерпретирует термин «управление временем» (тайм-менеджмент) как междисциплинарный раздел науки и практики, посвященный изучению проблем и методов оптимизации временных затрат в различных сферах и отраслях человеческой жизнедеятельности [13].

Управление временем рассматривается в образовании как особый вид управления, который обеспечивает личности рациональное планирование, самоорганизацию и самоконтроль времени, на основе системы знаний в области тайм-менеджмента, осознания ею ценности и значимости для себя времени и сформированной мотивации к данному виду деятельности. Универсальная компетенция по управлению временем – это система навыков, которые позволяют обучающимся рационально и сознательно выполнять действия по управлению временем, обеспечивая при этом самоорганизацию и саморегуляцию своего поведения и жизнедеятельности [14].

Основным понятием в нашем исследовании выступает универсальная компетенция по управлению временем. В своем исследовании мы рассматриваем это понятие как адекватное интегративное качество будущего педагога, включающее в себя ценностные ориентации, знания, умения и навыки в области тайм-менеджмента, а также личностные качества по организации управления временем.

Процесс формирования универсальной компетенции по управлению временем обладает уникальной особенностью, которая проявляется на подсознательном уровне – постоянное применение методик и техник управления временем приводит к повышению уровня самоорганизации студентов: возникает реальная картина времени, появляется новая информация о себе и о путях личностного развития, организация учебной и повседневной деятельности студентов становится автоматизированной. Развитие универсальной компетенции по управлению временем позволит будущим педагогам выполнять больший объем работ с наименьшими затратами, уменьшит количество стрессов, повысит уровень мотивации



студентов и степень удовлетворения учебным процессом [15].

Анализ научно-педагогической литературы и диссертационных исследований выявил, что в настоящее время одним из эффективных направлений подготовки студентов является использование тренингов в учебном процессе.

Проблема организации и проведения тренингов различной направленности раскрыты в работах И.В. Вачкова, С.Д. Дерябо, Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова, С.И. Макшанова, Г.И. Марасанова, В.В. Никандрова, А.Н. Панфиловой, Л.А. Петровской, А.С. Прутченкова, Е.В. Сидоренко и др.

Учебный тренинг как особую категорию в рамках подготовки студентов изучали в своих работах М.Р. Битянова, А.П. Бостанжи, А.А. Вербицкий, М.А. Вчерашняя, Ю.Н. Емельянов, Д.А. Салманова и др. Понятие «тренинг» имеет множественную трактовку. Данный термин происходит из английского языка («train», «training») и в русском переводе имеет следующий ряд значений: воспитание, обучение, подготовка, тренировка [16].

А.А. Вербицкий, изучающий технологии контекстного обучения раскрывает следующее понятие тренинга: «Тренинг в большей степени направлен на формирование умений. При этом предполагается, что содержательная часть умения уже освоена участником. Основной задачей тренинга является организация самостоятельной работы, в процессе которой участники осваивают определенный набор умений, изменяют в нужную сторону отношения к какому-либо процессу» [17, с.48]. Такое понятие не раскрывает полноты признаков обучения в вузе, что затрудняет разработку тренинговых занятий в процессе подготовки будущих педагогов.

Ю.Н. Емельянов считал, что термин «тренинг» должен использоваться для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением...» [18, с. 144].

Е.В. Сидоренко и М.Р. Битянова рассматривают тренинг как форму активного обучения, которая способствует:

- формированию навыков построения конструктивных межличностных отношений;
- осуществлению продуктивной деятельности;
- выработке умений анализировать возникающие ситуации;
- развитию способности познания и понимания себя и других (в процессе общения и деятельности) [19].

Анализируя представленные в специальной педагогической и психологической литературе определения «тренинга», можно сделать вывод, что отсутствие на сегодняшний день общепринятого определения данного понятия позволяет трактовать его достаточно широко.

Тренинг является технологией активного обучения, где теоретическая часть содержания учебного материала максимально упрощена, основное внимание направлено на отработку практических умений и навыков, приобретение компетенций [20].

Успешность тренинга зависит от определения его цели. Цель, как принято, рассматривается сквозь призму феномена влияния группы на отдельных участников и обучение этому влиянию.

Изучая методические принципы тренинга для педагогов В.А. Ясвин отмечает, что при постановке цели и задач тренинга, а также в процессе их практической реализации необходимо четко понимать, будет ли данный тренинг направлен на коррекцию и развитие личностных установок участников, или формирование конкретных умений и навыков, или развитие перцептивных способностей и пр. [21].

Подытожив, можно сказать, что цель тренинга – это ожидаемый результат приобретения новых умений и навыков или совершенствование уже имеющихся.

Тренинги отличаются по своим видам и методике проведения. На сегодняшний день выделяют несколько видов тренингов: социально-психологический, психотерапевтический, обучающий, бизнес-тренинг, тренинг личностного роста и тренинг общения [22].

Социально-психологический тренинг – цель такого тренинга заключается в развитии умений и навыков социального взаимодействия. Такой вид тренинга был разработан в 1970-х годах психологом М. Форвергом и был логическим продолжением исследований тренинговых программ К. Роджерса.

Психотерапевтический тренинг – проводится для участников, которым необходима помощь в коррекции поведения, улучшения отношений с другими людьми, для изменения сознательных процессов.

Обучающий («навыковый») тренинг – это тренинг, направленный на формирование навыков: учебных и профессиональных; физических (силовых) и умственных; социальных; специальных (например: навыков закаливания организма; управления временем; психологической саморегуляции; выживания в сложной ситуации и т.д.).

Бизнес-тренинг проводится для повышения эффективности управления и роста производственной деятельности.

Аутотренинг – тренинг для самостоятельного прохождения – «сам с собой», где нужно выполнять определенные упражнения, которые помогают, например, сосредоточиться или расслабиться, избавиться от негативных привычек, развивать в себе положительные качества и др.

Тренинг личностного роста, направлен на личностное развитие. Упражнения, которые выполняет человек, помогают избавиться от негативных качеств и развивать полезные качества личности. Такой тренинг может проходить с группой, под руководством тренера, или самостоятельно.

Тренинг общения – формат тренинга, который часто используют в воспитательной работе с подростками. Такой тренинг направлен на развитие

коммуникативных умений. Содержанием тренинга являются упражнения, моделирующие разнообразные ситуации, которые решаются при помощи игры и драматизации в тренинговой группе.

Одной из важных задач при подготовке тренинга является выбор метода, при помощи которого будет передаваться информация участникам для развития необходимых умений и навыков.

Существует ряд различных подходов, которые способствуют достижению целей тренинга. Нет необходимости ограничиваться только одним методом, использование разнообразных методов будет способствовать сохранению внимания и работоспособности группы.

Рассмотрим следующие активные формы обучения в вузе: мозговой штурм; дискуссия; метод кейсов.

Мозговой штурм (брейнсторминг) является формой свободной дискуссии. Главная цель данного метода – генерация идей. Обсуждение и анализ идей, которые предлагают участники, при таком методе не предполагается.

Для качественного проведения мозгового штурма на протяжении всего процесса следует придерживаться шести главных правил, которые должны быть озвучены всей группе участников:

1. «Нет» любой критике.
2. Поощрение идей. Каждый участник должен понимать, что его вклад важен. Акцент должен стоять на количестве идей, а не на их качестве.
3. Паритет (равноправие) участников. Предпочтительно установить систему очередности высказывания идей, чтобы исключить доминирование одного или нескольких участников.
4. Свобода ассоциаций. Любая идея достойна рассмотрения.
5. Запись всех идей. Это не просто письменная регистрация идей, а возможность оттолкнуться от них, для поиска следующих.
6. Время для инкубации. Когда все идеи зафиксированы, необходимо

дать некоторое время (час, неделю, месяц), чтобы их проанализировать и обдумать.

Мозговой штурм применяется в тренингах решения проблем, принятия решения и креативного мышления. Он развивает навыки слушания и полезен как компонент для командообразования. Дискуссия – это свободный вербальный обмен знаниями, идеями или мнениями между тренером и участниками тренинга. В обучающем процессе дискуссия отличается от обычной беседы: беседа, обычно, не имеет ограничений и структуры и может охватывать несколько тем. Дискуссия, как тренинговый метод, ограничивается одной темой или вопросом. Во время дискуссии важно исключить прерывание говорящего. Каждый может высказать свою точку зрения и должен уважать взгляды других. Дискуссия не должна превращаться в спор, во время дискуссии участники стремятся достигнуть общей цели. Дискуссия применяется в тренинге в том случае, когда необходимо по-новому взглянуть на окружающих людей или ситуацию, изменить модель поведения или навыки межличностного общения. Этому способствует обмен знаниями, мнениями и убеждениями между участниками тренинга.

Метод кейсов (метод конкретных ситуаций). Суть данного метода состоит в том, что участники тренинга совместными усилиями должны исследовать и проанализировать реальную или воображаемую ситуацию в контексте поставленной проблемы. Метод кейсов является инструментом, который помогает применить теоретические знания на практике при решении задач. При таком методе можно исследовать одну задачу или серию задач. В зависимости от этого метод будет включать короткие упражнения на 30-60 минут или будет выстроен целым курсом на несколько дней.

Кейсы могут быть классифицированы, исходя из целей и задач тренинга, и выделены следующие их типы: обучающие анализу и оценке; обучающие решению проблем и принятию решений; иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Классификация кейсов может осуществляться по следующим признакам:

– иллюстративные учебные ситуации – кейсы, цель которых – на определенном практическом примере обучить студентов алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

– учебные ситуации – кейсы с формированием проблемы, в которых описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы; цель такого кейса – диагностирование ситуации и самостоятельное принятие решения по указанной проблеме;

– учебные ситуации – кейсы без формирования проблемы, в которых описывается более сложная, чем в предыдущем варианте ситуация, где проблема четко не выявлена, а представлена в статистических данных, оценках общественного мнения, органов власти и т.д.; цель такого кейса – самостоятельно выявить проблему, указать альтернативные пути её решения с анализом наличных ресурсов;

– прикладные упражнения, в которых описывается конкретная сложившаяся ситуация, предлагается найти пути выхода из нее; цель такого кейса – поиск путей решения проблемы [23].

Преимущество применения тренингов в учебном процессе состоит в том, что во время организации такого активного метода обучения студенты получают не только развитие новых навыков, но углубляется мышление и рефлексия. Тренинговый метод обучения повышает степень мотивации и эмоциональной вовлеченности обучающихся, повышается умение анализировать конкретные ситуации и выбор наиболее рациональных путей деятельности, что является важным условием решения задач, поставленных в процессе обучения.

На базе Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко была разработана и апробирована в 2019–2021 гг.

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

программа тренинга «Искусство управления своим временем» для слушателей программы дополнительного профессионального образования «Преподаватель». Необходимо отметить, что в программе предоставлены дополнительные материалы для самостоятельного изучения, при этом часть учебно-методических материалов разрабатывалась с учетом формата смешанного обучения.

Проведение тренинга «Искусство управления своим временем» включало следующие действия: разработка «сценария» тренинга; предварительное обозначение проблемного поля тренинга; моделирование взаимодействия участников тренинга, возможных вопросов и реакций; распределение ролей участников тренинга; подготовка методического и технического сопровождения содержательно-процедурной части тренинга. При этом алгоритм тренинга укладывается в следующую схему: приветствие; опрос о самочувствии, предложение проблематики занятия; актуализация проблемы обсуждения; разминочные упражнения; основная часть (базовые задания-упражнения); подведение итогов занятия; резюмирование и прощание.

Реализуемые функции педагогического тренинга включали компоненты:

- развивающий (совершенствование профессионализма будущих педагогов, овладение оптимальными педагогическими технологиями, формами и методами социально-педагогической коммуникации, использование и адаптация опыта педагогов-новаторов);
- стимулирующий (стимулирование методической и научно-исследовательской деятельности учебно-педагогического коллектива);
- мотивационный (мотивирование будущих педагогов к нововведениям, изменениям в образовательном процессе).

Цель тренинга «Искусство управления своим временем» – формирование и развитие навыка эффективного планирования, организации и контроля своего времени, а именно: получение знаний о технологиях

управления личным временем; диагностика собственного стиля управления временем, подбор индивидуальных технологий управления временем; умение использовать техники тайм-менеджмента при постановке целей, планировании и контроле времени.

Программа тренинга «Искусство управления своим временем» включает следующие разделы:

1. Целеполагание.
2. Планирование и расстановка приоритетов.
3. Организация деятельности. Самомотивация.
4. Реализация планов и «поглотители времени».

Однако следует отметить, что формирование и развитие универсальной компетенции по управлению временем в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов не рассматривается как приоритетная. Как правило, спецкурс или спецсеминар по основам тайм-менеджмента вынесен за рамки базовой подготовки будущих педагогов или является дополнительным факультативом. Интегрированное обучение навыкам организации времени возможно в рамках педагогических дисциплин и в период практик, при этом рекомендуется применять тренинговые формы обучения. Важно отметить также, что перспективой данного исследования может служить изучение проблемы управления временем в медиапространстве, а также применение оптимальных дидактических методов смешанного обучения в аспекте технологий тайм-менеджмента.

### **Список литературы**

1. Греков А.А., Бондаревская Е.В. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки студентов // Педагогика. – 1981. – № 4. – С. 83-87.
2. Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику:



учеб, пособие для пединститутов. – М., 1987. – 386 с.

3. Слостенин В.А. Перестройка педагогического образования // Перспективы: Вопросы образования. – 1990. – № 6. – с. 137-148.

4. Бодина Е.А. О методологической подготовке педагога-музыканта // Образование и наука. – 2014. – № 3 (112). – С. 22-34.

5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

6. Резчикова Е.В. Дидактические основы формирования метакомпетенций // ТРИЗ. Практика применения методических инструментов: материалы конференции [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.com/111756317-Didakticheskie-osnovy-formirovaniya-metakompetenciya-rezchikova-e-v-k-t-n-docent-mgtu-im-n-e-baumana.html> (дата обращения: 15.05.21).

7. Самойличенко А.К. Малахова В.Р. Развитие метакомпетенций студентов как психологическая основа будущей востребованности рынком труда // Russian Journal of Education and Psychology. – 2012. – №12. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metakompetentsiy-studentov-kak-psihologicheskaya-osnova-buduschey-vostrebovanosti-rynkom-truda> (дата обращения: 12.03.21).

8. Сизова Е.В. Развитие метакомпетентности преподавателя иностранного языка в условиях внедрения образовательного стандарта федерального университета // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №2-1 (80) – С. 202-205.

9. Гизатуллина А.В., Шатунова О.В. Надпрофессиональные навыки учителей // Мир педагогики и психологии. – №4 (33). – 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/nadprofessionalnye-navyki-uchitelej.html> (дата обращения: 15.06.21).

10. Агранович Е.Н. Самоорганизация учебной деятельности студентов посредством реализации самостоятельной работы в вузе // Российская наука в современном мире: сб. статей XXII международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 240-241. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusnauka.com/pdf/236149.pdf> (дата обращения: 15.05.21).

11. Кучинская Н.Л. Тайм-менеджмент как основа успешного обучения в учреждении высшего образования (информационный материал для студентов) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.bsuir.by/m/12\\_100229\\_1\\_91317.pdf](https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_91317.pdf) (дата обращения: 15.05.21).

12. Реунова М.А. Тайм-менеджмент студента университета: учебное пособие. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 103 с.

13. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. – СПб.: Речь, 2006. – 371 с.

14. Родчиков А.А., Савва Л.И. Модель развития готовности учеников старших классов к управлению своим временем // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5603> (дата обращения: 12.03.21).

15. Агапова Е.Н. Тайм менеджмент в образовании // Народное образование. – 2013. – №2. – С. 88-93.

16. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: ПОР, 1999. – 354 с.

17. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

18. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 167 с.

19. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.

20. Кузнецов В.В. Общая и профессиональная педагогика: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. – Москва: Юрайт, 2017. – 136 с.

21. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 321с.

22. Шутьков С.А. Вопросы совершенствования активного и интерактивного обучения в высшей школе // Ученый совет. – 2015.– № 1-2. – С. 65-71.

23. Долгоруков А.М. Case study как способ (стратегия) понимания // Практическое руководство для тьютора системы открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21-44.

© Т.П. Ильевич, Н.В. Гончаренко, 2022

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА**

**Сахаров Сергей Юрьевич**

к.п.н.

**Пономарев Максим Васильевич**

**Аннотация:** анализ проблемы формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках позволяет констатировать, что ее педагогические аспекты, связанные с технологией формирования готовности и учитывающие специфику подготовки военных специалистов в военном вузу, в настоящее время раскрыты недостаточно. Требуется обоснование, разработка и внедрение технологии формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках, ее апробация и выработка рекомендаций по эффективному использованию в образовательном процессе военного вуза и в воинских частях.

**Ключевые слова:** готовность, профессиональная адаптация, формирование, педагогическая технология, будущие офицеры.

**FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICERS FOR  
PROFESSIONAL ADAPTATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS  
OF A MILITARY UNIVERSITY**

**Sakharov Sergey Yurievich**

**Ponomarev Maxim Vasilyevi**

**Abstract:** the analysis of the problem of formation of readiness of future officers for professional adaptation in the military allows us to state that its pedagogical aspects related to the technology of formation of readiness and taking into account the specifics of training military specialists in a military university are currently insufficiently disclosed. It is required to substantiate, develop and implement the technology of forming the readiness of future officers for professional adaptation in the military, its testing and development of recommendations for effective use in the educational process of a military university and in military units.

**Key words:** readiness, professional adaptation, formation, pedagogical technology, future officers.

Современная геополитическая обстановка в мире диктует необходимость в высокотехнологичных, мобильных и перспективных Вооруженных Силах, способных обеспечить не только обороноспособность страны, но и стать надежной опорой государства при реализации концепции внешней политики и обеспечения национальных интересов Российской Федерации. Проводимые с этой целью мероприятия по поставке вооружения и военной техники нового поколения, масштабные учения и манёвры, а также практика применения Вооруженных Сил за пределами Российской Федерации актуализировали вопросы профессионализма и компетентности офицеров. Обновленная армия и флот предъявляют все более высокие требования к офицерам, которые должны быть не только высококвалифицированными специалистами, обладающими знаниями, умениями и навыками необходимыми для эффективной работы с личным составом и уверенной эксплуатации вооружения и военной техники, но и уметь быстро адаптироваться к военно-профессиональной деятельности и тем изменениям в ней сейчас происходят.

Проблема профессиональной адаптации выпускников военных образовательных организаций в войсках включает множество аспектов,

отражающих как внешние по отношению к военной службе противоречия, так и противоречия, порождаемых субъективной деятельностью, связанной с организацией прохождения службы молодых офицеров на стадии их профессиональной адаптации, а также подготовленностью их к службе в войсках. С этой проблемой сталкиваются не только выпускники военных вузов, но и командиры воинских частей, в которые прибывают для продолжения службы молодые офицеры.

Исследование профессиональной адаптации военнослужащих проводят представители различных научных областей (философы, социологи, педагогипсихологи) и отражены в работах В.А. Корыткова, В.Л. Примакова, А.Ю. Тенчурина, А.Я. Фомина, Л.Г. Шатворян и др. Отдельное направление исследования – формирование готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках, которое можно рассматривать как относительно обособленную педагогическую проблему.

В связи с этим педагогическая проблема формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках представляет комплекс вопросов, возникающих в связи с теоретической разработкой и практической реализацией в образовательном процессе военных образовательных организаций педагогических технологий, обеспечивающих эффективное формирование готовности курсантов к предстоящей им профессиональной адаптации в войсках.

Необходимая глубина исследования и его результаты во многом определяются обоснованностью выбора методологических подходов к исследованию. Для решения научной задачи в рамках исследования педагогической проблемы формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации использованы технологический, личностно-деятельностный, контекстно-компетентностный, акмеологический и системный методологические подходы.

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

Технологический методологический подход связан с реализацией важнейших характеризующих признаков разрабатываемой и реализуемой в образовательном процессе педагогической технологии: системности, интегративности, воспроизводимости, алгоритмичности и др. Внедрение в образовательный процесс педагогической технологии, разработанной с позиций технологического методологического подхода, позволяет обеспечить: структурную и содержательную целостность образовательной деятельности, целенаправленной на формирование готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках; невозможность внесения существенных изменений в отдельные структурные элементы педагогической технологии без внесения соответствующих изменений в другие элементы; выбор оптимальных методов и форм осуществления образовательной деятельности, а также объективного контроля за ее результатами; получение информации в процессе «обратной связи», позволяющей осуществлять корректировку образовательной деятельности, и др.

Личностно-деятельностный методологический подход в последние десятилетия успешно применяется в педагогических исследованиях, когда необходимо обеспечить изучение личности как субъекта деятельности, в которой личность формируется и определяет ее характер. Применительно к исследованию формирования готовности курсантов военных образовательных организаций к предстоящей им профессиональной адаптации в войсках использование личностно-деятельностного методологического подхода посредством интеграции его компонентов – личностного и деятельностного обеспечивает реализацию условия, сформулированного С. Л. Рубинштейном: «при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности» [1, с. 147].

Следуя контекстно-компетентностному методологическому подходу, разработка и реализация педагогической технологии формирования готовности

будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках осуществляются с учетом необходимости организации образовательной деятельности, в которой «динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда» [2, с. 5] будущие офицеры максимально «погружаются» в условия предстоящей военно-профессиональной деятельности.

Акмеологический подход позволяет направить исследование педагогической проблемы формирования готовности будущих специалистов к профессиональной адаптации в войсках в направлении их ориентации на становление и развитие профессионалов, самореализующихся в сфере профессиональной деятельности, связанной со службой в Вооруженных Силах Российской Федерации. Более того, разрабатываемая на основе акмеологического методологического подхода к исследованию педагогическая технология формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках приобретает черты акмеологической технологии образования.

Интеграция технологического, личностно-деятельностного, контекстно-компетентностного и акмеологического методологических подходов обеспечивается системным подходом, который позволяет объединить в единое целое относительно обособленные взаимосвязанные элементы, используя преимущества каждого из них для достижения цели исследования и решения его задач.

Профессиональная адаптация – это «приспособление новых работников к условиям профессиональной деятельности: физическим (физическому окружению и орудиям труда), собственно профессиональным (содержанию труда, организации производства, системе оплаты, распорядку и инструкциям) и социальным (групповым ценностям и нормам, стилю руководства и межличностным отношениям)» [3, с. 17]. Э.Ф. Зеер, характеризует профессиональную адаптацию как «психологическое приспособление к



характеру, режиму и условиям труда, развитие положительного отношения к профессии» [4, с. 43].

Особый интерес для нас представляют определения профессиональной адаптации военными педагогами. В работе А.Г. Маклакова находим определение адаптации к условиям армии как способности «к деятельности физиологически приемлемой ценой напряжения, способность противостоять действию вредных факторов среды» [5]. В то же время для Ж. Г. Сенокосова адаптация к службе в армии – это «процесс выбора и реализации личностью таких способов поведения и форм общения, которые позволяют согласовать требования и ожидания участников адаптационной ситуации в условиях соответствия или несоответствия основных ценностей личности и воинского коллектива» [6, с. 60]. И. В. Диденко характеризует адаптацию «как процесс, обеспечивающий военному служащему вживание в армейский коллектив, приобщение к профессиональной деятельности, к условиям, обязанностям службы и, в целом, обуславливающий успешность деятельности человека в пределах существующих в армии условий, требований и норм без ущерба для физического и психического здоровья» [7].

В приведенных определениях в качестве субъектов адаптации не рассматриваются молодые офицеры, а процесс адаптации не «привязан» к начальному этапу прохождения службы в войсках по окончании военной образовательной организации. В то же время изученные в процессе проведения исследования определения профессиональной адаптации позволили уточнить понятие «профессиональная адаптация молодых офицеров к службе в войсках» и определить его как «процесс их вхождения в профессиональную среду посредством психологического и физического приспособления к условиям профессиональной деятельности, освоения ими нового социального статуса, включения в сложившуюся систему взаимоотношений в воинском коллективе и приобретения твердых практических военно-профессиональных умений и навыков» [8, с. 94].

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

Развивая идеи и подходы исследователей, рассмотрим понятие «готовность к профессиональной адаптации». По мнению О.С. Хмель, готовность к профессиональной адаптации «есть динамическая, интегративная система личностных образований, включающая личностный, функциональный, психофизиологический и социальный уровни организации и обеспечивающая конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях при выполнении профессиональной деятельности» [9, с. 80]. Л.А. Северова дает следующее определение готовности к профессиональной адаптации – это «личностное качество специалиста, формируемое в процессе профессионального образования и являющееся основной предпосылкой для успешной профессиональной адаптации выпускника вуза в условиях производственной деятельности» [10, с. 162].

Проведенное исследование позволило определить готовность молодых офицеров к профессиональной адаптации в войсках как сформированное в образовательном процессе военной образовательной организации интегративно-личностное образование, обеспечивающее на начальном этапе прохождения службы в воинской части осознанную, целенаправленную, грамотную мобилизацию ими усвоенных знаний, сформированных умений и навыков, накопленного опыта и развитых способностей к осуществлению военно- профессиональной деятельности, а также эффективное включение их в сложившуюся систему взаимоотношений в воинском коллективе.

В настоящее время, по истечении нескольких десятилетий научного поиска возможностей повышения эффективности педагогической деятельности в системе высшего образования, становится очевидным, что технологизация образовательного процесса и его составляющих стала одной из важнейших характеристик современного научно-практического педагогического мышления, направленного на такое совершенствование практической педагогической деятельности, способствует повышению ее

интенсивности и результативности, инструментальности и методической выверенности.

В процессе разработки технологии формирования готовности будущиофицеров к профессиональной адаптации в войсках особое внимание важно обратить на ее воспроизводимость, с которой связаны возможности использования разработанной технологии в образовательном процессе военных вузов.

В процессе разработки педагогической технологии формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках, были учтены: 1) необходимость обеспечения научной обоснованности технологии с учетом достижений современной педагогической науки; 2) соответствие структуры и содержания технологии выявленным в процессе проведения исследования существенным признакам; 3) существенность учета тех особенностей, которые присущи процессу формирования готовности к профессиональной адаптации в образовательном процессе военных вузов и процессу профессиональной адаптации молодых офицеров в войсках.

Главной особенностью разработанной педагогической технологии формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках стал ее «сквозной», пролонгированный характер. Процесс формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках осуществляется в образовательном процессе военного вуза и продолжается в войсках. В связи с этим в структуре разработанной педагогической технологии выделяются два блока: блок № 1 «Формирование готовности к профессиональной адаптации в войсках в образовательном процессе военного вуза» и блок № 2 «Повышение уровня адаптированности молодых специалистов в условиях службы в войсках». Деятельность, осуществляемая в период профессиональной адаптации в войсках, становится логическим продолжением деятельности, осуществляемой в образовательном процессе военных вузов.

В связи с этим для разработки и реализации педагогической технологии установлены общая и локальные цели. Общая цель – обеспечение успешной профессиональной адаптации в войсках выпускников военных вузов. Локальная цель 1: формирование готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках, обеспечивающее достижение ими необходимого уровня сформированности готовности; локальная цель 2: повышение уровня адаптированности молодых офицеров для обеспечения успешной профессиональной адаптации.

Для достижения установленных целей определены следующие задачи. Для достижения локальной цели 1:

1) сформировать позитивное отношение военнослужащих к военно-профессиональной деятельности, ценностям воинского коллектива, мотивацию к осуществлению деятельности; 2) обеспечить получение военно-профессиональных и специальных знаний, а также представлений об особенностях коммуникативного взаимодействия в профессиональной деятельности в воинском коллективе; 3) выработать способности к эффективному применению приобретенных умений и навыков в процессе военной службы; 4) развить способности грамотно и целенаправленно управлять чувствами и эмоциями в процессе профессиональной адаптации.

Для достижения локальной цели 2:

1) расширение и углубление знаний молодых офицеров, необходимых для осуществления ими военно-профессиональной деятельности; 2) содействие приобретению молодыми офицерами устойчивых военно-профессиональных умений и навыков, а также навыков управленческой, обучающей, культурно-досуговой, воспитательной деятельности; 3) содействие приспособлению молодых офицеров к новым физическим, психологическим и иным нагрузкам, сопровождающим вхождение в должность; 4) обеспечение включения молодых офицеров в сложившуюся систему взаимоотношений внутри воинского коллектива; 5) содействие освоению выпускниками

военных вузов своего социального статуса; б) обеспечение привыкания к особенностям социально-бытовых условий места прохождения службы.

В основу разработки педагогической технологии формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках были положены следующие частные методологические принципы: объективности и детерминированности педагогических явлений, сочетания теории и практики, комплексности и всесторонности, творческого и конкретно-исторического подхода.

В соответствии с принципом объективности и детерминированности педагогических явлений при разработке педагогической технологии использовалась объективная информация об образовательной деятельности, связанной с формированием готовности курсантов к профессиональной адаптации, выявлялись существенные характеристики процессов, сопровождающих профессиональную адаптацию, учитывались количественные и качественные характеристики формирующейся готовности и адаптированности военнослужащих, использовались критерии и показатели, позволяющие максимально точно оценить уровни сформированности будущих офицеров к профессиональной адаптации и адаптированности молодых офицеров к службе в войсках.

Принцип сочетания теории и практики позволил в процессе разработки педагогической технологии формирования готовности будущих офицеров в войсках широко использовать информацию об адаптации молодых офицеров в воинских частях, полученную как в процессе проведения констатирующего эксперимента, проводившегося в войсках до начала разработки технологии и проведения констатирующего эксперимента в военном вузе, так и в процессе анализа результатов формирующего эксперимента, проведенного в воинских частях.

Опора на принцип комплексности и всесторонности потребовала максимально полного учета многообразных связей, существующих между

отдельными элементами разрабатываемой педагогической технологии: между процессами формирования готовности курсантов к профессиональной адаптации и профессиональной адаптацией молодых офицеров в войсках; между динамикой сформированности готовности к профессиональной адаптации и становлением профессиональной идентичности будущих офицеров.

Принцип творческого и конкретно-исторического подхода нашел отражение в том, что педагогическая технология формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации разработана с учетом необходимости сгладить (разрешить) выявленные в процессе проведения исследования противоречия современной системы подготовки будущих офицеров к военно-профессиональной деятельности с учетом необходимости решения задач, стоящих сегодня перед Вооруженными Силами Российской Федерации.

Помимо частно-научных методологических принципов, для разработки педагогической технологии формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках использованы и принципы, способствующие достижению локальных целей и решению задач, установленных для реализации педагогической технологии в образовательном процессе военных вузов и в воинских частях.

Для достижения локальной цели формирования готовности к профессиональной адаптации к службе в войсках в образовательном процессе военного вуза разработка технологии базируется на принципах: профессиональной направленности образовательной деятельности; интеграции изучаемых дисциплин; активности и самостоятельности курсантов; обратной связи в профессиональном образовании.

Принцип профессиональной направленности образовательной деятельности обеспечивает обоснованное и рациональное включение в изучение дисциплин, связанных с формированием готовности к

профессиональной адаптации будущих военных специалистов, прикладного материала: ситуаций, возникающих в процессе профессиональной адаптации к службе в войсках и требующих грамотного принятия решений; проблемных моментов, с которыми сталкиваются молодые офицеры в процессе профессиональной адаптации; аналитической информации, поступающей из воинских частей и связанной с прохождением профессиональной адаптации, причем как позитивной, так и негативной и др.

Принцип интеграции в процессе изучения дисциплин, способствующих формированию готовности к профессиональной адаптации, предполагает активное использование в образовательной деятельности межпредметной и внутрипредметной интеграции. Межпредметная интеграция позволяет формировать мировоззренческое восприятие знаний, получаемых в процессе изучения гуманитарных и специальных дисциплин, развивать общую и профессиональную культуру будущих офицеров, формировать способности к целостному восприятию содержания предстоящей им профессиональной деятельности. Внутрипредметная интеграция способствует интенсификации познавательной деятельности курсантов на аудиторных занятиях и в процессе самоподготовки, развитию их способностей выделять и анализировать главное, усваивать инварианты изучаемой дисциплины, понимать их связь с уже изученными и изучаемыми дисциплинами.

Основываясь на принцип активности и самостоятельности курсантов, осуществляется развитие важных для успешной профессиональной адаптации личностных качеств: осознание себя активным субъектом деятельности учебной, познавательной, служебной, профессиональной, культурно-досуговой, исследовательской деятельности.

Принцип обратной связи в профессиональном образовании направлен на обеспечение обоснованности и эффективности педагогической технологии формирования готовности курсантов к предстоящей им по окончании процесса обучения в военном вузе профессиональной адаптации. Этот принцип



## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

для разработки технологии имеет особенно важное значение, ведь именно этим принципом, главным образом, объясняется «сквозной», пролонгированный характер технологии.

Разработка педагогической технологии в направлении достижения локальной цели повышения уровня адаптированности молодых офицеров до необходимого для обеспечения успешной профессиональной адаптации основана на принципах: систематичности и последовательности, учета индивидуальных особенностей личности военнослужащих, взаимосвязи различных направлений адаптации, динамичности, контроля и самоконтроля. Следование принципу систематичности и последовательности позволяет продолжить формирование готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации повышением уровня адаптированности молодых офицеров в войсках.

С принципом учета индивидуальных особенностей личности связан учет индивидуальных особенностей молодых офицеров в процессе их профессиональной адаптации к службе в войсках. От этого во многом зависит продолжительность и успешность процесса адаптации каждого из тех, кто прибывает в войска для продолжения службы после выпуска из военной образовательной организации

Принцип взаимосвязи различных направлений адаптации. Поскольку адаптация офицеров происходит сразу в нескольких направлениях (адаптация к исполнению профессиональных обязанностей, адаптация в служебном коллективе, адаптация с жилищно-бытовыми условиями и др.), то «нарушение целостности данного процесса или неудовлетворительная адаптация хотя бы по одному направлению не позволяют обеспечить успех процесса адаптации молодых офицеров в целом.

Принципом динамичности задается темп профессиональной адаптации, «которая должна протекать постепенно и сопровождаться увеличением объема сложности выполнения молодым офицером профессиональных обязанностей,



## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

соответствующим постепенным повышением требований к качеству их выполнения.

Реализация требований принципа контроля и самоконтроля – обязательное условие обеспечения высокого уровня адаптированности выпускников военных образовательных организаций к условиям военной службы и эффективного исполнения профессиональных обязанностей в соответствии с полученной специальностью по завершению профессиональной адаптации. Контроль выступает в качестве одной из функций управления, командования и позволяет, во-первых, проверить правильность, точность, четкость, своевременность исполнения молодыми офицерами приказов и распоряжений, должностных обязанностей, закрепленных нормативными документами; во-вторых, – реализовать обратную связь между командиром и подчиненными, обеспечить заблаговременную корректировку процесса профессиональной адаптации; в-третьих, стимулировать самоконтроль молодыми офицерами процесса профессиональной адаптации посредством самоанализа ее прохождения по всем компонентам.

Указанные принципы формирования готовности к профессиональной адаптации будущих военных специалистов к профессиональной адаптации, рассмотренные с учетом пролонгации процесса в условиях службы в войсках молодыми офицерами, важно рассматривать применительно к отдельным этапам процесса.

Определяя поэтапность процесса формирования готовности к профессиональной адаптации в образовательном процессе военного вуза и развития профессиональной адаптированности к службе в войсках, в соответствии с установленной блочной структурой разработанной педагогической технологии выделяются следующие этапы:

1) этапы формирования готовности к профессиональной адаптации в образовательном процессе военного вуза: 1 этап – этап накопления потенциала, необходимого для успешной профессиональной адаптации; 2 этап –

этап первичной реализации накопленного потенциала в период прохождения учебной практики в войсках

2) этапы повышения уровня адаптированности в войсках в условиях службы молодых офицеров в воинской части: 1 этап – вводно-обучающий, 2 этап – практико-ориентированный, 3 этап – рефлексивно-оценочный.

Разработка и реализация педагогической технологии формирования готовности будущих офицеров в войсках направлены на достижение общего результата – успешную профессиональную адаптацию в войсках выпускников военных образовательных организаций в минимальные сроки. Однако «сквозной», пролонгированный характер разработанной технологии потребовал конкретизации результатов в отношении каждого блока разработанной технологии.

Так, промежуточным результатом для блока № 1 «Формирование готовности к профессиональной адаптации в войсках в образовательном процессе военновуза» становится сформированная на должном уровне готовность будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках. Промежуточным результатом для блока № 2 «Повышение уровня адаптированности молодых офицеров в условиях службы в войсках» выступает достижение молодыми офицерами в процессе профессиональной адаптации необходимого уровня адаптированности в войсках.

Результат, установленный для блока № 2, – это промежуточный результат, т.к. его изучение и анализ необходимы для внесения изменений в содержательную и диагностическую составляющие технологии формирования готовности к профессиональной адаптации курсантов в образовательном процессе военных вузов, если будут выявлены недостатки. Общий результат для разработанной педагогической технологии – успешная профессиональная адаптация в войсках выпускников военных образовательных организаций в минимальные сроки.

Успешная профессиональная адаптация – это не только успех молодого офицера в достижении поставленных им целей в военно-профессиональной деятельности, преодоления связанных с их достижением трудностей, удовлетворение от того, что достигнут результат, к которому он стремился. Это и эффективное решение государством, Вооруженными Силами задач ускоренного становления военных профессионалов на начальной стадии их военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты проведенного исследования процесса формирования готовности будущих офицеров к профессиональной адаптации в войсках на основе использования разработанной и апробированной в образовательном процессе военного вуза и в воинской части «сквозной» пролонгированной педагогической технологии в целом подтверждают гипотезу, а также обоснованность избранных теоретико-методологических подходов и концептуальных положений.

### **Список литературы**

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 712 с.
2. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. №4. С. 3-6.
3. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
4. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. ун-та, 2001. – 51 с.

5. Маклаков А. Г. Психические основы сохранения профессионального здоровья военнослужащих :дис. ... докт. психол. наук / А. Г. Маклаков – Санкт-Петербург, 1996. – 47 с.

6. Сенокосов Ж. Г. Адаптация молодых воинов / Ж. Г. Сенокосов // Вестник ПВО. – 1989. – № 4. – С. 59-61.

7. Диденко И. В. Психофизиологические и психологические особенности адаптации военнослужащих на различных этапах служебно-боевой деятельности :дис. ... канд. психол. наук / И. В. Диденко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 229 с.

8. Сахаров С. Ю. Структурные компоненты профессиональной адаптации молодых офицеров: содержательная характеристика / С. Ю. Сахаров //Политематический журнал научных публикаций Дискуссия. – Екатеринбург, 2017. – № 10 (84). – С. 93-97.

9. Хмель О. С. Формирование готовности студентов технического вуза к эффективной профессиональной адаптации в системе менеджмента качества предприятия: дис. ... канд. пед. наук / О. С. Хмель. – Магнитогорск, 2006. – 145 с.

10. Северова Л. А. Готовность к профессиональной адаптации: опыт педагогической интерпретации понятия / Л. А. Северова // Вестник МГУКИ. – 2011. – № 4 (42) июль-август. – С. 160-163.

© С.Ю. Сахаров, М.В. Пономарев, 2022

УДК 378

**КОМПЛЕКСНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА  
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ  
КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

**Мещерякова Елена Ивановна**

д.п.н., профессор, старший научный сотрудник

**Скибо Татьяна Юрьевна**

к.п.н., доцент, старший научный сотрудник

Военный учебно-научный центр ВВС

«Военно-воздушная академия имени

профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

**Аннотация.** Важное значение для успешного формирования профессиональной идентичности военнослужащих имеет разработка и реализация комплексной педагогической программы, которая рассматривается в качестве одной из важнейших составляющих процессуального блока модели, разработанной для исследования процесса формирования этого интегративного личностного феномена. Опора на принципы, соответствующие методологическим подходам к исследованию, позволяет внедрить в образовательный процесс военных вузов комплексную программу, способствующую не только становлению профессиональной идентичности курсантов, но и предупреждению зарождения (развития) профессионального маргинализма военнослужащих.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, педагогическая программа, курсанты, образовательная среда, педагогические условия.

**COMPREHENSIVE PEDAGOGICAL PROGRAM FOR THE FORMATION  
OF PROFESSIONAL IDENTITY OF CADETS IN THE EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT OF MILITARY UNIVERSITIES**

**Meshcheryakova Elena Ivanovna**

**Skibo Tatyana Yurevna**

**Abstract.** The development and implementation of a comprehensive pedagogical program is important for the successful formation of the professional identity of military personnel, which is considered as one of the most important components of the procedural block of the model developed to study the process of formation of this integrative personal phenomenon. Relying on the principles corresponding to methodological approaches to research makes it possible to introduce into the educational process of military universities a comprehensive program that contributes not only to the formation of the professional identity of cadets, but also to the prevention of the emergence (development) of professional marginalism of military personnel.

**Key words:** professional identity, pedagogical program, cadets, educational environment, pedagogical conditions.

Проблемы формирования, становления и развития профессиональной идентичности в условиях современной России сохраняют свою актуальность их исследуют представители самых разных научных областей (философии – Ф.Т. Михайлов, С.Л. Рубинштейн, К.С. Свасьян, Е.О. Труфанова Х.Г. Тхагапсоев, П.А. Флоренский и др., социологии – В.С. Агеев, Г.М. Андреева, Ю.Л. Качанов, Д.А. Леонтьев, И.В. Рассолова, В.А. Ядов и др, психологии – Л.С. Выготский, Е.П. Ермолаева, М.С. Иванова, А.Р. Лурия, И.В. Малыгина, С.А. Минюрова, Н.А. Сайнакова и др.). Это свидетельствует о

сложности и глубине тех противоречий, которыми они порождаются. Для проведения исследования нами определены педагогические аспекты проблемы формирования профессиональной идентичности будущих специалистов Вооруженных Сил Российской Федерации в период их профессиональной подготовки в военных вузах. Подтверждением актуальности проведения исследования в указанном аспекте становится следующее утверждение Верховного Главнокомандующего В.В. Путина о том, что современную Россию, как и все человечество, затрагивает состояние анемии: «Человечество достигло очень высокого технологического и социально-экономического уровня и вместе с тем столкнулось с утратой, размыванием нравственных ценностей, потерей ориентиров и ощущения смысла существования, если хотите, – миссии человека на планете Земля» [1]. Российская армия – часть современного общества, а потому процессы, развивающиеся в обществе, в том числе и свойственные анемии, на которые обращает внимание В.В. Путин, не могут не затрагивать и военнослужащих Российской армии. Именно поэтому так важно формировать и развивать профессиональную идентичность курсантов в образовательной среде военных вузов, обеспечивая тем самым действенную превенцию зарождения профессионального маргинализма, который характеризуется многими исследованиями в качестве антипода профессиональной идентичности. По мнению В.В. Емельянова, именно развитая профессиональная идентичность обеспечивает «формирование у офицеров менталитета, мировоззрения, устойчивой системы ценностных ориентаций, связанных с военно-профессиональной деятельностью» [2].

Ключевым для проводимого исследования становится понятие «профессиональная идентичность военнослужащих», которую мы определяем как многокомпонентное интегративное психологическое образование, отражающее: 1) принятие субъектом избранной им профессиональной деятельности как способа самореализации в профессии; 2) осознание своей

тождественности с представителями сообщества профессионалов; 3) восприятие доминирующих в профессиональном сообществе ценностей, правил, норм и традиций как лично значимых и определяющих оценку и самооценку субъектом процесса и результатов его участия в осуществлении военно-профессиональной деятельности» [3, с. 6].

Формулируя педагогическую проблему, мы выделяем в качестве лежащих в ее основе противоречие: между потребностями общества, государства в офицерах-военнослужащих, для которых защита Отечества – высшая ценность, важнейшее смысложизненное образование, ведущий мотив воинской службы, с одной стороны, и недостаточной теоретико-методической разработанностью психолого-педагогических проблем воспитания, обеспечивающего достижение целей, определяемых указанными потребностями, а также недостаточной готовностью профессорско-преподавательского и командного состава к их достижению, – с другой стороны.

Содержание педагогической проблемы, рассматриваемой в соответствии с устоявшимися в публикациях отечественных исследователей представлениями о педагогических проблемах, отражает совокупность следующих вопросов: как обеспечить педагогическое сопровождение успешного становления профессиональной идентичности будущих офицеров в период обучения в военных вузах? Как предупредить возможные разочарования избранной профессией при столкновении с реалиями военной службы? Какими педагогическими средствами можно предупредить зарождение и развитие опасного психологического феномена – профессионального маргинализма, антипода профессиональной идентичности?

В контексте поиска ответов на обозначенные вопросы, а тем самым и обоснования возможностей разрешения (сглаживания) лежащих в ее основе противоречий мы разработали и апробировали модель формирования



профессиональной идентичности курсантов военных вузов, реализация которой в образовательной среде военного вуза осуществлена посредством включенной в процессуальный блок модели комплексной педагогической программы.

Моделирование осуществлено применительно к образовательной среде военных вузов. В основу понимания содержания образовательной среды из множества ее определений, содержащихся в работах педагогов-исследователей, взяты следующие: 1) образовательная среда – это система влияний и условий формирования человека как субъекта деятельности, личности, члена общества в соответствии с некоторым сложившимся в обществе идеалом, образцом (В.А. Ясвин) [4, с. 13]; 2) образовательная среда – это та область, в которой происходят трансформации опыта и идентичности участников образования, главный инструмент и совокупный эффект этих трансформаций (М.А. Гусаковский) [5]

Как известно, метод моделирования широко применяется в научных педагогических исследованиях (В.Г. Афанасьев, С.А. Бешенков, В.А. Веников, Б.А. Глинский, А.Н. Дахин, И.Б. Новик, А.А. Кыверялг, Г.В. Суходольский, В.А. Штофф и др.), он позволяет изучать сложные, многогранные и неисчерпаемые объекты педагогических исследований с помощью прототипов (оригиналов), именуемых моделями.

Метод моделирования обычно относят к методам теоретического исследования, однако разработанная педагогическая модель может быть апробирована посредством реализации в образовательном процессе, а результаты апробации не только позволят оценить эффективность применения разработанной модели, но и получить новую целостную информацию о моделируемом объекте, обосновать возможности его перспективного совершенствования. При этом успех внедрения разработанной модели во многом зависит от того, какой была программа реализации модели, какие педагогические условия были созданы в образовательной среде, какой

диагностический инструментарий использовался для оценки результатов внедрения модели, а также многих других обстоятельств.

Цель разработки модели формирования профессиональной идентичности курсантов в образовательном процессе военного вуза – обеспечение сформированности профессиональной идентичности курсантов на достаточно высоком уровне. Особенности установленной цели определяются тем обстоятельством, что в ней объединяются два аспекта: 1) непосредственный – организация подготовки будущих офицеров в русле становления профессиональной идентичности, которая продолжит развиваться в условиях несения военной службы в войсках; 2) опосредованный – создание основ для развития профессиональной идентичности военнослужащих в условиях несения службы непосредственно в войсках.

Для достижения цели с учетом указанных обстоятельств необходимо решить следующие задачи:

1) сформировать у курсантов устойчивые профессиональные знания, умения и навыки, способности к их успешному применению в военно-профессиональной деятельности в соответствии с избранной специальностью;

2) воспитать у курсантов высокие морально-боевые качества, привить чувство ответственности за защиту Отечества, выработать высокую морально-психологическую устойчивость, смелость, решительность, выносливость, готовность переносить физические и психологические нагрузки в сложных (в том числе и экстремальных) условиях обстановки;

3) создать у обучающихся мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию на занятиях, в ходе самостоятельной работы, к освоению новых (модернизируемых) образцов вооружений, а также стремление к успешному прохождению военной службы в соответствии с полученной военной специальностью.

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

В процессуальный блок модели включены три составляющие: 1) субъект-субъектное взаимодействие в процессе формирования исследуемого феномена; 2) этапы его формирования; 3) реализация программы «Формирование профессиональной идентичности курсантов в образовательной среде военных вузов» (Программы – курсанты).

В первой составляющей – субъект-субъектное взаимодействие курсантов, с одной стороны, и преподавателей, командиров, начальников, воспитателей – с другой стороны. Такое взаимодействие осуществляется во всех направлениях деятельности, характеризующей образовательный процесс военных вузов (учебном, учебно-воспитательном, воспитательном, специфической деятельности, связанной с несением военной службы). Субъект-субъектное взаимодействие осуществляется в соответствии с комплексной Программой – курсанты. Важно отметить, что субъект-субъектное взаимодействие направлено на формирование целостной личности будущих офицеров, а потому указанная программа носит комплексный характер, который проявляется в том, что она включает систему мероприятий, увязанных между собой по содержанию, формам и методам, срокам, месту и средствам проведения, этапам и видам деятельности, и обеспечивает достижение цели эффективной реализации разработанной модели в образовательной среде военного вуза. Такая характеристика комплексной педагогической программы соответствует устоявшимся представлениям, нашедшим отражение в педагогической литературе (Н.В. Вараева, О.Э. Евсеева, А.И. Картавцева, М.Л. Филина и др.).

Вторая составляющая процессуального блока – этапы формирования профессиональной идентичности курсантов в образовательной среде военного вуза. Для формирования профессиональной идентичности курсантов определены следующие этапы:

1) начальный, когда изучаются индивидуальные особенности курсантов, их адаптивность к условиям военного вуза, представления обучающихся о

военной службе и войсковом товариществе;

2) развивающий, характеризующийся осознанием обучающимися ценностных смыслов военно-профессиональной деятельности в соответствии с избранной специальностью, развитием навыков войскового товарищества, способностей анализировать свои достижения и ошибки, делать выводы;

3) заключительный, включающий проверку способности будущих офицеров оценить свои личностные качества, определить свою готовность к профессиональной деятельности, выявить личностные отношения к избранной военной профессии. Что касается третьей составляющей процессуального блока, то это – реализация комплексной Программы – курсанты, содержание которой будет представлено далее.

В контрольно-диагностическом блоке содержатся критерии и показатели оценки уровня сформированности профессиональной идентичности обучающихся. Подробная характеристика диагностического инструментария, используемого для оценки сформированности профессиональной идентичности курсантов в образовательной среде военных вузов, выходит за рамки настоящей работы. В результирующем блоке модели представлен результат ее реализации в образовательном процесс военного вуза, а именно – сформированная на достаточном уровне профессиональная идентичность курсантов.

Программа – курсанты обладает следующими основными чертами, присущими комплексным педагогическим программам:

1) целостностью, т.к. включенные в нее мероприятия направлены на достижение единой установленной для программы цели и решение задач, определенных в рамках достижения этой цели;

2) взаимосвязанностью отдельных блоков программы, а также включенных в нее мероприятий, наличием прямых и обратных связей между ними;

3) последовательностью и логической выверенностью действий,

которые осуществляются в ходе субъект-субъектного взаимодействия в процессе реализации программы;

4) использованием инновационных педагогических технологий, включающих эффективные методы субъект-субъектного взаимодействия, что обеспечивает высокую эффективность достижения цели формирования (развития) профессиональной идентичности, а вместе с тем и предупреждения зарождения (развития) профессионального маргинализма военнослужащих.

Для модели и соответствующей ей Программы – курсанты в качестве важнейшего был установлен принцип комплексности и детерминированности, что определило следующие характеристики разработки и реализации этой программы:

1) выявление существенных характеристик процессов, сопровождающих формирование профессиональной идентичности, а также зарождения и развития профессионального маргинализма военнослужащих;

2) опора на многообразие связей между отдельными элементами, требующая включения в разработанную программу мероприятий, содержание, а также формы, методы и средства проведения которых соответствуют цели и задачам реализации модели, обеспечивают целенаправленное получение запланированного результата;

3) учет количественных и качественных показателей формирующейся профессиональной идентичности, использование критериев и показателей, позволяющих максимально точно установить уровни сформированности профессиональной идентичности курсантов; 4) получение в ходе педагогической диагностики и последующее использование в ходе разработки и реализации программы объективной информации об уровне сформированности профессиональной идентичности курсантов, а также о признаках возникновения и развития профессионального маргинализма военнослужащих.

Помимо принципа комплексности и детерминированности, для обеспечения достижения цели реализации программы (соответственно и модели) и получения запланированного результата в процессе разработки Программы – курсанты важно было опираться также и на следующие принципы:

1) принцип целостности в достижении установленного для реализации разработанной модели результата, что необходимо для формирования профессиональной идентичности курсантов как целостного феномена, в котором выделены пять относительно обособленных компонентов (эмоциональный, ценностный, мотивационный, когнитивный и рефлексивный). Опора на принцип целостности требует включения в Программу – курсанты таких мероприятий, проведение которых даже будучи направленным на преимущественное формирование одного из компонентов профессиональной идентичности вместе с тем способствует формированию других компонентов этого многокомпонентного личностного феномена;

2) принцип стимулирования курсантов к осознанию значимости той военно-профессиональной деятельности, к осуществлению которой они готовятся. Со стимулированием связана мотивация будущих офицеров к получению устойчивых общепрофессиональных и специальных знаний в избранной сфере деятельности, к приобретению умений и навыков осуществления профессиональных действий, а также к формированию лично-профессиональных качеств, необходимых военнослужащим для успешного несения военной службы. Опора на этот принцип обеспечивает формирование профессиональных и личностных качеств, укрепляющих уверенность в правильности выбора военной профессии, а вместе с тем – способствующих становлению профессиональной идентичности и предупреждающих зарождение (развитие) профессионального маргинализма;

3) принцип последовательности в реализации Программы – курсанты означает, что субъект-субъектное взаимодействие должно осуществляться в

соответствии с установленными этапами, причем мероприятия каждого следующего этапа должны продолжать решение установленных задач, закреплять достигнутые на предыдущих этапах результаты, развивать те личностно-профессиональные качества курсантов, становление которых происходит в соответствии с поставленной целью формирования профессиональной идентичности;

4) принцип рационального сочетания коллективной и индивидуальной работы с курсантами с учетом их индивидуальных особенностей требует, чтобы доминирующие в силу специфики военно-профессиональной подготовки в военных вузах коллективные формы и методы организации аудиторной и внеаудиторной (учебной и воспитательной) работы с курсантами, а также несения ими службы, осуществления самостоятельной работы в отведенное для этого время коллективные формы и методы применялись с учетом индивидуальных особенностей курсантов. Тем самым не только расширяется сфера мотивации курсантов к профессиональной подготовке в соответствии с избранной профессией, но и преодолеваются барьеры в установлении устойчивых связей в субъект-субъектном взаимодействии как в образовательном процессе, так и в общении в воинском коллективе. Все это способствует, прежде всего, развитию эмоционального и ценностного компонентов профессиональной идентичности, однако опосредованно стимулирует развитие всех компонентов и формирование этого психологического феномена как целостного образования;

5) принцип учета связи профессиональной подготовки с предстоящей военно-профессиональной деятельностью, то есть обратной связи в военном образовании, требует, чтобы включенные в Программу – курсанты мероприятия учитывали содержание и особенности несения военной службы в соответствии с той военной специальностью, подготовку к которой проходят курсанты, а также нормы, правила, традиции, которые сложились в войсковом сообществе профессионалов. Тем самым будущие офицеры не только глубже



## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

познают особенности предстоящей им военно-профессиональной деятельности, но и готовятся к успешной профессиональной адаптации в войсках. Опора на принцип обратной связи в военном образовании, безусловно, способствует «переводу учебно-познавательной деятельности курсантов в военно-профессиональную» (В.С. Елагина) [4, с. 49].

Разработанная с опорой на обозначенные принципы комплексная педагогическая Программа – курсанты включает следующие разделы: пояснительная записка; раздел 1 «Цель и задачи, планируемые результаты реализации Программы – курсанты»; раздел 2 «Основные направления деятельности и ответственные за осуществление деятельности по направлениям»; раздел 3 «Мероприятия Программы – курсанты и формы их проведения»; раздел 4 «Методы организации взаимодействия преподавателей, командиров, воспитателей с курсантами в процессе проведения мероприятий»; раздел 5 «Средства, используемые при проведении предусмотренных программой мероприятий, в соответствии с основными направления деятельности курсантов»; раздел 6 «Методическое сопровождение организации и проведения запланированных мероприятий»; раздел 7 «Этапы реализации программы и диагностика сформированности профессиональной идентичности курсантов»; заключительные положения.

Содержание Программы – курсанты раскрывается следующей краткой характеристикой ее разделов.

В пояснительной записке содержится информация о назначении и возможностях, которые открывает реализация программы, ее значении для формирования профессиональной идентичности курсантов и предупреждения зарождения (развития) профессионального маргинализма военнотружущих, нормативной основе ее реализации. Усилению восприятия и понимания содержания Программы – курсанты способствует внесение в пояснительную записку основных понятий, которые используются в программе, а именно понятий «профессиональная идентичность», «профессиональный



## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

маргинализм», «педагогическая диагностика», «методическое сопровождение», «диагностический инструментарий».

В первом разделе устанавливается цель, для достижения которой разработана Программа – курсанты, цель конкретизируется задачами, обеспечивающими последовательное и одновременно комплексное достижение установленной цели, формулируется планируемый результат, получаемый посредством целенаправленного решения задач.

Во втором разделе определяются следующие основные направления деятельности по формированию профессиональной идентичности курсантов: 1) учебное, 2) учебно-воспитательное, 3) дисциплинарное, 4) социальное, 5) морально-психологическое, 6) культурно-досуговое.

Помимо основных направлений деятельности, во втором разделе устанавливаются ответственные за общую организацию и координацию действий по каждому из направлений. В силу особенностей подчиненности в военных вузах ответственными лицами по каждому из направлений могут быть командиры (начальники), наделенные соответствующими должностными полномочиями по принятию управленческих решений и контролю за их исполнением.

Третий раздел включает конкретные мероприятия, которые запланированы для проведения каждого из установленных во втором разделе основных направлений деятельности по формированию профессиональной идентичности курсантов. Помимо перечня мероприятий, распределенных по основным направлениям деятельности, для каждого из мероприятий указывается форма его проведения (лекция-визуализация, тематический вечер, круглый стол и др.).

Для проведения запланированных мероприятий особенно важное значение имеет выбор максимально эффективных методов организации взаимодействия преподавателей, командиров, воспитателей с курсантами, которые представлены в четвертом разделе комплексной программы. Особое

внимание при этом уделяется подбору и рациональному сочетанию традиционных и инновационных (активных, интерактивных) методов в процессе проведения мероприятий.

Пятый раздел содержит средства, которые используются для проведения мероприятий. Важно, что совокупность таких средств формирует материально-техническую базу реализации Программы – курсанты и включает не только средства, размещенные на бумажных носителях, но и электронные ресурсы, наглядные, мультимедийные и иные инновационные средства.

В шестом разделе содержатся методические материалы, разработанные для организации и проведения запланированных мероприятий. Такие методические материалы разрабатываются по распоряжению (приказу) наделенного соответствующими управленческими (командными) функциями руководителя (командира, начальника) на уровне вуза, факультета, кафедры. Важнейшей составляющей таких методических материалов становятся: 1) методические рекомендации преподавателям, командирам, воспитателям по организации и проведению запланированных мероприятий учебного, учебно-воспитательного, дисциплинарного, социального, морально-психологического и культурно-досугового направлений; 2) методические рекомендации курсантам по подготовке к участию в проведении мероприятий и к участию в их проведении.

Седьмой раздел содержит периодизацию деятельности по реализации программы и диагностический инструментарий, который используется для оценки сформированности профессиональной идентичности курсантов на установленных этапах формирования этого личностного феномена.

1 этап – это этап организации и проведения коллективных мероприятий, направленных на формирование профессиональной идентичности курсантов. Он начинается и завершается диагностикой сформированности профессиональной идентичности курсантов. По окончании первого этапа

выявляются те курсанты, уровень сформированности профессиональной идентичности которых оказывается недостаточным. Это означает, что коллективной работы по формированию профессиональной идентичности для этих курсантов оказывается недостаточно, что велика вероятность развития у них профессионального маргинализма. В связи с этим для каждого из курсантов разрабатывается план индивидуальной работы, которая будет проводиться на следующем этапе.

2 этап – это этап организации и проведения мероприятий, сочетающих коллективную и индивидуальную работу с курсантами по формированию их профессиональной идентичности. Продолжительность первого этапа соответствует первому году обучения курсантов в военном вузе. В течение первого года обучения происходит адаптация курсантов к обучению в военном вузе и у большинства обучающихся складывается устойчивое представление о своем месте в курсантском коллективе, о своих возможностях в овладении избранной военной профессией, о правильности (или ошибочности) избранной сферы военно-профессиональной деятельности. Что касается второго этапа формирования профессиональной идентичности курсантов, то он продолжается до окончания процесса их обучения в военном вузе.

Реализация комплексной педагогической Программы – курсанты осуществляется в образовательной среде военных вузов, где для этого должны быть созданы необходимые педагогические условия. К таким педагогическим условиям мы относим следующие.

Первое – направленность аудиторных занятий по гуманитарным дисциплинам на глубокое усвоение и принятие курсантами морально-нравственных ценностей военной службы, развитие профессионального самосознания, гражданской ответственности за надлежащее исполнение профессиональных обязанностей.

Второе – сосредоточение внимания на специфических особенностях и трудностях военной службы в процессе обучения и воспитания, активация позитивного эмоционально-чувственного восприятия значимости предстоящей профессиональной служебной деятельности.

Третье – координация учебно-воспитательной и воспитательной работы профессорско-преподавательского состава, командиров (начальников), воспитателей, направленная на развитие важных для военнослужащих профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих последовательное и устойчивое становление военных профессионалов на всех этапах предстоящей курсантам военно-профессиональной деятельности.

Четвертое – утверждение убежденности в том, что получаемые на занятиях по специальным военным дисциплинам знания, приобретаемые умения и навыки достаточны для грамотного и обоснованного осуществления военно-профессиональной деятельности, а их накопление и совершенствование в процессе повышения квалификации, самообучения и саморазвития в будущем гарантирует надлежащее исполнение обязанностей военного специалиста.

Пятое – целенаправленное влияние в процессе учебной и воспитательной работы на ментальное осознание курсантами важности соответствия профессиональным эталонам, соотносимости профессиональной деятельности и Я-концепции.

Таким образом, в результате проведенного исследования актуальной и значимой для развития педагогической теории и практики проблемы развития профессиональной идентичности в аспекте формирования профессиональной идентичности курсантов в образовательной среде военных вузов была разработана модель формирования этого важного интегративного личностного образования, в процессуальный блок которой включена комплексная педагогическая программа, состоящая из кратко охарактеризованных разделов. Успех реализации комплексной

педагогической Программы – курсанты зависят от созданных в образовательной среде военных вузов для реализации педагогических условий.

### Список литературы

1. Путин В. В. Выступление на ежегодном заседании международного дискуссионного клуба «Валдай» 22.10.2020 года. – URL: <http://www.interfax.ru/russia/733741> (дата обращения: 09. 12. 2021).

2. Емельянов В. В. Личность российского офицера: традиции и современность: Социально-философский анализ : дисс. ... канд.филос.наук. – Архангельск, 2002. – 192с. – URL: [dissercat.com/content/lichnost...ofitsera-traditsii](http://dissercat.com/content/lichnost...ofitsera-traditsii) (дата обращения: 01.12.2021).

3. Мещерякова Е. И., Панферкина И. С. К вопросу о реализации воспитательного потенциала правовых дисциплин для становления профессиональной идентичности // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2020. – №2 (44). – С.4-11

4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

5. Университет как центр культуропорождающего образования: монография / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др.; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск: Издательство БГУ, 2004. – 279 с. – URL: <http://charko.narod.ru/index38.html/elib.bsu.by/bitstream/123456789/8083...koll...2004.pdf>

6. Елагина В.С. Принципы организации самостоятельной работы курсантов военного вуза // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 5-1. – С. 49-50.

УДК 378.1

**ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ ВЫСШЕГО  
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Попова Вера Борисовна**

к.э.н., доцент

**Лосева Алла Сергеевна**

к.э.н., доцент

**Акиндинов Валерий Викторович**

к.э.н., доцент

ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ

**Аннотация:** рассмотрены характерные особенности различных этапов стандартизации отечественного высшего экономического образования. Отражены изменения обязательных государственных требований к содержанию, структуре, условиям реализации и результатам освоения образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета и аспирантуры экономических специальностей и направлений подготовки, происходившие в последние тридцать лет. Представлены отличительные особенности и преемственность положений образовательных стандартов разных поколений. Освещены проблемные вопросы и сложности реализации современных образовательных программ, разработанных с учетом профессиональных стандартов, перспективы проведения их государственной аккредитации.

**Ключевые слова:** образовательные стандарты, образовательная программа, экономические направления подготовки, учебные циклы и блоки, компетенции, профессиональные стандарты.

**THE MAIN STAGES OF STANDARDIZATION  
OF HIGHER ECONOMIC EDUCATION**

**Popova Vera Borisovna**

**Loseva Alla Sergeevna**

**Akindinov Valery Viktorovich**

**Abstract:** the characteristic features of various stages of standardization of domestic higher economic education are considered. The changes of mandatory state requirements to the content, structure, conditions of implementation and results of the development of bachelor's, master's, specialty and postgraduate programs of economic specialties and areas of training that have occurred in the last thirty years are reflected. The distinctive features and continuity of the provisions of educational standards of different generations are presented. The problematic issues and difficulties of implementing modern educational programs developed taking into account professional standards, prospects for their state accreditation are highlighted.

**Key words:** educational standards, educational program, economic areas of training, study cycles and blocks, competencies, professional standards.

Неотъемлемой частью развития высшего экономического образования в последние тридцать лет является построение отношений между участниками образовательных отношений с учетом требований образовательных стандартов. Стандарты представляют собой обязательные государственные требования к определенным уровням и специальностям, направлениям подготовки высшего образования, которые разрабатываются в соответствии с нормами образовательного законодательства. Обязательной является их оптимальная согласованность с другими нормативными правовыми

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

документами Российской Федерации, Постановлениями Правительства, приказами Минобрнауки, в первую очередь, порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам, положениями о практике и практической подготовке, порядком проведения государственной итоговой аттестации и др.

Понятие образовательного стандарта в России впервые появилось в 1992 г. Государственным образовательным стандартам была посвящена Статья 7 Закона РФ «Об образовании». До 1992 г. на государственном уровне не было документа, который включал бы все требования к подготовке специалистов определенной специальности. Преемственность в содержании подготовки специалистов по одним и тем же специальностям в разных вузах обеспечивалась только типовыми учебными планами и квалификационными характеристиками. В окончательном варианте закона «Об образовании» 1992 г. федеральный компонент государственного стандарта содержал обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся и требования к уровню подготовки выпускников. В 1996 г. был принят федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в котором были отражены дополнительно требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ и условиям их реализации.

До 2000 г. применялись государственные стандарты высшего профессионального образования первого поколения (ГОС-1), утвержденные постановлением Правительства РФ от 12августа 1994 года № 940. Они определяли структуру высшего профессионального образования, документы о высшем образовании, общие требования к образовательным программам высшего профессионального образования и условиям их реализации, регламентировали общие нормативы учебной нагрузки студента и ее объем, устанавливали общие требования к перечню направлений и специальностей ВПО, порядок разработки и утверждения государственных требований к



минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным направлениям (специальностям) ВПО в качестве федерального компонента; правила государственного контроля за соблюдением требований стандартов.

С 2000 г. для высшего профессионального образования стали разрабатываться государственные образовательные второго поколения (ГОС-2), ориентированные на формирование у студентов знаний, умений и навыков.

Наряду с программами специалитета (060400 Финансы и кредит, 060500 Бухгалтерский учет, анализ и аудит, 060800 Экономика и управление на предприятии (по отраслям)) были утверждены образовательные стандарты по программам бакалавриата и магистратуры (521500 «Менеджмент», 521600 «Экономика»). Составителями ГОС-2 являлись Учебно-методические объединения с базовыми вузами. Их структура имела следующий вид:

1. Общая характеристика направления
2. Требования к уровню подготовки абитуриента
3. Общие требования к основной образовательной программе
4. Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы
5. Сроки освоения основной образовательной программы
6. Требования к разработке и условиям реализации основной образовательной программы
7. Требования к уровню подготовки выпускника

Структурно ГОС 2 включал федеральный компонент, региональный и вузовский компоненты образовательной программы, которые содержали перечень дисциплин и их основные дидактические единицы. Такая градация была установлена внутри следующих групп дисциплин: общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины (ГСЭ); общие математические и естественнонаучные дисциплины (ЕН); общепрофессиональные дисциплины направления (ОПД). Помимо этого в образовательной программе были представлены специальные дисциплины (СД) и факультативы. Дидактические

единицы были полностью прописаны по всем дисциплинам только во ГОС специалитета, а во ГОС бакалавриата – только в дисциплинах федерального компонента по ГСЭ, ЕН и ОПД.

Применялся государственный контроль рабочих учебных планов вузов посредством их автоматизированного сравнения с примерными учебными планами через информационно-методический центр анализа, расположенный в г. Шахты.

В начале 2000-гг. подходы к формированию образовательных стандартов претерпели существенные изменения, связанные в основном с присоединением России к Болонскому процессу. Это выразилось в первую очередь в законодательном введении и развитии двухуровневой системы образования (бакалавр, магистр или специалист), компетентностном подходе оценки результатов обучения, использовании системы зачётных единиц для создания модульных учебных программ, направленности на кредитно-модульную систему и балльно-рейтинговое построение учебного процесса, предоставлении вузам больших прав в формировании образовательных программ.

Вступление Российской Федерации в 2003 г. в Болонский процесс вызвало и вызывает до сих пор много дискуссий относительно как идеологии уровневой системы образования (хорошо себя зарекомендовавшей в англосаксонских странах), так и механизмов и процедур реализации данной системы в высшем образовании России.

В 2009 г. в связи с внесением изменений в Закон РФ «Об образовании» для вузов начали разрабатываться федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО), реализация образовательных программ по которым началась в 2011-2012 учебном году. К этому времени действующим был Общероссийский классификатор специальностей по образованию, утвержденный постановлением Госстандарта России от 30.09.2003 №276-ст с

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

января 2004 г., и предусматривающий укрупненной группы специальностей и направлений (УГСН) 080000 Экономика и управление.

Принципиальное отличие ФГОС ВПО от ГОС ВПО был отказ от описания требований к минимуму содержания образовательных программ, как набору обязательных учебных дисциплин и дидактических единиц их составляющих. Они стали построены на требованиях к условиям реализации, структуре и результатам освоения образовательных программ, представленных в форме компетенций выпускников. Особенностью структуры программ стало также введение системы зачетных единиц. Структура образовательных программ, установленная ФГОС 3, включала учебные циклы с указанием планируемых результатов обучения и разделы с установленной трудоемкостью освоения, выраженной в зачетных единицах.

В программах бакалавриата (080100 Экономика, 080200 Менеджмент) и специалитета (080109 Бухгалтерский учет, анализ и аудит, 080105 Финансы и кредит, 080502 Экономика и управление на предприятии (по отраслям)) было выделено три учебных цикла: 1) гуманитарный, социальный и экономический; 2) математический и естественнонаучный цикл; 3) профессиональный и разделы: физическая культура; учебная и производственная практики и/или научно-исследовательская работа; итоговая государственная аттестация. В программах магистратуры выделялись два учебных цикла: общенаучный и профессиональный и разделы: практики и научно-исследовательская работа; итоговая государственная аттестация. Каждый из циклов дополнительно был разделён на базовую (где были прописаны дисциплины стандарта) и вариативную часть, устанавливаемую вузом. Вариативная часть включала обязательные дисциплины и дисциплины по выбору. Результаты освоения (перечень общекультурных и профессиональных компетенций) базовой части были прописаны в стандарте, а вариативной части образовательных программ определялись вузом самостоятельно. Составной частью методического обеспечения системы

оценки качества освоения обучающимися ООП ВПО стали фонды оценочных средств – комплект методических и контрольно-измерительных материалов, предназначенных для оценивания компетенций на разных стадиях обучения обучающихся.

Таким образом, произошел переход от традиционного знаниево-информационного подхода к компетентностному формату и к рамочному построению стандартов. Несмотря на это ФГОС ВПО давали достаточно чёткое представление о содержании образовательных программ и о профессиональном облике выпускника за счет сохранения в них определенности степени ЗУНов, наличия циклов дисциплин, рекомендуемых дисциплин в базовых частях циклов, видов деятельности с конкретным набором профессиональных компетенций.

Следующий этап начинается с 2014 г. и связан с применением ФГОС ВО (так называемых ФГОС 3+). Разработка и внедрение в образовательную практику новой редакции стандартов была обусловлена необходимостью приведения образовательных программ к нормам, установленным новым Федеральным законом «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.).

В соответствии с частью 5 статьи 10 данного Федерального закона установлены следующие уровни высшего образования:

- 1) высшее образование - бакалавриат;
- 2) высшее образование - специалитет, магистратура;
- 3) высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации.

Следует отметить, что ФГОС ВО были разработаны только по двум специальностям: 38.05.01 Экономическая безопасность и 38.05.02 Таможенное дело. Вместе с тем, так как аспирантура стала одним из уровней профессионального образования, был принят ряд нормативно-правовых актов, регламентирующих обучение на этом уровне. В частности – это приказ Министерства образования и науки РФ от 26 марта 2014 г. № 233 «Об утверждении порядка приема на обучение по образовательным

программам высшего образования - программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре».

Приказом Минобрнауки России от 30.07.2014 №898 был утвержден и зарегистрирован в Минюсте России ФГОС ВО по направлению подготовки 38.06.01 Экономика. После вступления в силу данного ФГОС организации, осуществляющие образовательную деятельность, должны были пройти государственную аккредитацию в отношении программ подготовки научно-педагогических работников высшей квалификации в аспирантуре.

По всем направлениям подготовки бакалавриата было выполнено разделение образовательных программ на программы прикладного бакалавриата и программы академического бакалавриата. Определяющим признаком отнесения образовательной программы к тому или иному типу является выбранный разработчиками программы основной вид профессиональной деятельности выпускников. Программа академического бакалавриата была ориентирована на научно-исследовательский и (или) педагогический вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные); программа прикладного бакалавриата – на практико-ориентированный, прикладной вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные). Во ФГОС по экономическим специальностям и направлениям подготовки в качестве таких видов деятельности указывались: расчетно-экономическая, аналитическая, организационно-управленческая, учетная, расчетно-финансовая, банковская, страховая, предпринимательская и пр.

Основные положения ФГОС ВО излагались с учетом обеспечения возможностей получения образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, включения в образовательный процесс сетевой формы обучения, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий и для инвалидов.

Набор и формулировка компетенций по сравнению с прежней редакцией ФГОС изменились, добавилась категория общепрофессиональных компетенций. То есть требования к результатам освоения программ были представлены:

- общекультурными компетенциями, которые относились к уровню образования в целом;
- общепрофессиональными компетенциями, которые имели одинаковую формулировку для программ прикладного и академического бакалавриата соответствующего направления подготовки;
- профессиональными компетенциями, которые были заданы для каждого вида профессиональной деятельности.

Все общекультурные и общепрофессиональные компетенции включаются в образовательную программу обязательном порядке, а профессиональные компетенции – только по выбранным вузом видам профессиональной деятельности.

Структура образовательных программ включала три крупных блока: Дисциплины (модули), Практики и Государственная итоговая аттестация. В блоке Дисциплины (модули) были выделены базовая и вариативная части с указанием интервала трудоемкости для их освоения. Дисциплины (модули) и практики, относящиеся к базовой части программы и являющиеся обязательными вне зависимости от ее направленности, определялись образовательной организацией самостоятельно [1].

Во ФГОС 3+ были детализированы требования к условиям реализации образовательных программ, включая требования к кадровому, учебно-методическому, финансовому обеспечению, научным публикациям, учебным площадям и т.п.

Утверждение ФГОС ВО сопровождалось сменой кодов специальностей и направлений подготовки. Приказом Министерства образования РФ от 12 сентября 2013 г. № 1059 «Об утверждении Порядка формирования перечней

профессий, специальностей и направлений подготовки» был утвержден порядок формирования перечня профессий, специальностей и направлений подготовки. Правила, отраженные в нем, являются действующим и в настоящее время.

Согласно ему профессии, специальности и направления подготовки, относящиеся к одной профессиональной области, объединяются в укрупненные группы. Укрупненные группы распределяются по областям образования – их 9. Экономические специальности и направления подготовки, реализуемые в нашем институте, относятся к области знаний – Гуманитарные науки. Код области образования не присваивается. Каждой укрупненной группе присваивается шестизначный код, например, 38.00.00 Экономика и управление. Каждой специальности или направлению подготовки, входящим в укрупненную группу, в перечне присваивается шестизначный код, который включает в себя: первые две цифры - порядковый номер укрупненной группы, вторые две цифры - порядковый номер перечня профессий, специальностей и направлений подготовки, последние две цифры - порядковый номер профессии, специальности или направления подготовки. Каждые две цифры отделяются точкой. Перечень направлений подготовки бакалавриата имеет порядковый номер 03, магистратуры – 04 , специалитета – 05, аспирантуры – 06.

Приказом Министерства образования РФ от 12.09 2013 г. № 1061 был утвержден перечень специальностей и направлений подготовки, в том числе экономических.

Современный этап эволюции стандартизации высшего образования начался с утверждения актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов с индексом 3++. Они направлены на выполнение пункта 7 статьи 11 Федерального закона об образовании в РФ, что при формировании федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования учитываются положения



соответствующих профессиональных стандартов [2].

Соответствующая работа была начата ранее. Активная роль в ней принадлежала федеральным учебно-методическим объединениям (ФУМО), Национальному совету при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. Даная работа нашла отражение в Методических рекомендациях по актуализации действующих ФГОС ВО с учетом принимаемых профессиональных стандартов, утв. Министерством образования и науки РФ 22 января 2015 г. №ДЛ-2/05вн, после их отмены – в Методических рекомендациях по актуализации федеральных государственных образовательных стандартов и программ высшего образования на основе профессиональных стандартов (согласовано Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям протокол от 29 марта 2017 г. № 18).

После первой волны утверждения ФГОС ВО 3++ в 2018 г. появились Рекомендации для образовательных организаций по формированию основных профессиональных образовательных программ высшего образования на основе профессиональных стандартов и иных источников, содержащих требования к компетенции работников, в соответствии с актуализированными федеральными государственными образовательными стандартами в условиях отсутствия утверждённых примерных основных образовательных программ (Одобрены Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям (протокол № 35 от 27 марта 2019 года).

По экономическим направлениям подготовки ФГОС 3++ были утверждены в 2020 г. (по специальности 38.05.01 Экономическая безопасность – в 2021 г.). Они изначально отличались от ранее утвержденных по направлениям подготовки других укрупненных групп тем, что не допускали комбинированного варианта определения профессиональных компетенций, когда одна их часть может формулироваться на основе профессиональных стандартов, а другая часть – на основе иных источников



[3]. В последствие Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» от 26.11.2020 № 1456 такая возможность была отменена и по другим укрупненным группам.

Отличительными особенностями ФГОС 3++ можно назвать:

- усилена значимость основных образовательных программ, разрабатываемых вузами с учетом сложившейся практики, потребностей рынка труда, доступных средств осуществления образовательного процесса, в связи с еще более рамочным характером стандартов;

- сохранена структура образовательной программы по трем блокам; в рамках программы выделяется обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений;

- исключено деление на прикладной и академический бакалавриат;

- отсутствуют прописанные виды деятельности, вместо них предоставлен выбор одного и более типа задач профессиональной деятельности, в рамках которых должна быть осуществлена самостоятельная формулировка задач и объектов профессиональной деятельности [4];

- появилось новое наименование компетенций – универсальные компетенции (едины для одного уровня образования), которые являются расширением и несколько другой формулировкой общекультурных компетенций ФГОС ВО 3+;

- сохранилась инвариантность общепрофессиональных компетенций для всех образовательных программ одного уровня данной укрупнённой группы, предусмотрена их преемственность по уровням бакалавриата и магистратуры;

- закреплено самостоятельное определение вузом профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников в условиях отсутствия нормативно закреплённого порядка формирования их перечня и содержания;

- установлено определение разработчиками программы индикаторов достижений компетенций (с применением любых открытых источников информации, включая сайты федеральных учебно-методических объединений в системе высшего образования и планирование результатов обучения по дисциплинам (модулям) и практикам, соотнесенных с установленными в образовательной программе индикаторами достижения компетенций [5];

- обеспечена возможность формировать разный набор дисциплин (модулей) по отдельным профилям в рамках одного направления подготовки [6].

При формировании образовательных программ появился широкий спектр позиций, выбор которых вузы осуществляют самостоятельно. Вместе с тем часть процедур имеют неоднозначный характер и связаны с риском нарушения требований ФГОС. В частности, к ним относится определение образовательной организацией профессиональных стандартов как достаточных для определения профессиональных компетенций. Это осложняется мобильностью перечня профессиональных стандартов (стандарты, действующие на момент составления образовательной программы, в дальнейшем могут быть отменены, также могут быть утверждены новые профстандарты, соответствующие профессиональной деятельности выпускников). Невозможность учета содержания всех трудовых функций в нескольких профессиональных компетенциях с учетом профиля подготовки предопределяет узкоспециализированность подготовки выпускников. Отражение научно-исследовательского типа задач профессиональной деятельности затруднено отсутствием как компетенций в образовательном стандарте, так и трудовых функций, трудовых действий научно-исследовательского содержания в профессиональном стандарте. Формирование учебного плана не только через содержание компетенций, но и квалификационных требований профессиональных стандартов – каждая специальная дисциплина реализовывала минимум одно трудовое действие [7].

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

С 1 сентября 2021 г. введена новая концепция подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре. Изменения регламентированы Федеральным законом от 30 декабря 2020 г. № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации». Документом устанавливается интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании в рамках реализации программ подготовки научных и научно-педагогических кадров.

С 1 марта 2022 г. вводятся в действие постановление Правительства Российской Федерации от 30 ноября 2021 г. №2122 «Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) и приказ Минобрнауки России от 20 октября 2021 г. №951 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)». То есть реализация программ аспирантуры теперь будет регламентироваться не федеральным государственным образовательным стандартом, а федеральными государственными требованиями (ФГТ).

В образовательных организациях параллельно будут реализовываться «старые», разработанные по ФГОС ВО, образовательные программы по направлению подготовки 38.06.01 Экономика и «новые», разработанные по ФГТ, образовательные программы по научным специальностям (при условии их лицензирования в образовательной организации), по которым присуждаются ученые степени. Такими научными специальностями могут быть: 5.2.1 Экономическая теория, 5.2.2. Математические, статистические и инструментальные методы в экономике, 5.2.3 Региональная и отраслевая экономика, 5.2.4 Финансы, 5.2.5 Мировая экономика, 5.2.6 Менеджмент.

Согласно федеральным государственным требованиям, структура образовательных программ состоит из образовательного и научного компонента, а также итоговой аттестации. Научный компонент включает в себя научную деятельность, направленную на подготовку диссертации к защите, подготовку публикаций и (или) заявок на получение патентов и промежуточную аттестацию по этапам выполнения научного исследования. Образовательный компонент включает в себя дисциплины (модули), в том числе элективные и факультативные дисциплины (модули) и (или) направленные на подготовку к сдаче кандидатских экзаменов, практику и промежуточную аттестацию по дисциплинам (модулям) и практике.

Таким образом, для ГОС ВПО первого и второго поколения, а также для ФГОС ВПО была характерна междисциплинарная модель подготовки выпускника, основанная на взаимосвязи всех учебных дисциплин, которая постепенно стала иметь все менее выраженный характер. Очевиден переход от академического образования, позволяющего решать задачи, опираясь на множество междисциплинарных связей в смежных областях, к узкопрофильному образованию, в котором решение задач ограничено узкой профессиональной областью. Современная система стандартизации высшего образования характеризуется компетентностной формулировкой результатов освоения образовательных программ, направленной на систематизацию, укрупнение и унификацию компетенций выпускников, сохраняет рамочный характер в части расширения свободы действий образовательной организации, требований к обеспечению качества образования и других положений.

### **Список литературы**

1. Попова В. Б. Нормативно-методическое обеспечение разработки программы практик по экономическим направлениям подготовки//Наука и Образование. 2020. Т. 3. № 1. С. 47.

2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

3. Попова В. Б., Фецкович И.В. Этапы формирования образовательных программ экономических направлений подготовки по ФГОС ВО 3++ // Педагогическое призвание: Сборник статей III Международного профессионально-методического конкурса. В 6-ти частях, Петрозаводск, 28 февраля 2021 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2021. С. 357-365.

4. Попова В. Б. Практика формирования образовательных программ по экономическим направлениям подготовки с учетом требований актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов // Наука и Образование. 2021. Т. 4. № 1.

5. Попова В.Б. Разработка образовательных программ экономических направлений подготовки по ФГОС 3++ // Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования: монография. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2021. С. 5-17.

6. Попова В.Б., Фецкович И.В. Особенности формирования образовательных программ бакалавриата разных профилей направления подготовки 38.03.01 Экономика, реализуемых в университете//Наука и Образование. 2021.Т. 4. № 1.

7. Попова В.Б. Проблемные аспекты перехода на актуализированные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по экономическим направлениям подготовки // Наука и образование. 2020. Т.3 №4. С.222.

**ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ (ПРОДОЛЖЕНИЕ ДИСКУССИЙ)**

**Данилкова Марина Петровна**

канд. филос. наук, доцент

Новосибирский государственный технический университет

**Аннотация:** Глава посвящена одной из актуальных тем современности, вопросам реформирования системы профессионального образования в эпоху кардинальных глобальных трансформаций. В ситуации постоянно меняющейся социальной реальности формируются новые запросы к качеству подготовки специалистов высшей квалификации. Доминирование цифровых и технологических инноваций, резкое ускорение темпов роста интеграционных процессов актуализирует необходимость конструирования новых образовательных моделей с целью эффективного поиска ответов на новые вызовы. В работе обоснована потребность в активизации важнейшей стратегии современного инженерного образования – гуманитаризации, способствующей более успешной адаптации выпускников к условиям высокотехнологичной реальности. Акцентируется внимание на формировании новой технической элиты с высоким уровнем профессиональных и общекультурных компетенций, ориентированной на оперативное решение актуальных технических и социальных проблем.

Цель исследования – активизация гуманитарных подходов в инженерную образовательную среду для решения ключевых задач модернизации профессионального образования, направленных на достижение высокого качественного уровня подготовки специалистов технических направлений.

**Ключевые слова:** гуманитарное инженерное образование, качество подготовки, образовательные технологии.

**HUMANITARIAN ASPECTS OF ENGINEERING EDUCATION: NEW  
CHALLENGES (CONTINUATION OF DISCUSSIONS)**

**Danilkova M.P.**

**Abstract.** The chapter is devoted to one of the topical issues of our time, the issues of reforming the system of vocational education in the era of cardinal global transformations. In a situation of constantly changing social reality, new demands are being formed for the quality of training of highly qualified specialists. The dominance of digital and technological innovations, the sharp acceleration of the growth rate of integration processes actualizes the need to design new educational models in order to productively find answers to new challenges. The paper substantiates the need to activate the most important strategy of modern engineering education - humanitarization, which contributes to a more successful adaptation of graduates to the conditions of high-tech reality. Attention is focused on the formation of new technical elite with a high level of professional and general cultural competencies and focused on the effective solution of non-standard technical and social problems.

The purpose of the study is to activate humanitarian approaches in the engineering educational environment to solve the key tasks of modernization of vocational education aimed at achieving a high quality level of training of specialists in technical areas.

**Key words:** humanitarian engineering education, quality of training, educational technologies.



### **Введение (Introduction)**

Современный период социального развития – это время значительного ускорения и углубления глобальных преобразований. Наиболее существенные изменения наблюдаются в области научно-технических инноваций, что свидетельствует о новом этапе технологической эволюции. Происходящие процессы имеют неоднородный характер и порождают многочисленные проблемы различного спектра. По мнению ученых, главная проблема современности состоит не столько в экспансии постоянно прогрессирующих технологий, сколько в несоответствии между человеком и созданным им техническим миром. В обстановке нарастания рисков использования инновационных био и нанотехнологий особенно остро встает вопрос о готовности специалистов технических сфер противостоять новым вызовам. В связи с этим, в последнее десятилетие резко усилился интерес к инженерному образованию как ключевому ресурсу, обеспечивающему оперативность решения возникающих проблем.

Кроме того, сложность и неоднозначность текущего момента, детерминированная небывалыми темпами социально-культурных трансформаций, вызывает необходимость появления новых запросов к уровню общеобразовательной компетентности будущих специалистов высшей квалификации. Сегодня, чтобы идти в ногу со временем, требуется создание новой более гибкой модели образования, которая потенциально способна обеспечить новый качественный уровень инженерной деятельности, выполняющей особую миссию в вопросах реорганизации социальных и технологических систем.

В этой связи, гуманитаризация инженерного образования следует рассматривать как важнейший фактор становления нового поколения специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональных и общекультурных компетенций, обеспечивающих готовность оперативно реагировать на новые социальные и технологические вызовы современности.



Несмотря на усиление темпов реформирования профессионального образования, некоторые проблемы остаются недоработанными. К вопросам, требующим дополнительного исследования и проработки, относятся проблемы активизации гуманитарных составляющих инженерной подготовки.

В контексте обозначенных проблемных вопросов, целью работы является анализ проблем, касающихся гуманитарных аспектов инженерного образования в связи с внедрением новейших технологий в учебные процессы и расширением поиска новых инструментов для осуществления инженерной подготовки в условиях новых социальных вызовов.

### **Материалы и Методы (Materials and Methods)**

Глобальные трансформации, столь характерные для всего комплекса общественных институтов, актуализируют вопросы качества инженерного образования, которые в последнее время становятся важнейшими в контексте новых вызовов. Особое внимание уделяется проблемам гуманитаризации инженерного обучения как потенциального ресурса повышения уровня подготовки специалистов. Несмотря на достаточное большое количество публикаций по данной проблематике, вопросы, связанные с углублением и дальнейшей интеграцией специальных и гуманитарных знаний в учебные процессы, требуют дополнительного анализа [1-4]. Результаты исследований показывают, что акцент следует сосредоточить на вопросах активизации гуманитарного подхода как инструмента повышения квалификации инженерных кадров, ориентированных на оперативное решение наиболее острых проблем современности.

Какие подходы и образовательные технологии следует инициировать в образовательный процесс в первую очередь? Как усилить мотивацию к самообразованию? Какими средствами можно обеспечить социальное, нравственное и профессиональное воспитание личности в новой социальной реальности. Эти и многие другие вопросы находятся в центре пристального

внимания современного научного сообщества [5,6]. Проведенный краткий тематический обзор обозначил вариативность инновационных подходов и способов решения проблем, возникающих в образовательной практике [7,8].

В предметном поле обсуждаемой проблематики, прежде всего, находятся проблемы применения инновационных траекторий образования, отвечающих вызовам цифровой и технологической реальности [7,9]. Однако вопросы, касающиеся важнейшего компонента образовательного процесса, такие как, становление высокообразованного инженера с высоким уровнем инженерной культуры, остаются часто недооцененными. А между тем, в ситуации обострения социально-культурных вызовов, значимость интеграции гуманитарных и специальных дисциплин в учебном процессе, овладение общекультурными компетенциями специалистами инженерных направлений, многократно приумножается. В данный момент эти аспекты требуют всестороннего исследования и проработки [10,11].

Методологическим основанием исследования являются работы таких авторов, как Б.В. Марков, Б.И. Пружинин, М. Д. Шелкунов, Е.В. Шишлова, Н.С. Кирабаев и других. Теоретическую и методологическую базу исследования составляют принцип системного подхода, принцип целостного подхода к моделированию инженерного образовательного процесса. В работе использовались общенаучные и философские методы, такие как анализ, синтез, а также метод сравнения для подтверждения и обоснования основных итогов обсуждения.

## **Результаты и обсуждения (Results and Discussions)**

### **Актуальность гуманитаризации инженерного образования**

На современном этапе общественного развития значительно повышается внимание к проблемам применения достижений технического прогресса в социальной среде. Вопросы минимизации негативных рисков использования инновационных технологий в социальном пространстве

напрямую зависят от уровня как профессиональной, так общекультурной компетентности специалистов-интеллектуалов, способных оперативно решать возникающие перед обществом конкретные задачи. В нынешней научно-технической и социально-экономической ситуации для выполнения поставленных задач наибольшая ответственность возлагается на систему профессионального образования, которая вынуждена реагировать на веяния нового времени.

Подчеркнем, что с учетом динамики социальных перемен и осмысления проблем выживания в постоянной «текучей» технологической реальности современному человеку потребуются, кроме набора специальных, профессиональных знаний, гибкость мышления, эмоциональная стабильность, готовность к постоянному самообразованию и другие навыки. Получить перечисленные знания можно посредством широкого внедрения новых подходов в образовательную практику. Вот почему вопросы качества инженерного образования остаются актуальными и нуждаются в незамедлительном анализе и проработке.

В этой связи, возникают главные вопросы: какое образование нам нужно? Какими навыками нам необходимо овладеть в первую очередь? Как следует транслировать знания для того, чтобы полученное образование было успешным и для формирования человека, и для развития общества?

Ответы на поставленные вопросы в научном и педагогическом сообществе представляют разные позиции, и это зависит, прежде всего, от базовых ценностных оснований, составляющих фундамент образовательной политики. Напомним, что в начале нового века, в ситуации преобладания инновационных технологий, в основу образовательной модели были положены ценности техногенного мира. В этом случае, основная цель такой рыночно-ориентированной стратегии образования – подготовка профессионалов для технической сферы, конкурентоспособных на мировом рынке труда. В этих условиях требования к качеству образования чаще всего

апеллировали к международным стандартам обучения технических специалистов.

Процессы поиска ответов на новые вызовы глобальных трансформаций инициировали существенные перемены в профессиональном образовании. Как известно, сегодня результаты реформ в российской высшей школе имеют неоднозначную оценку. Но, все-таки, признавая ее положительные результаты, отметим, что основную задачу модернизации, состоящую в устранении разрыва между квалификацией специалистов и запросом общества полностью решить, не пока не удастся [12,13].

В настоящий момент масштабы глобальных трансформаций продолжают определять ход дальнейших преобразований в образовательной практике профессиональной высшей школы, а новые вызовы заставляют своевременно корректировать основные задачи деятельности. Динамика трансформаций различного уровня, в частности процессы всеобщей цифровизации, спровоцировали появление ряда новых проблем в образовательной сфере, требующих незамедлительного решения.

Условно возникающие проблемы можно разделить на несколько групп. Например, это группа вопросов, касающихся переподготовки ППС. в связи с новыми требованиями, далее, можно выделить круг вопросов, относящихся к изменению содержания и структуры учебных программ за счет активизации использования инновационных, в том числе цифровых технологий, Следующая группа включает проблемы, касающиеся трансформации подходов к проектно-практическому обучению и некоторые другие. Понятно, что спектр направлений весьма широк и многогранен, что требует всестороннего и серьезного исследования.

Вместе с тем, указанные проблемы неизбежно фокусируются вокруг важнейшей тенденции концептуальных изменений профессионального обучения, направленной на повышение качества инженерного образования, Этот направление можно охарактеризовать как гуманитаризация инженерного

образования. В рамках данного исследования попытаемся проанализировать значимость активизации гуманитарных подходов в общей стратегии качественной подготовки инженерных кадров, стоящих на переднем плане создания и применения технологических достижений.

Итак, с учетом остроты социальных перемен потребность в становлении новой технической элиты многократно увеличивается. В текущий момент модель обучения, основанная на получении только специальных технических знаний, уже устаревает. В новом техногенном мире, насквозь проникнутым не только технологическими инновациями, но и культурными трансформациями, нужны и новые уровни знания. Кроме базовых навыков, специалисты инженерных направлений должны обладать критическим мышлением, творческими навыками, способностью к постоянному самообразованию и новым знаниям [7,14]. В связи с этим акцент смещается в сторону расширения гуманитарного сегмента в образовательных программах нового поколения.

Очевидно, что в динамично меняющейся социальной действительности, образовательная деятельность технических университетов должна быть обращена на подготовку профессионалов, успешно адаптирующихся к усложненным реалиям, и ориентированных на непрерывное самостоятельное обучение. Такое понимание образовательного процесса позволит овладеть необходимыми, наиболее востребованными навыками, среди которых способность к критическому анализу, творческое мышление и другие.

В тоже время, как показывает практика, нынешний уровень гуманитарной подготовки выпускников оставляет желать лучшего. К сожалению, приходится констатировать, что результаты модернизационных процессов в системе университетского образования не привели к желаемым результатам, и, безусловно, нуждаются в дополнительном осмыслении [12]. Итог «перереформирования» университетов из научно-исследовательских центров в бизнес-структуры, в которых такая деятельность, как

«зарабатывание денег», превращается в один из важнейший критериев оценки эффективности функционирования образовательного учреждения. В такой ситуации университеты утрачивают прежние позиции интеллектуальных и культурных центров и превращаются в «предприятия» по оказанию образовательных услуг [15].

Выбор подобных стратегий образования, основанных не на продуцировании новаторских идей, а на оказании образовательных услуг, лишает университеты статуса «культуротворящих центров». Будущим специалистам стараются вложить готовое знание и ориентируют на получение навыков в практической деятельности, нацеленной на разработку проектов, успешных с финансовой точки зрения. Все это ставит под сомнение самооценку и самодостаточность университетов [15]. Несмотря на усиливающуюся потребность в специалистах широкого профиля, с критическим мышлением и высоким общекультурным уровнем, технические университеты продолжают тенденцию «однобокого» образования и подготовку профессионалов только в рамках базовых технических направлений

В этой связи, в профессиональной высшей школе гуманитарное обучение остается оторванным от технического и по сей день Существенный урон наносится преподаванию социально-гуманитарных циклов в технических университетах, которые постепенно перемещаются на «второстепенные» позиции. А между тем, цель технического высшего образования состоит не только в получении профессиональных знаний, но и в формировании человека будущего, обладающего высоким уровнем общекультурных компетенций. В условиях доминирования современных технологий, особенно важным инструментом для становления специалистов нового формата становится гуманитарное знание. Гуманитарный подход в инженерном образовании следует рассматривать как один их важнейших

компонентов в общей системе качественной подготовки инженеров нового поколения.

Продолжая обсуждение, выделим еще один аргумент в пользу значимости гуманитарной подготовки. Так, ученые и педагоги, обозначили еще один важный аспект состояния современной высшей школы – постепенная утрата функции воспитания и превращение образования в простую трансляцию знаний [11,15]. Учитывая радикальные преобразования всего комплекса общественных отношений, стратегическая задача университетского образования состоит не только в передаче знаний, но и в «формировании высоких морально-нравственных качеств и профессиональной этики будущих специалистов и воспитанию у них соответствующих ценностных ориентаций»[6, с 127].

Технические университеты будущего – это университеты гуманитарно-технического характера, отвечающие вызовам современного технологичного мира, требующего сближения инженерной и гуманитарной деятельности. [4]. Отсюда, ключевую цель реформирования инженерного образования можно обозначить, как формирование нового формата инженерных специалистов, гармонично сочетающих полученные навыки, как в технической, так и гуманитарной сферах.

Таким образом, необходимость гуманитаризации инженерного образования вызвана, прежде всего, темпами углубления глобализационных процессов. Трансформации технологического, экономического, социально-культурного характера побуждают к существенным изменениям всех видов деятельности, в том числе, и профессионального образования, выполняющего особую роль в вопросах адаптации человека в динамично меняющемся мире. Степень подготовленности специалиста, его профессиональная и общекультурная компетентности, а также наличие таких наиболее востребованных навыков, как коммуникабельность, творчество, креативность,



открытость новому знанию: все это базовые факторы, определяющие будущие стратегии развития отечественной инженерной индустрии.

**Первоочередные задачи гуманитарной подготовки инженеров  
нового поколения**

Напомним, что указанные стратегии находятся в поле зрения научной, технической и других типов деятельности, но особая роль все-таки принадлежит профессиональной высшей школе, открывающей невиданные возможности по «взрачиванию» профессиональных кадров для реализации сложнейших задач, связанных с прорывами в области информационных, био и нанотехнологий. По мнению исследователей, в ближайшем будущем сохранится запрос на подготовку специалистов с высоким уровнем критического мышления и коммуникативных навыков, а также готовностью к сотрудничеству и творчеству [16].

Как обеспечить данный социальный запрос и возможно ли создать такую систему образования, которая опережала время? Получить ответ на этот вопрос достаточно сложно, но понимать, какие именно навыки пригодятся человеку в будущем весьма принципиально в профессиональном образовании. Как уже было сказано, если ранее, еще пару десятков лет назад, перед техническими университетами основная миссия заключалась в подготовке специалистов с высокими профессиональными компетенциями, то в данный момент, цели значительно видоизменяются. Они включают не только получение профессиональных навыков и умений, но и овладение спектром гуманитарных навыков, поскольку новые вызовы сопряжены с большим риском и могут спровоцировать катастрофические последствия, в том числе, стагнацию социальных структур. В силу указанных причин, одна из важнейших проблем современности состоит в выработке и реализации иных структурных моделей развития, обеспечивающих устойчивое и безопасное будущее. И здесь значимость гуманитарного знания трудно переоценить. Не случайно, ученые настаивают на необходимости интеграции



гуманитарных курсов в обновленные образовательные модели, что позволит сформировать творчески и критически мыслящих специалистов нового типа, способных оперативно отвечать на вызовы техногенного мира.

Сегодня остро поднимаются вопросы новых ракурсов образования, связанных с ролью инновационного знания в отношении новых форм обучения. Предметное поле профессионального образования реформируется с учетом происходящих социальных трансформаций, и в ближайшем будущем оно должно обладать такими важными характеристиками, как содержательность, познавательная гибкость, социокультурное взаимодействие и другими.

Как уже отмечалось, проблемный круг обсуждаемой проблематики охватывает комплекс мер по реформированию учебных программ инженерных специальностей, поскольку научно-технический прогресс неразрывно связан с деятельностью инженерно-технических специалистов. С одной стороны, такая потребность продиктована задачами минимизации разрыва между качеством профессионального образования и запросами высокотехнологичного общества, с другой, - детерминирован возрастанием роли этической ответственности в инженерной практике, в связи с преобладанием новейших технологий и её высокой степенью социального воздействия. Последнее инициирует активизацию включения этических дисциплин в учебные программы инженерно-технического профиля.

Такая образовательная позиция обосновывается многими специалистами ведущих отечественных и международных инженерных корпораций, настаивающих на необходимости встраивания этических дисциплин, как важного компонента, в учебные программы для бакалавриата инженерных направлений [17]. В эпоху технологических прорывов, именно инженерный корпус выступает в качестве проектировщиков и создателей современных технологий, а функционирование и состояние инженерной

деятельности определяет вектор новых будущих стратегий развития и обновления общества.

В новых социальных условиях значимость инженерной этики, отражающей конкретные этические проблемы, возникающие в связи с нанотехнологиями и новыми разработками в электронике, робототехнике, медицине и других сферах, ощущается особенно остро. Так, например, новейшие западные образовательные концепции, отвечая на запросы общества, акцентируют внимание на инженерной этике, в частности, существенно расширяют профессиональную подготовку преподавателей, специалистов в области этики, и исследуют условия и возможности более широкого интегрирования инженерной этики в учебный процесс для инженерных направлений [18].

Кроме того, включение этических дисциплин в учебные программы инженерных специальностей, таких как, «Инженерная этика», «Профессиональная этика», «Основы делового этикета», «Этика науки» и других, в рамках которых обсуждаются вопросы профессиональной этики и личной ответственности специалистов технических направлений, обусловлены первоочередной задачей современной высшей школы. Важнейшая цель таких мер – изменение мировоззренческих позиций обучающихся, относительно профессиональной деятельности, в том числе, осуществление перехода от технократического мышления к ценностному, формирующего гуманистическое отношение к окружающему миру.

Итак, резюмируя, подчеркнем, что в ситуации обострения новых вызовов в динамично меняющемся высокотехнологичном мире ключевыми задачами, стоящими перед общей системой качественной гуманитарной инженерной подготовки, становятся следующие. Во-первых, углубление интеграции специальных и гуманитарных дисциплин в учебном процессе, во-вторых, создание культурной образовательной среды посредством включения новых образовательных технологий, например, участие студентов в

гуманитарных проектах различного уровня и другие, в-третьих, возрождение воспитательной функции образования в контексте новых социально-культурных трендов.

Таким образом, лавинообразный поток технологических вызовов, охвативших современное общество, оказывает неоднородное воздействие на социально-культурные процессы, в том числе и порождает значительные изменения в сфере взаимодействия человека и общества, человека и техники. Экспонентный рост уровня интеграционных процессов и многократное увеличение потока инноваций актуализирует формирование новых ценностных смыслов и задач в различных областях человеческой деятельности, в частности, свидетельствует о необходимости существенных изменений в организации и содержании инженерного образования.

Новые образовательные технологии, активизация интегрирования гуманитарного и специального знания в учебные процессы, гармоничное сочетание традиционных и новых методик обучения – такие стратегии инженерного образования способствуют воспитанию человека нового типа, способного противостоять вызовам высокотехнологичного мира. Хочется верить, что создавая будущее, профессионалы высшей технической школы способны через обновление технологий творить собственные условия развития, находить основания для корректировки моделей развития с целью гармонизации отношений с окружающим динамичным миром.

### **Заключение (Conclusion)**

В завершении исследования отметим, что в эпоху значительного роста техногенных вызовов, следствием которых становятся культурные, социальные и иные изменения в социальной среде, формируются новые запросы к инженерному образованию, затрагивающие важнейшие его аспекты, в частности, вопросы активизации стратегии дальнейшей гуманитаризации обучения специалистов высшей квалификации. В условиях

обострения глобальных вызовов, реформирование инженерного образования имеет ключевое значение для решения проблем как технического, так и социального характера, и представляет собой важнейший инструмент выстраивания взаимоотношений человека с новой реальностью.

Новые контуры образования должны включать не только практико-ориентированные цели, но и гуманитарно-ценностные задачи с целью воспитания нового поколения современных инженеров. Анализ нынешнего состояния инженерной подготовки свидетельствует о целесообразности активизации гуманитарных подходов как системообразующих факторов в реализации задач становления нового ценностного мышления, творческого потенциала и этической состоятельности инженерных кадров. Необходимость включения данных подходов в образовательные практики, детерминирована не только требованиями к высокому уровню профессиональных и общекультурных компетенций, но и новыми запросами к вопросам социальной ответственности, минимизации рисков применения новейших технологий в усложненной реальности. В условиях новых вызовов приоритетная задача профессионального образования состоит в углублении процессов гуманитаризации, представляющих собой неисчерпаемый потенциал для повышения уровня профессиональных и общекультурных навыков инженерной элиты нового формата, уверенно устремленной в будущее.

### **Список литературы**

1. Кроули Э.Ф., Бродер Р., Малмквист Й., Остлунд С., Эдстрем К. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO.- М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. 504 с.
2. Лескова И.А. Проблема обновления содержания высшего образования в ракурсе антропологического подхода / Проблемы высшего образования. 2018. № 4. С.114-123.

3. Данилкова М.П. Проблемы гуманитарного образования: новые вызовы- Problems of humanitarian education in the context of new challenges / М.П. Данилкова.- DDI: 10.36809/2309-938-2021-158-163 // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.2021. № 2(31) С. 158-163

4. Щевцова Г.В. Парадигмальный подход к изучению процесса гуманитаризации инженерного образования в России/ Г.В. Щевцова // Высшее образование сегодня.2009. №11. С. 50-53

5. Кирабаев Н.С. Воспитание граждан: о преподавании философии в высших учебных заведениях в России // Вопросы философии. 2018. №. 6. С. 19-33

6. Юдин И.В., Москаленко М.Р. Индивидуальные траектории как возможность подготовки ценностно-ориентированных специалистов в Российских вузах//Философия образования. 2019. №2. С. 127-137 doi: 10.15372/PH20190209

7. Марков Б.В. Высшее образование перед вызовом сетевого общества: философские сюжеты // Высшее образование в России. 2021. Т.30. №2. С. 100-111. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-2-100-111.

8. Литвиненко А.И. Проектное обучение как фактор подготовки конкурентоспособного инженера в условиях экономики знаний // Вопросы науки и образования. 2018. №4 (16). С 64-66.

9. Ярославцева Е.И. Потенциал цифровых технологий и проблемы творчества человека // Вопросы философии. 2020. №11. С.58-66 DOI:10.21146/0042-8744-2020-11-58-66

10. Шишлова Е.В. Обновление содержания высшего образования в контексте социально культурных трендов // Высшее образование в России 2021.№6.С.70-74 DOI: 10.21146/0042-8744-2021-6-70-74

11. Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Культурные смыслы образования и медиамир // Вопросы философии. 2020. №5. С.99-102. DOI: 10.21146/0042-8744-2020-5-98-102.

12. Щелкунов М.Д. Университеты перед лицом глобальных вызовов: российский путь // Поиск. Альтернативы. Выбор. 2016. №3. С. 48-54

13. Спиридонова Е.А. О неоднозначности последствий реформ в высшей школе России// Высшее образование в России. 2017. С. 25-34.

14. Карпов А.О. Общество знаний: слабое звено // Вестник Российской Академии наук. М.: Наука, 2013. № 9. С. 31-42.

15. Какое образование для нас ценно? Материалы «круглого стола». Участники: Б.И Пружинин, Ф.Е. Ажимов, А.А. Арламов, А.П. Валицкая, Г.А. Гачко, О.Л Грановская, А.А Грякалов, Л.И. Данькова, И.И.Докучаев, Д. Ю. Игнатъев, Ч.С. Кирвель, И.Ф. Китурко, А. А. Корольков, А.Д., Король, Н.Л. Коршунова, С.Я. Кострица, С.А Летягин, М.С. Назаров, С.З. Семерник, В.П. Тарантей, Т.Г. Щедрина, С.Е. Ячин // Вопросы философии. 2018. №6. С. 34-58.

16. Cathy N. Davidson The New Education: How to revolutionize the University to Prepare students for a World in Flux] (New York Basis Books, 2017

17. Allie S. (2009) Learning As Acquiring a Discursive Identity: Improving Student Learning in Engineering Education, European Journal of Engineering Education, vol. 34, no. 4, pp. 359–367. (in English)

18. Polmear M., Bielefeldt A., Kight D., Swan Ch., Canney N. (2020) Exploratory Investigation of Personal Influences on Educators' Engagement in Engineering Ethics and Societal Impacts Instruction, Science and Engineering Ethics, vol. 26, issue 6, pp. 3143– 3165, doi: 10.1007/s11948-020-00261-x (in English)

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ  
КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ**

**Проаньо Мена Давид Леонардо**  
Высший Технологический институт  
визуальных искусств ЛАВК

**Аннотация.** Учитывая недавнее обобщение конкретных моделей управления образованием, понятие «образовательный менеджмент» приобрело множество значений. Его связывают с педагогическими, дидактическими, административными, социально-экономическими и политическими нюансами. Образовательный менеджмент рассматривается как совокупность горизонтально и вертикально интегрированных теоретических и практических процессов в системе образования, направленных на соблюдение социальных правил. Образовательный менеджмент может быть понят как действия, разработанные менеджерами, ориентирующимися в широком организационном пространстве. Это синтез, способный связать знания и действия, этику и эффективность, политику и управление в процессах, которые направлены на постоянное улучшение образовательной практики, на исследование и использование всех возможностей, а также на инновацию как систематический процесс.

**Ключевые слова** организация, образовательный процесс, проекты.

**EDUCATIONAL MANAGEMENT AS AN EFFECTIVE  
MANAGEMENT TOOL**

**Proaño Mena David Leonardo**

**Abstract:** Given the recent generalization of specific models of education management, the concept of "educational management" has acquired many meanings. It is associated with pedagogical, didactic, administrative, socio-economic and political nuances. Educational management is considered as a set of horizontally and vertically integrated theoretical and practical processes in the education system aimed at observing social rules. Educational management can be understood as activities designed by managers who navigate a wide organizational space. It is a knowledge of synthesis capable of linking knowledge and action, ethics and efficiency, policy and management in processes that aim at continuous improvement of educational practice, exploration and exploitation of all possibilities, and continuous innovation as a systematic process.

**Key words:** organization, projects, educational process.

Образовательный менеджмент не новое понятие, но его следует понимать как новый способ осуществления образовательной организации. Можно отметить, что концепция образовательного менеджмента переплетается с идеей укрепления системы интеграции и обратной связи. Управление образованием подразумевает взаимозависимость междисциплинарного спектра педагогических, управленческих и социальных знаний, практики, работы в классе, управления, инспектирования, оценки и руководства ценностных суждений, интегрированных в технические решения, полезных принципов для осуществления действий множества лиц [1, с. 16-17].

Управление образованием состоит из нескольких величин: педагогическое и дидактическое, административное и социально-



гуманистическое или общественное, основным принципом которого является коллективное участие с целью достижения вовлеченности, осведомленности, консенсуса и, таким образом, достижения запланированных и желаемых результатов. В сфере образования управление понимается как комплекс мер, которые должны планироваться, обсуждаться и осуществляться при предварительном участии и формировании мнений всех элементов, участвующих в работе учреждения. Процесс управления всегда допускает инновации, эксперименты, исправление, определение возможностей и рамок обстоятельств, применимых в образовательной сфере. Этот комплекс мер должен быть очень конкретным, учитывать потребности учреждения. Модель управления всегда будет подчиняться общей политике, но общая схема управления образованием никогда не может быть принята как схема, предназначенная исключительно для одного учреждения, для достижения хороших результатов в рамках одного учреждения необходимо также использовать новые методологии.

Рассмотрим основные элементы управления в образовательном процессе.

### **Системное и стратегическое мышление**

Стратегическое мышление начинается с размышлений и наблюдений за характером предстоящей деятельности, ключевым моментом является понимание того, что является основным, а затем идет возможная динамика для достижения поставленных целей. По словам Питера Сенге, "самый тонкий аспект стратегического мышления - это знание того, что должно произойти" [2, с. 55]. Благодаря продуманному и взвешенному процессу принятия решений, менеджмент образования выстраивает действия и коммуникации, необходимые для реализации согласованного и совместного видения будущего, а также интервенционные цели для достижения результативности и качества практики. Ключевыми вопросами стратегического мышления

являются следующие: «Откуда мы пришли? Кто мы? Куда мы идем?». Если мы используем эти вопросы в сфере образования, мы сможем улучшить качество образования, у нас будет пять этапов процесса изменений: диагностика, определение альтернатив, цели, действия или проекты, которые необходимо разработать и оценка. Каждый из этих этапов сам по себе сложен, поскольку включает в себя вмешательство множества переменных и педагогов, от которых требуются профессиональные и межличностные навыки.

### **Педагогическое лидерство**

Управление требует практики лидерства для согласования, сопровождения, общения, мотивации и обучения в образовательной трансформации, а также набора педагогических и инновационных практик. Лидерство динамизирует образовательные организации, чтобы восстановить педагогический смысл и миссию, разработанную на основе целей, направленных на достижение мощного и значимого обучения для всех учащихся. Руководитель помнит, что каждый проект - это прогресс, и таким образом вдохновляет и мотивирует других на путь образовательной трансформации.

### **Организационное обучение**

Суть новых организационных форм заключается в создании команды, для этого деятельность организации должна быть приближена к идее цикла обучения. То есть процессы, в ходе которых члены команды приобретают, обмениваются и развивают новые компетенции, новую способность восприятия и новые модели наблюдения и самонаблюдения. Организационное обучение будет происходить в той степени, в которой организации увеличивают свое пространство для действий, т.е. расширяется сфера, в которой они могут разрабатывать и вмешиваться для преобразования и улучшения практики и результатов. Поэтому образовательный менеджмент

является эффективным инструментом управления для продвижения циклов глубокого обучения в организациях, которые стремятся достичь трансформации во времена постоянных изменений.

### **Деятельность менеджеров образования**

В настоящее время практика менеджеров образования как лиц, ответственных за территориальное и организационное образовательное поле, предполагает, что они должны быть в состоянии обеспечить выполнение следующих функций: анализ-синтез, предвидение-проектирование, согласование-партнерство, решение-развитие, коммуникация-координация, руководство-поощрение, оценка-переориентация.

**Анализ-Синтез.** Менеджер или команда менеджеров могут развивать качественное образование при условии постоянного поощрения функций исследования, анализа конкретной и уникальной реальности, в которой работает система образования и каждое из учебных заведений. Менеджер проводит анализ как этап диагностики, но ему необходимо достичь синтеза, реконструкции реальности в рамках схемы модели аналогии всех концептуальных инструментов, позволяющих разрабатывать альтернативы вмешательства. Он обладает инструментами для подхода к процессам изменений и инноваций [3, с. 42].

**Предвидение-Прогнозирование.** Менеджер систематически исследует конкретные условия реальности, в которых он/она работает, чтобы предвидеть и прогнозировать возможные варианты развития событий. В этом смысле функции анализа и синтеза сочетаются с проектированием альтернативных сценариев, возможных событий цикла, действий для достижения ожидаемых результатов и сокращения масштабов нежелательных. Предвидение - это стратегическое позиционирование и разработка системы действий и очерченных целей. Предвидение - это отношение к принятию решений, к

ближайшему и отдаленному будущему, которое направлено не только на реагирование на ситуации, но и на их предвидение.

**Переговоры-партнерство.** Переговорные процессы, сессии, делегирование полномочий и создание широких сетей позволят наладить взаимосвязь и повысить качество образования, что потребует компетентных менеджеров, способных налаживать партнерские отношения со своим окружением, с образовательным сообществом [4, с. 87-89].

**Решение-Развитие.** Менеджер принимает решения, берет на себя ответственность, является системным разработчиком программ, проектов, целей, стратегий и действий. Стратегическое и системное мышление имеет решающее значение для достижения желаемого в лучшем виде.

**Коммуникация-координация.** Функции коммуникации и координации являются фундаментальными и постоянными, они связаны с руководством и соответствующей информацией для повышения качества школьного обучения. В вопросах коммуникации необходимо решить, что, когда и кому сообщать. Под коммуникацией также понимаются места для встреч, статистические исследования состояния проблемы или ситуации, маркетинговые исследования, опросы общественного мнения и т.д. Согласно словарю Испанской королевской академии, слово «поощрять» имеет различные значения: вселять бодрость, побуждать к действию, мотивировать, придавать энергию, направлять. Лидерство представляет собой деятельность менеджера, направленную на объединение миссии и целей, образовательный менеджмент объединяет, формирует, воспитывает, генерирует преобразования посредством коммуникации и созыва. Лидерство и его практика помогают задать направление, мотивировать людей на проведение улучшений и преобразований. Наконец, менеджер развивает функции оценки на промежуточных и заключительных этапах реализации различных программ и проектов. Стратегическое мышление направлено не только на создание прогнозируемого будущего, но и на знание и обнаружение реального

прогресса. Таким образом, оно способно обеспечить обратную связь с системой, стимулируя шаг за шагом процессы инноваций и долгосрочных преобразований в системе образования [5, с. 33]. Оценка и организация поддерживают обучение и постоянное улучшение качества образования.

Стратегическое управление образованием требует:

- четкого и взаимосвязанного подхода;
- высокой способности к концентрации;
- осознания того, что управление требует длительного периода становления;
- постоянного изучения возможностей;
- дисциплины;
- уверенности в себе;
- навыков обучения (мета-знания);
- навыков и практики совместной работы;
- способности к экспериментам;
- желания к риску;
- чувства ответственности;
- приверженности и инициативы;
- профессионализма;
- готовности служить.

Инновации в управлении образованием - это десятилетний процесс реконверсии в образовательных системах, который начался еще до того, как началось систематическое осмысление глобальных альтернатив для руководства изменениями. Этот процесс является частью общей для всей Латинской Америки стратегии в рамках систем образования, направленной на повышение эффективности и результативности системы образования через управление образовательными процессами и ресурсами [6, с 50-83]. Это подразумевает не только признание децентрализации как национального движения, но и различные местные усилия, направленные на повышение

профессионализма учителей, открытие местных пространств для формулирования политики и укрепления образовательных центров как основной единицы принятия решений и функционирования системы образования.

Системы образования в латиноамериканских странах, таких как Эквадор, были построены как централизованные государственные аппараты с пирамидальной структурой с Министерством образования на вершине и последовательными иерархическими уровнями, где принятие решений было сосредоточено на центральном уровне, а системы обмена и коммуникации были разработаны для вертикального функционирования [7, с. 66]. Привилегированным режимом работы было предписание и контроль. Власть устанавливала, что должно быть сделано, а затем органы чиновников следили за выполнением предписаний. Такая организационная конструкция была адекватной и эффективной на этапах строительства систем образования, когда необходимо было создать инфраструктуру и человеческие ресурсы на всей территории страны. Она хорошо работала до тех пор, пока системы были ограниченного масштаба, и пока было мало учителей с гарантированно однородной подготовкой и социальным статусом, более высоким, чем у большинства их сограждан. Первоначальный институциональный дизайн был полезен в те времена, когда общество менялось медленнее, чем сейчас. Со временем функционирование систем образования как централизованных систем изменилось. Накапливались предписывающие нормы по всем аспектам институциональной жизни, а функции, связанные с управлением системой, оставались без полезного содержания. Механизмы контроля концентрировались на административной рутине, для органов управления образованием было обычным делом определять свои задачи, используя концепцию школьной администрации. Их профессиональная идентичность заключалась в том, чтобы быть администраторами. Со своей стороны классическая организационная теория, прочно укоренившаяся в текстах и в

подготовке менеджеров и учителей, подчеркивала сходство школ и университетов [8, с. 33].

С течением времени, с появлением исследований и новых теорий выясняется, что теоретико-практическая модель школьной администрации представляет собой различные патологии и отклонения, наиболее очевидными признаками которых являются бюрократизация, анонимность, дублирование задач, медленные процессы, нерациональная потеря времени, потеря качества, потеря смысла, личная фрустрация. Бюрократический синдром, т.е. отчуждающие идеи и практики, сформированные в рамках административистской модели, становится в свою очередь главным бичом, выступающим против новых идей и новых практик [9, с. 5].

Изменения требуют мощных стратегий, которые реорганизуют и перестраивают всю организационную модель образования. Речь идет об управлении образованием, которое выходит за рамки старых моделей администрирования и организации, реорганизуя и реструктурируя всю организационную модель образования и в то же время позволяя изменить образы и убеждения о том, как и с кем проводить процессы.

Мишель Крозье, анализируя задачи государственных преобразований во Франции, формулирует их следующим образом: «Но что могут означать инвестиции в качество? Инвестиции воспринимались как материальное явление до такой степени, что мысль о том, что они могут осуществляться в нематериальном кажется неестественной. Но именно в этом, в первую очередь, и заключается суть инвестиций в обучение людей, в обновление человеческих отношений, в обновление институтов, в исследования. Определить приоритетность инвестиций гораздо сложнее, чем кажется. Конечно, это требует огромных финансовых усилий, но также и, прежде всего, трансформации образа мышления, ментальных привычек, шкалы ценностей» [10, с. 67].



Преобладающие в настоящее время модели направлены на институциональную трансформацию через процессы децентрализации, социального контроля и контроля интеграции действий. В настоящее время эти системы направлены на усмотрение образовательного учреждения, они стремятся не иерархизировать процессы или методологию, они стремятся к командной работе интегрированному достижению обучения результатов и оценки. Кроме того, осуществляемый контроль сосредоточен на оценке полученных результатов. Теперь целью является организация потребностей учителей учеников, их семейного окружения и их социальной, культурной и аффективной реальности.

Образовательный менеджмент предполагает управление процессами в целях совершенствования институциональной культуры, осуществления прямого руководства, воплощенного в принятии решений, управления конфликтами и вовлечения сотрудников в командную работу с целью достижения эмпатии в группе и создания обязательств у каждого из сотрудников. Это способствует развитию и совершенствованию учреждений для достижения предложенных целей и задач, а значит, прогрессу общества и страны.

### **Заключение**

Еще несколько десятилетий назад предлагаемая система образования, запросы и потребности общества были относительно простыми в основном потому, что изменения в обществе происходили с гораздо меньшей скоростью, чем сегодня. Знания были действительны в течение более длительных периодов времени, потому что они развивались и накапливались медленнее. Учебные программы действовали десятилетиями. Было относительно проще иметь единый национальный учебный план.

Сегодня происходит ряд изменений, которые бросают вызов системе образования, знания быстро растут во всех областях, расширяется разнообразие мировоззрений и предметов. Современные технологии, новые



учебные программы имеют свою историю, новые и реформированные цели, чтобы обеспечить подход, соответствующий этим образовательным реалиям, все эти вызовы ставят различные задачи перед управлением образованием с множеством институциональных обязанностей, которые будут способствовать актуализации преподавания.

### **Список литературы**

1. Харгривз А. Учителя, культура и постмодерн. (Времена меняются, учителя меняются), Мадрид, Издания Мората, 1996.
2. Агуэррондо, Инес. Качество образования. Оси для его определения и оценки, 2005.
3. Алдануз, Мария дель Мар, Эчеверрия - Дж. Альсине. «Как это сделать? Предложения воспитывать в разнообразии». Глава 4. Барселона, Эдиториал Грао, 2000, Альварес, Мануэль. Управленческая команда. Технический ресурс управления, Барселона, 2006
4. Корреа де Молина, Сесилия. «Управление и оценка качества в образовании, Референты для аккредитации», Эквадор, 2014
5. Министерство образования, «Управление образованием». Эквадор, <https://educacion.gob.ec/que-es-el-nuevo-modelo-de-gestion-educativa/2010>.
6. Мурильо, Хавьер. «Иберо-американские исследования эффективности школ», Соглашение Андреса Белло, Эквадор-Латинская Америка, 2007
7. Перес, Рамон Перальта Ортис, Мария Долорес. «К качественному образованию». «Менеджмент, инструменты и оценка», 3-е. изд, Эквадор, 1999
8. Рохас Киньонес, Хуан Мануэль. «Управление образованием в обществе знаний», Колумбия, 2006 г. Исторический обзор муниципального GAD Самборондона, GAD 2014.

9. Роббинс, Стивен П. Организационное поведение. (10-е изд.). Эквадор, 2018

10. Сенге, Питер. Пятая дисциплина на практике. Стратегии и инструменты для построения организации, открытой для обучения. Буэнос-Айрес, Граница, 2006

© М.Д.Л. Проаньо, 2022

**РАЗДЕЛ III.**  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННЫХ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

**УДК 159.98**

**К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ**

**Каспаров Игорь Викторович**

к.т.н., профессор

**Фокина Татьяна Александровна**

к.п.н., доцент

Самарский государственный университет путей сообщения  
(филиал СамГУПС в г. Нижнем Новгороде)

**Аннотация:** Преподавателям вузов необходима психологическая помощь и поддержка в плане профилактики синдрома эмоционального выгорания для достижения большего успеха в своей работе, для управления своими состояниями, для разрешения конфликтных и проблемных ситуаций, для обретения новых смыслов в кризисные периоды своей жизни. В работе проведено исследование особенностей синдрома эмоционального выгорания и разработана программа психологической помощи для преподавателей Нижегородских вузов с синдромом эмоционального выгорания.

**Ключевые слова:** преподаватели вузов, эмоциональное выгорание, психическая напряженность.

**ON THE ISSUE OF EMOTIONAL BURNOUT  
OF UNIVERSITY TEACHERS**

**Kasparov Igor Viktorovich  
Fokina Tatyana Aleksandrovna**

**Abstract:** University professors need psychological help and support in terms of preventing the syndrome of emotional burnout, to achieve greater success in their work, to manage their conditions, to resolve conflict and problem situations, to acquire new meanings in crisis periods of their lives. The paper conducts a study of the features of the syndrome of emotional burnout and the development of a program of psychological assistance for teachers of Nizhny Novgorod universities with the syndrome of emotional burnout.

**Key words:** university professors, emotional burnout, mental tension.

**Введение.**

Актуальность темы заключается в том, что в течение последних трёх десятилетий проблема эмоционального выгорания специалиста социальной сферы, в частности учителя и преподавателя высшего учебного заведения, встала особенно остро. Известно большое количество эмоциональных факторов как объективных, так и субъективных, которые оказывают негативное воздействие на педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Многочисленные эмоциональные факторы вызывают нарастающее чувство неудовлетворённости, накопление усталости, что ведёт к педагогическим кризисам, истощению, выгоранию. Результатом этих процессов являются физические симптомы – головные боли и бессонница.

Учитывая специфику преподавательской деятельности, исследователи зачастую выделяют её высокую психическую и эмоциональную

напряженность. Более того, способность к переживанию и сопереживанию (эмпатии) признаётся одним из профессиональных качеств педагога и играет не маловажную роль в развитии синдрома эмоционального выгорания. Кроме того, следует отметить, что в процессе обучения в вузе преподавателя не готовят к возможной эмоциональной нагрузке, не целенаправленно не формируют соответствующих знаний и умений, необходимых для минимизации и преодоления эмоциональных трудностей педагогической профессии. Поэтому преподаватели вузов, испытывая выгорание, нуждаются в психологической помощи, которая может заключаться в формировании у них навыков преодоления стрессовых ситуаций, обучении копинг-стратегиям, методам и приемам психологической самопомощи и т.п. Именно поэтому проблема эмоционального выгорания у преподавателей вузов и психологическая помощь при его проявлении является крайне актуальной проблемой, что и обусловило разработку указанной темы работы.

**Цель исследования:** исследование особенностей синдрома эмоционального выгорания и разработка программы психологической помощи для преподавателей Нижегородских вузов с синдромом эмоционального выгорания.

**Материал и методы исследования.**

**Объект исследования:** синдром "эмоционального выгорания" преподавателей вузов.

**Предмет исследования:** специфика психологической помощи преподавателям Нижегородских вузов с синдромом эмоционального выгорания.

**Гипотезы исследования:**

1. Исследования Веста, Геймза, А.Л. Геращенко, Э.Ф. Зеера, Э.Э. Сыманюк, Хорана, Хиггинса и др. свидетельствуют о том, что специально разработанные тренинги антивыгорания являются одним из направлений психологической помощи специалистам с синдромом

эмоционального выгорания. Опираясь на эти исследования, мы предполагаем, что разработанная нами программа тренинга: «Антивыгорание» для преподавателей вузов способствует снижению уровня эмоционального выгорания преподавателей.

2. Исходя из ряда исследований (Г.С. Абрамова, Н.В. Водопьянова, Н.С. Гришина, Э.Ф. Зеер, Х. Дж. Френденберг, Т.В. Форманюк и др.) синдрому эмоционального выгорания в большой степени подвержены представители профессий, связанных с работой с людьми, среди которых учителя, врачи, ученые, управленцы и т.п. Опираясь на эти исследования, мы предполагаем, что преподаватели Нижегородских вузов имеют высокий уровень проявления синдрома эмоционального выгорания.

3. Исследования В.В. Бойко, Е.П. Ильина, В.Е. Орла, М.М. Скугаревской и др. показывают, что среди характерных симптомов эмоционального выгорания можно назвать тревожные состояния, агрессивные тенденции, фрустрацию и т.п. Опираясь на эти исследования, мы предполагаем, что у преподавателей вузов имеется корреляционная связь между фазой истощения синдрома эмоционального выгорания и такими психологическими состояниями личности как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность.

В соответствии с целью и гипотезой были сформулированы задачи исследования:

1. Проанализировать основные подходы в психологической литературе к проблеме исследования.

2. Выявить уровень проявления синдрома эмоционального выгорания у преподавателей Нижегородских вузов.

3. Разработать и апробировать программу тренинга «Антивыгорание» для преподавателей Нижегородских вузов с синдромом эмоционального выгорания.

4. Проанализировать результаты исследования.

Работа состоит из: введения, двух разделов, заключения, списка литературы.

В первом разделе представлен теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме, где рассматриваются понятие синдрома эмоционального выгорания, факторы, влияющие на развитие синдрома эмоционального выгорания, специфика психологической помощи преподавателям вузов с синдромом эмоционального выгорания.

Во втором разделе представлена программа исследования, которая включает в себя исследование уровня эмоционального выгорания у преподавателей Нижегородских вузов, авторскую программу тренинга «Антивыгорание», анализ и интерпретацию полученных результатов.

Практическая значимость исследования заключается в исследовании специфики психологической помощи преподавателям вузов с синдромом эмоционального выгорания и разработке с учетом этой специфики программы тренинга «Антивыгорание» для преподавателей вуза.

Выборка: 20 преподавателей Нижегородских вузов (СамГУПС, НГПУ и МГЭИ). Из них: 12 преподавателей гуманитарных дисциплин и 8 человек – преподаватели технических дисциплин.

### **Результаты исследования и их обсуждения.**

#### **1. Анализ психологической литературы по проблеме исследования**

Профессиональный труд преподавателя высшего учебного заведения отличает высокая эмоциональная нагруженность. Усталость от работы вызывает ряд соматических симптомов, оказывающих негативное влияние на качество профессиональной деятельности и психическую жизнь самого преподавателя. В тоже время эмоциональная насыщенность профессиональной педагогической деятельности приводит к повышенной раздражительности, перевозбуждению, тревожности, нервным срывам. Такое неустойчивое состояние психики получило название синдрома

"эмоционального выгорания". Этот синдром наблюдается у специалистов социальной сферы. Его следствием могут стать неудовлетворенность профессией, утрата перспектив профессионального роста и т.д.

Термин "эмоциональное выгорание" введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергом в 1974 г. для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоциональной нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [1, с. 16].

Существует мнение, что люди с определенными чертами личности (беспокойные, чувствительные, эмпатичные, склонные к интроверсии, имеющие гуманистическую жизненную установку, склонные отождествляться с другим) больше подвержены этому синдрому. В их представлении настоящий специалист – это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности, ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и личной жизнью.

Можно сделать следующий вывод: синдрому "эмоционального выгорания" в большей степени подвержены "трудоголики", т.е. те, кто работает с высокой самоотдачей и ответственностью, кто нашел свое призвание в работе, кто трудится до самозабвения, страстно, с установкой на постоянный рабочий процесс.

Содержание труда. Данная группа факторов включает в себя количественные и качественные аспекты работы с клиентами: количество клиентов, частоту их обслуживания, степень глубины контакта с ними.

Данные относительно взаимодействия между выгоранием и количеством клиентов, их числом, обслуживаемым за определенный период, не однозначны, хотя теоретически можно предполагать наличие положительной связи между этими переменными, что подтверждается рядом исследований. Однако есть и исследования, в которых такая связь между



данными переменными не обнаружена. Видимо, отсутствие связи может опосредоваться и другими факторами, в частности, продолжительностью этого контакта.

Важный фактор, взаимодействующий с выгоранием, - степень самостоятельности и независимости сотрудника в своей деятельности и возможность принимать важные решения. Практически все исследования подтверждают отрицательную корреляционную зависимость – между указанными переменными и выгоранием, хотя отмечается что связь между последней переменной более тесная.

Социально-психологические факторы. Пожалуй, один из самых важных среди социально- психологических факторов, рассматриваемых в контексте выгорания – социально-психологические взаимоотношения в организации, как по вертикали, так и по горизонтали. Решающую роль в этом играет социальная поддержка со стороны коллег и людей, стоящих выше по своему профессиональному и социальному положению, а также других лиц (семьи, друзей и т.д.). Практически во всех исследованиях, посвященных этой проблеме [2, 3, 4], отмечается отрицательная зависимость между выгоранием и социальной поддержкой у представителей практически всех профессий, связанных с оказанием профессиональной помощи людям.

Наиболее значимой для работников является поддержка от супервизоров и администрации, что отмечается рядом авторов [5, 6, 7]. Более того, некоторые исследователи подчеркивают, что интраперсональные конфликты в группе работников (т.е. по горизонтали) гораздо менее психологически опасны, чем конфликты с людьми, занимающими более высокое профессиональное положение. В некоторых исследованиях отмечается, что социальная поддержка может быть своеобразным буфером между стрессорами и результатами их деятельности и показателями состояния.

Преподаватели вузов – представители стрессогенной профессии – нуждаются в психологической поддержке, которая заключается в комплексе мероприятий направленного на процесс постепенного преодоления и изживания невротических компонентов собственного мира, повышение степени аутентичности, согласованности интегральных характеристик личности преподавателя. Речь идет об обучении преподавателя приемам саморегуляции психических состояний, участие в психотренингах [8, с. 10].

2. Исследование особенностей синдрома эмоционального выгорания у преподавателей Нижегородских вузов

Ритм жизни преподавателей вузов часто ведет к повышенному напряжению, неумению расслабиться, выходить из напряженного состояния, обрести психологическое равновесие. Преподаватели вузов – представители стрессогенной профессии – нуждаются в психологической помощи, которая может заключаться в формировании у них навыков преодоления стрессовых ситуаций, обучении копинг-стратегиям, методам и приемам психологической самопомощи и т.п.

Психологическая помощь преподавателям Нижегородских вузов с синдромом эмоционального выгорания состоит из несколько взаимосвязанных блоков: 1. Диагностический. 2. Установочный. 3. Коррекционный. 4. Блок оценки эффективности коррекционных воздействий. Каждый блок направлен на решение различных задач и состоит из особых методов и приемов.

Нами разработана авторская программа тренинга «Антивыгорание» как вида психологической помощи преподавателям с синдромом эмоционального выгорания. Программа состоит из ряда занятий.

Занятие 1: Симптомы выгорания. Цели: Изучение теоретических основ управления стрессом. Изучение и анализ факторов, вызывающих эмоциональное выгорание. Анализ симптомов выгорания.

Занятия 2, 3, 4: Тренинг самопомощи, саморегуляции и релаксации. Цели: Обучение методам психологической самопомощи, навыкам саморегуляции и релаксации. Обучение «здоровому копингу» – конструктивным моделям преодолевающего поведения.

Занятие 5: «Тайм-менеджмент». Цель: тайм-менеджмент (планирование времени).

Занятия 6, 7: Тренинг коммуникативной компетентности. Цели: повышение коммуникативной компетентности, развитие коммуникативных умений.

Занятия 8, 9: Тренинг уверенности, позитивных и активных жизненных установок. Цели: Повышение самооценки. Формирование позитивных и активных жизненных установок. Планирование личных достижений.

Занятие 10: Тренинг карьеры. Цель: Планирование профессиональной карьеры.

В исследовании были определены показатели эмоционального выгорания преподавателей Нижегородских вузов в количестве 20 человек. Исследование проводилось по методике ПВ Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой на основе модели Маслач и Джексон. Результаты отражены в табл. 1.

Из табл. 1 видно, что у преподавателей Нижегородских вузов, участвовавших в исследовании, высокие показатели эмоционального выгорания по шкалам: «эмоциональное истощение» и «редукция личных достижений» и средние показатели по шкале – «деперсонализация». В целом можно считать, что у преподавателей Нижегородских вузов, участвовавших в исследовании, высокий уровень проявления синдрома эмоционального выгорания. Таким образом, наше исследование подтверждает гипотезу № 2.

**Таблица 1**

**Результаты исследования синдрома эмоционального выгорания у  
преподавателей Нижегородских вузов**

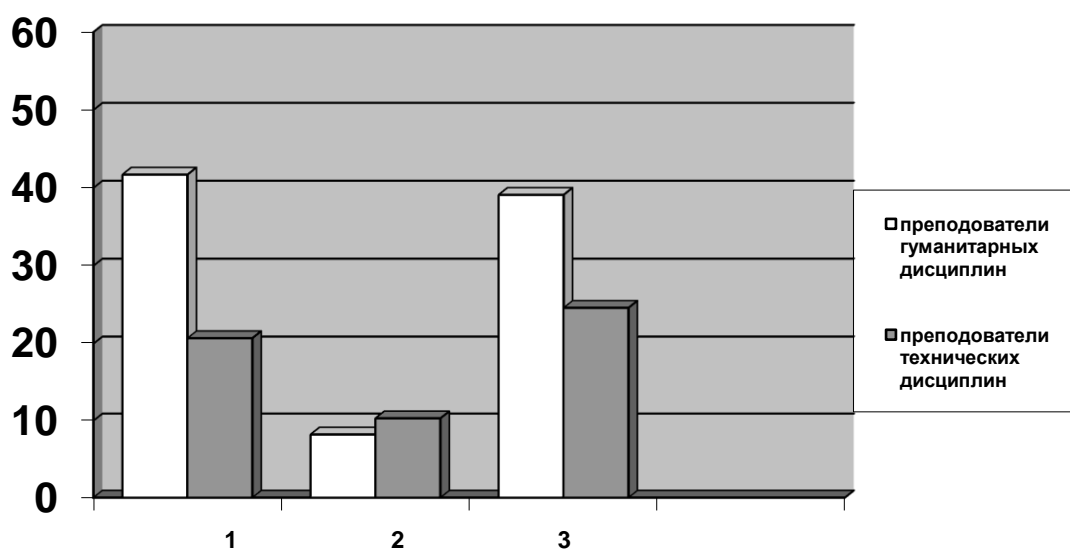
Изучаемый признак преподавателей Нижегородских вузов	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личностных достижений
	X – среднее значение признака в группе		
Преподаватели гуманитарных дисциплин	41,7	8,2	38,1
Преподаватели технических дисциплин	20,8	10,3	21,6

В ходе констатирующего этапа нашего экспериментального исследования было выявлено, что уровень эмоционального выгорания, как мы и предполагали, у преподавателей гуманитарных дисциплин выше, чем у преподавателей технических дисциплин.

Расчет достоверности различий с помощью Т-критерия Стьюдента показал, что различия по всем трем признакам достоверны с точностью 0,05.

Графически уровень эмоционального истощения, деперсонализации, редукции личностных достижений у преподавателей нижегородских вузов показан на рис. 1.

Исходя из полученных данных, мы видим, что эмоциональное истощение у преподавателей гуманитарных дисциплин выше, чем у преподавателей технических дисциплин. При этом мы можем сказать, что преподаватели гуманитарных дисциплин больше страдают от эмоционального перенасыщения, что и подтвердилось в дальнейшем при проведении беседы с данными преподавателями.



1 – эмоциональное истощение, 2 – деперсонализация,  
3 – редукция личностных достижений

**Рис. 1. Графическое представление результатов исследования**

Анализ показателей по деперсонализации показал, что у преподавателей технических и гуманитарных дисциплин она примерно одинакова. Также из графика видно, что ярко выражена у преподавателей нижегородских вузов редукция профессиональных достижений. Это выражается в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизме относительно служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничения своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

Таким образом, сравнительный анализ влияния специфики преподаваемой дисциплины на степень эмоционального выгорания у преподавателей гуманитарных и технических дисциплин Нижегородских вузов показал, что синдрому эмоционального выгорания более подвержены преподаватели гуманитарных дисциплин. На наш взгляд, это может быть связано с различной эмоциональной нагруженностью гуманитарных и

технических дисциплин; эмоциональная нагруженность гуманитарных дисциплин выше. Кроме того, из бесед с преподавателями мы выяснили, что к преподавателям гуманитарных дисциплин относятся люди: более эмоционально чувствительные с наличием опекающей идеологии во взаимоотношениях со студентами, более гуманные, более мягкие; данные преподаватели более чувствительно реагируют на чужие проблемы и легко солидаризируются. Все это и вызывает более высокий уровень эмоционального выгорания. Таким образом, гипотеза № 4 подтвердилась на данной выборке.

Также в ходе констатирующего исследования был определен уровень (фаза) эмоционального выгорания преподавателей двух Нижегородских вузов (НГПУ и НФ МГЭИ) по методике В.В. Бойко. Результаты исследования представлены в табл 2.

**Таблица 2**

**Уровень эмоционального выгорания преподавателей Нижегородских вузов (по методике В.В. Бойко)**

№	И.О.	Напряжение	Резистенция	Истощение
1.	А.М.	36	60	62
2.	К.Т.	34	40	63
3.	И.О.	28	52	64
4.	Б.Л.	30	39	65
5.	Г.П.	34	40	65
6.	О.В.	34	40	65
7.	Н.Е.	35	37	80
8.	Н.Т.	30	43	78
9.	Т.А.	35	80	50
10.	Л.Д.	39	66	41
11.	Н.Э.	34	70	52
12.	Г.А.	61	40	20
13.	С.В.	70	42	18
14.	О.Д.	65	52	13
15.	Л.З.	78	50	20
16.	О.А.	20	18	11

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

Продолжение таблицы 2

17.	Т.В.	18	20	8
18.	Г.П.	13	11	12
19.	Л.С.	20	10	20
20.	Л.И.	11	8	25

Исследование показало, что у 15 преподавателей фаза напряжения не сформировалась; у 1 чел. - находится на стадии формирования, у 4 чел. – на стадии сформированности. Фаза резистенции у 3 преподавателей сформирована; у 12 преподавателей находится на стадии формирования, а у 5 преподавателей не сформировалась. У 8 преподавателей фаза истощения находится на стадии сформированности, у 3 преподавателей на стадии формирования, а у 9 преподавателей – не сформирована.

Анализ ответов показал, что эмоциональное выгорание исследуемых преподавателей сопровождается, в основном, тревогой и депрессией, неудовлетворенностью собой, психосоматическими и психовегетативными нарушениями. Мы предположили, что у преподавателей вузов имеется корреляционная связь между фазой истощения синдрома эмоционального выгорания и такими психическими состояниями личности как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность.

Результаты математико-статистической обработки показывают, что имеется прямая корреляционная связь между фазой истощения синдрома эмоционального выгорания и таким психологическим состоянием личности как ригидность.

На основании полученных результатов и анализа литературы нами была разработана программа тренинга «Антивыгорание» как направление психологической поддержки преподавателей. После чего была сформирована группа из 14 человек с разным уровнем эмоционального выгорания, которые согласились пройти программу. До проведения тренинговой программы был

измерен уровень эмоционального выгорания этих 14 преподавателей посредством опросника «ПВ».

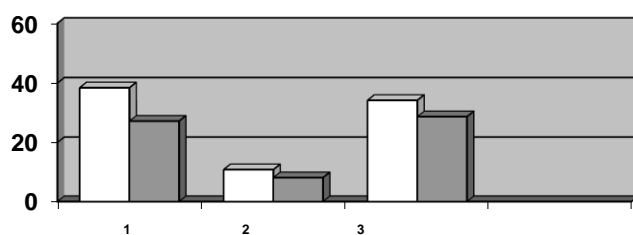
После проведения программы было проведено повторное измерение уровня эмоционального выгорания данных преподавателей, результаты которого показали, что уровень эмоционального выгорания снизился. Данные результаты представлены в табл. 3 и на рис. 2.

**Таблица 3**

**Результаты исследования до и после проведения программы**

Исследуемый признак педагогов Нижегородских вузов	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личностных достижений
	$X \pm \delta$		
До программы	$38,4 \pm 0,9^*$	$10,8 \pm 0,2^*$	$34,2 \pm 0,8^*$
После программы	$27,2 \pm 0,8^*$	$8,1 \pm 0,9^*$	$28,7 \pm 0,6^*$

Примечание:  $X$  – среднее значение признака в группе;  $\delta$  – отклонение от среднего значения; \* - значимые различия при  $p < 0,05$  по t-критерию Стьюдента.



1 – эмоциональное истощение, 2 – деперсонализация,  
3 – редукция личностных достижений

**Рис. 2. Графическое представление результатов исследования до и после проведения тренинговой программы**



Из табл. 3 и графического изображения мы видим, что после проведения тренинга уровень эмоционального выгорания у преподавателей Нижегородских вузов, участвующих в тренинге, снизился. Исходя из этого, можно сделать вывод, что данная программа способствует снижению эмоционального выгорания. Таким образом, в результате нашей работы подтвердилась гипотеза № 1.

### **Выводы.**

Синдром эмоционального выгорания широко исследуется в зарубежной психологии уже более 30 лет. В отечественной психологии интерес к феномену "выгорания" возник относительно недавно, в связи с чем проблематика данного синдрома не получила пока еще должного рассмотрения.

Это связано с тем, что профессиональный труд педагога вообще и преподавателя высшей школы отличается высокая эмоциональная загруженность. Известно большое количество эмоциональных факторов как объективных, так и субъективных, которые оказывают негативное воздействие на педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Более того, способность к переживанию и сопереживанию (эмпатии) признается одним из профессиональных качеств педагога и играет немаловажную роль в развитии синдрома эмоционального выгорания. Таким образом, преподаватели вузов нуждаются в психологической поддержке и помощи, которая может заключаться в комплексе мероприятий по обучению приемам саморегуляции и психологической самопомощи.

Проведенная нами исследовательская работа показала, что:

- преподаватели Нижегородских вузов имеют высокий уровень проявления синдрома эмоционального выгорания;
- у преподавателей вузов имеется корреляционная связь между фазой истощения синдрома эмоционального выгорания и такими психологическими

состояниями личности как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность;

- у преподавателей гуманитарных дисциплин уровень эмоционального выгорания выше, чем у преподавателей технических дисциплин.

На основании теоретических и практических данных была разработана и апробирована на практике программа тренинга: «Антивыгорание» для преподавателей вузов. Результаты проведенной работы показывают, что уровень эмоционального выгорания снизился у всех участников группы. Это подтвердило наше предположение о том, что разработанная нами программа тренинга «Антивыгорание» для преподавателей вузов способствует снижению уровня эмоционального выгорания преподавателей.

### **Список литературы**

1. Яценко Т.С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: Дисс. ... докт. пед. наук - Киев, 1989.

2. Водопьянова Н.Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек – человек». // Практикум по психологии профессиональной деятельности. Ред. Г.С. Никифорова, В.М. Снеткова. - СПб., 2001.

3. Геращенко А.Л. Консультирование и тренинг: профессиональный подход. – М., 2005.

4. Колесникова Г.И. Основы психологического консультирования. - Ростов–на–Дону: Феникс, 2004.

5. Штефан, А.Н. Организация психологического сопровождения процесса адаптации молодых учителей к работе в сельской школе / А.Н. Штефан, Т.А. Фокина // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – 2016. – № 2. – С. 52-56.

6. Фокина, Т.А. Формирование готовности студентов педвуза к педагогической импровизации как виду творческой деятельности :

*МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фокина Татьяна Александровна. – Нижний Новгород, 2001. – 236 с.

7. Савостьянов А. Методы саморегуляции эмоциональных состояний учителя. // Народное образование. - 2001, № 8.

8. Зборовская И.В. Саморегуляция психической устойчивости учителя // Прикладная психология. - 2001, № 6.

© И.В. Каспаров, Т.А. Фокина, 2022

**ОПОСРЕДОВАНИЕ ДЕТЕРМИНАЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО  
БЛАГОПОЛУЧИЯ УСЛОВИЯМИ СОВРЕМЕННОГО  
ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Сальникова Олеся Дмитриевна**

**Бугаева Елена Андреевна**

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы модернизации современного образования (в первую очередь – высшего) по направлениям включения компетентностного и инклюзивного подходов. Описаны основные векторы в области совершенствования инклюзивного высшего образования, представлен анализ влияния его условий на состояние субъективного благополучия студентов с ОВЗ и инвалидностью.

**Ключевые слова:** компетентностный и инклюзивный подходы, компетенция и компетентность, высшее инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и инвалидность, субъективное благополучие, детерминанты субъективного благополучия.

**MEDIATING THE DETERMINATION OF SUBJECTIVE WELL-BEING  
BY THE CONDITIONS OF MODERN INCLUSIVE HIGHER EDUCATION**

**Salnikova Olesya Dmitrievna**

**Bugaeva Elena Andreevna**

**Abstract:** The article deals with the issues of modernization of modern education (primarily higher education) in the areas of inclusion of competence-based and inclusive approaches. The main vectors in the field of improving inclusive higher education are described, the analysis of the impact of its conditions

on the state of subjective well-being of students with HIA and disabilities is presented.

**Key words:** competence-based and inclusive approach, competency and competence, higher inclusive education, limited health opportunities (HIA) and disability, subjective well-being, determinants of subjective well-being.

Трансформация современных социально-экономических условий, обусловленная развитием инновационных технологий во всех сферах жизни, как мирового, так и отечественного сообщества, актуализирует совершенствование системы образования в первую очередь. В этой связи одной из приоритетных задач государственной политики является именно её модернизация. При этом понимание и принятие идей компетентного подхода (competence approach) [1], ориентированного на индивидуализацию и дифференциацию образования, позволяет аккумулировать накопление знаниево-прикладного опыта и развитие необходимых качеств личности обучающегося, отвечающих современному социальному запросу [2]. Концепция условного дробления на компетенции позволяет повысить эффективность в выявлении «проблемных зон» в компетентности обучающихся, на основании чего выстроить наиболее корректную образовательную траекторию, имеющую индивидуальную очерченность. Вместе с тем, следует отметить системность и комплексность подхода, где процесс формирования и развития компетенций имеет взаимообусловленный, стимулирующий характер [3].

Особенная роль в реализации компетентного подхода принадлежит именно сфере высшего образования, т.к. требования рынка труда к современным кадрам продолжают расширяться. Для того, чтобы самореализоваться в профессиональной сфере и быть конкурентоспособным на сегодняшний день, выпускникам необходимо не просто обладать системой знаний и прикладных навыков, но иметь актуальные личностные

характеристики: мобильность, гибкость, деятельность в условиях многозадачности, стрессоустойчивость, мотивированность, и пр. [1; 4]. Совокупность вышеперечисленных компонентов представляется понятием «компетентность» [3], а, соответственно, результатом обучения студента в вузе является компетентный выпускник, который способен не только самореализоваться в профессиональном, личностном и социальном аспектах, но и совершенствоваться в них, и быть ориентированным на непрерывность реализации этих процессов.

Соответственно, создание необходимых условий в образовании, в частности – высшем, в рамках реализации компетентностного подхода, подразумевает значительные преобразования: как в части содержания, так и в его ресурсно-технологическом обеспечении. Совершенствование этих позиций наиболее ярко отображается в обновлении федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), где сосредоточены основные, обязательные к исполнению, постулаты [1; 5].

Еще одним значимым направлением в сфере совершенствования образования, в т.ч. высшего, является учет идей инклюзивного подхода, который предполагает создание и развитие образовательной среды таким образом, чтобы она смогла удовлетворять особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью вне зависимости от нозологии и степени тяжести имеющегося нарушения. Основные положения, регламентирующие эти процессы, представлены в ФЗ «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ (29.12.2012 г.; в ред. 01.09.2021 г.) [6]. Соответственно, ключевыми направлениями здесь являются: организация архитектурной и информационной доступности, совершенствование материально-технической и учебно-методической базы, повышение квалификации кадрового состава, цифровизация, развитие инклюзивной культуры. Нормативная база, закрепляющая указанные

направления, отражена в ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181-ФЗ (24.11.1995 г.; ред. от 26.09.2021 г.) [7], а также в Постановлении Правительства РФ от 29.03.2019 № 363 «Об утверждении государственной программы РФ «Доступная среда» (в ред. 23.03.2021 г.) [8].

Наличие указанных условий в совокупности с информационно-просветительской работой позволяют повысить уровень заинтересованности и вовлеченности молодых инвалидов и лиц с ОВЗ в процесс получения высшего образования, что положительно сказывается на расширении их профессиональных, личностных и социальных возможностей, позволяет самореализоваться [9; 10]. Это, в свою очередь, также приносит позитивные показатели в совершенствование экономической и социальной сферы, в частности – на развитие идей толерантности и гуманности, как ведущих концептов инклюзивной культуры [11].

При этом анализ современных исследований в рамках модернизации высшего образования с учетом компетентностного и инклюзивного подходов показывает, что значительная их направленность подчинена вопросам актуализации требований к его содержанию, условиям, технологиям, качеству и оценке, проблемам «наполнения компетентности» выпускника, востребованного на рынке труда и отвечающего современному общественному запросу и пр. Однако довольно точечный характер изучения прослеживается в аспекте исследования субъективного благополучия студенческой молодежи с ОВЗ и инвалидностью [12]. При этом значимым фактором, обуславливающим мотивацию, продуктивность, успешность в реализации любой деятельности (учебной, профессиональной, социальной и пр.) является именно удовлетворенность этим процессом, своей ролью в нем, полученным результатом. Примечательна взаимообусловленность состояния субъективного благополучия и реализуемой деятельности: позитивное состояние первого влечет за собой эффективность второго, вместе с тем,

успешность процесса и результата деятельности повышает уровень состояния субъективного благополучия [12].

В работах отечественных и зарубежных авторов, возможно, проследить различные взгляды на определение, структуру и содержание субъективного благополучия. В работах отечественных и зарубежных авторов, возможно, проследить различные взгляды на определение, структуру и содержание субъективного благополучия.

Так, термин субъективное благополучие широко используется представителями зарубежной психологии. Не смотря на то, что изучение оценки качества жизни человека, его эмоционального отношения к себе и к окружающему его миру имеет отражение в философских, социологических, психологических исследованиях, в отечественной же литературе он появился сравнительно недавно и является менее изученным

По мнению С. Dienera [13], субъективное благополучие - это переживание личностью позитивных эмоций и отсутствием негативных, а также преобладанием высокого уровня качества жизни.

С точки зрения Р.М. Шамянова [14] субъективное благополучие – это понятие, которое выражает собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности.

Итак, проанализировав работы С.Д. Ryff, N. Bradburn, E. Diener, M. Diener, С. Diener, P.J. Cooke, Т.Р. Melchert, С.Л. М. Keyes, R.M. Ryan, E.L. Deci, Т.К. Connor, Р.М. Шамянова, Б.Е. Пахоль, мы можем выделить 3 категории [15;16;17;18]:

1. Первая категория – это нормативное благополучие. Данная категория обуславливается внешними критериями. Так, ключевым критерием здесь выступает добродетельная «правильная» жизнь, который обусловлен степенью релевантности той системе ценностей, которые общеприняты в



данной культуре, т.е. люди испытывают благополучие, если ему присуще некоторое социально подходящими качествами.

2. Вторая категория определения субъективного благополучия – это удовлетворенность жизнью, и здесь мы также можем проследить связь с имеющимися стандартами правильной жизни у индивида. Благополучие в данной категории сводится главным образом к оценке качества жизни, с опорой на его индивидуальные критерии. Так, мы можем сделать вывод, о том что данная категория понимает субъективное благополучие как удовлетворение своих потребностей, путем поставленных целей и соответственно стремлений самого человека.

3. Третья категория определения субъективного благополучия имеет тесную связь с понятием счастья, т.е. проявляющиеся положительные эмоциональные переживания преобладают над отрицательными. Итак, можно сделать вывод, что выделенная нами категория, отмечает положительные эмоциональные переживания, которые могут преобладать у индивида объективно, либо же он имеет субъективную склонность к ним.

Анализируя указанные определения, а также учитывая, что мы рассматриваем дефиницию «субъективное благополучие», прежде всего, в рамках исследования проблем лиц с ОВЗ и инвалидностью. Итак, представим следующее определение термину субъективное благополучие, это понятие, которое носит интегральный социально-психологический характер, с помощью которого мы можем оценить удовлетворенность состоянием психофизического развития индивида, его особых образовательных потребностей, если таковые имеются, а также дать оценку и определить отношение к жизни в целом, согласно общепринятым моральным ценностям.

Анализ передовой психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал фрагментарность и разрозненность представлений о структурно-содержательном наполнении субъективного благополучия, а применительно к категории лиц с ОВЗ и инвалидностью так и вовсе – их

отсутствие. В связи с чем, представим авторское видение компонентов и функций изучаемой дефиниции. В этой связи видится целесообразным выделение основных ее компонентов:

– когнитивно–рефлексивный компонент (предполагает наличие удовлетворенности/неудовлетворенности в социальном взаимодействии и коммуникации, качестве жизни и здоровья, самоактуализации и самореализации, счастье (эмоциональном комфорте));

– мотивационно–поведенческий компонент (предполагает активизацию мотивации, включает процесс целеполагания, выстраивания дальнейшей деятельностно-поведенческой стратегии);

– деятельностно-результативный компонент (аккумулирует организацию и планирование деятельности, рефлексию и результатов таковой, прогнозирование).

На основе выделенных компонентов можно выделить следующие функции субъективного благополучия [20;21]:

1) аналитико-рефлексивная функция – заключается в отражении и чувственной реакции на процессы социального взаимодействия и коммуникации (взаимоотношения с внешним миром), качество жизни и здоровья, самоактуализации и самореализации, состояние эмоционального комфорта, самоотношения, самочувствия лиц с ограниченными возможностями здоровья;

2) коннотативно-управленческая функция – предполагает управление когнитивными процессами, реализующимися в их консолидации и организации в соотнесении с актуальными и имеющимися в знаниями и чувственным опытом в ракурсе целеполагания и стратегического планирования у лиц с ограниченными возможностями здоровья;

3) организационно-прогностическая функция – включает в себя организацию, планирование и управление собственной деятельностью, ее

анализ (рефлексию) результатов и продуктов деятельности, а также прогнозирование дальнейших перспектив, обеспечивающих творческое движение, как в сторону саморазвития, так и в сторону обеспечения внешних условий, для удовлетворения личностных потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Условное дробление на указанные составляющие позволяет более детально исследовать (диагностировать), стабилизировать, повышать уровень субъективного благополучия обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Помимо прочего, особое место в исследовании дефиниции занимают детерминанты субъективного благополучия. Проведя ретроспективный анализ, мы выяснили, что, измерение субъективного благополучия производилось такими способами как измерение объективных условий жизни и измерение субъективных оценок жизни. На основании чего необходимо рассматривать субъективное благополучие в рамках двух моделей объективистской (данная модель позволяет определить само благополучие как результат комбинации различных статистических показателей жизни) и психологической (построена на утверждении, что истинное значение благополучия отражено в субъективных ощущениях индивидов, которое формируется на основе уровня интеллектуального развития индивида, его жизненного опыта, эмоционального состояния и т. д.).

В исследованиях благополучия необходимо учитывать сложный характер взаимосвязей объективных и субъективных условий жизни. Благополучие зависит от объективных условий, например семейного положения и социального статуса, связано оно также и с нашим образом мыслей - с тем, как мы смотрим на окружающую нас действительность.

Рассмотрим основные факторы [19;22], в отношении которых имеются исследовательские данные об их влиянии на субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья.

1. Доход - уровень дохода и уровень субъективного благополучия коррелируют положительно, однако абсолютное значение корреляции не слишком велико. Исследователи объясняют это тем, что основное влияние дохода носит не прямой, а опосредованный характер, например, через улучшение условий жизни и укрепления здоровья.

2. Занятость - безработные демонстрируют самый низкий уровень удовлетворенности, однако нет данных о том, что, например, домохозяйки менее счастливы по сравнению с работающими женщинами.

3. Образование – более образованные люди сообщают о более высоком субъективном благополучии, но это влияние невелико и связано с другими факторами, такими скажем, как доход.

4. Религия - вера и религиозный традиционализм обычно положительно влияют на субъективное благополучие, хотя было обнаружено также, что религиозность негативно коррелирует с хорошим настроением.

5. Брак и семья - удалось обнаружить статистически значимое влияние брака на субъективное благополучие, практически все корреляции положительны. Выявлено что, хотя замужние женщины и могут сообщать о большем стрессе, чем незамужние, они же сообщают и о большей удовлетворенности жизнью. Обнаружено также, что состояние в браке является сильным фактором, определяющим уровень субъективное благополучие даже когда образование, доход и занятость контролируются.

6. Поведение и образ жизни. Социальные контакты. В большинстве работ обнаружены положительные корреляции субъективного благополучия и различными показателями социальной активности как объективными, так и субъективными. Лонгитюдные исследования обнаружили, что изменения субъективного благополучия находятся в прямой зависимости от увеличения или уменьшения социальных контактов, при этом большее влияние оказывают формальные контакты по сравнению с неформальными.

7. Пол - женщины сообщают о более интенсивных чувствах, они испытывают большую радость и большую подавленность по сравнению с мужчинами. Имеются данные о связи удовлетворенности не только полом, но и с возрастом, молодые женщины более счастливы, чем молодые мужчины, а пожилые женщины менее счастливы, чем пожилые мужчины.

8. Биологические факторы. Многие исследователи обнаружили значимые корреляции между здоровьем и субъективным благополучием, но они обнаружили также, что когда эти связи опосредуются другими факторами, такими как активность, на досуге влияние здоровья на субъективное благополучие может значительно уменьшаться. Например, человек с плохим здоровьем, ведущий активный образ жизни может характеризоваться большим субъективным благополучием.

Следовательно, влияние здоровья на субъективное благополучие - это не просто влияние того, как люди себя чувствуют физически, но также и возможностей, которые связаны с их состоянием здоровья. Взаимосвязь между здоровьем и субъективным благополучием была более тесной у женщин и в тех случаях, когда использовались субъективные показатели здоровья

9. Личностные качества. Психологи стремятся понять, личности какого типа наиболее счастливы. Когда-то этот вопрос решался неоднозначно, но на сегодняшний день он достаточно глубоко исследован. Установлено, что счастье связано с определенными личностными характеристиками - такими, как экстраверсия и нейротизм. Была обнаружена связь экстраверсии со склонностью к положительным аффектам, а нейротизма - склонностью к отрицательным аффектам. Значим также стиль мышления: счастливые люди обладают более высокой самооценкой, чувством контроля, оптимизмом и ощущением цели, обусловленной наличием четких ориентиров.

10. Изменения социальной среды. В масштабах социума фрустрирующими факторами субъективного благополучия становятся

крупные общественные преобразования. В контексте индивидуального жизненного пути - это могут быть изменения в личной, семейной и профессиональной сферах, которые повышают требования к способности личности адаптироваться к происходящим изменениям.

#### 11. Субъективная удовлетворенность отдельными аспектами жизни.

Как показывают результаты исследований, субъективные суждения человека об удовлетворенности отдельными аспектами жизни, имеют более тесную корреляцию с уровнем субъективного благополучия, чем объективные условия. При этом наибольшее влияние на субъективное благополучие оказывает удовлетворенность человека самим собой, удовлетворенность образом жизни и семьей также высоко коррелирует с субъективным благополучием, в то время как корреляции с удовлетворенностью работой более умеренные, а с удовлетворенностью здоровьем и обществом (социальной средой) - еще ниже.

Таким образом, факторы, влияющие на субъективное благополучие, являются детерминантами разного рода, уровня и обобщенности. Их анализ позволяет сделать вывод, что ни одна переменная, будь то демографические данные или особенности личности, не определяет целиком уровень субъективное благополучие, а лишь вносит свой более или менее выраженный вклад.

При этом, следует отметить зависимость данного состояния от внешних факторов, в данном случае – от трансформирующихся условий обучения: увеличение объема самостоятельной работы, интерактивных (в т.ч. с использованием цифровых и сетевых ресурсов) форм работы, дистанционного формата обучения и пр.

Субъективное благополучие студентов с ограниченными возможностями здоровья является осознаваемой частью субъективного благополучия; тем образом собственной жизни и своего места в ней, который сформировался на данный момент онтогенеза. Высокий уровень

субъективного благополучия выражает позитивное отношение человека к своей личности и к жизни; характеризуется самопринятием, ощущением удовлетворенности и счастья.

Студенты с ограниченными возможностями здоровья достаточно высоко оценивают степень своей успешности в жизни. Они верят в свои силы, планируют свою жизнь и ставят себе цели на будущее. Их отличает ответственность, исполнительность и открытость новому.

Своевременное выявление специфики субъективного благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья, позволит наметить перспективы психолого-педагогического сопровождения студентов на всех этапах обучения в рамках повышения уровня их субъективного благополучия в образовательной среде вуза.

Таким образом, отметим, что существенные преобразования в сфере высшего образования (прежде всего – инклюзивного) по направлениям трансформации содержания, условий и ресурсно-технологической составляющей позволяют сделать выводы о том, что повышение показателей доступности обуславливает расширение образовательных возможностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, обнаруживая прямое влияние на изменение уровня их субъективного благополучия в позитивном русле. Как подчеркивалось ранее, эта тенденция опосредует мотивацию, качество образовательной деятельности и её продуктов, а как результат – высокий уровень развития компетентности выпускников.

### **Список литературы**

1. Сальникова О.Д. Особенности компетентного подхода в образовании на современном этапе // Тенденции и перспективы развития современного научного знания: материалы XII Международной научно-



практической конференции. – М.: НИИЦ «Институт стратегических исследований», 2014. – С. 168-171.

2. Абубакаров М.А., Алиева Р.Р. Компетентностный подход использования инновационных технологий в образовании // Проблемы научной мысли. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 28-31.

3. Сальникова О.Д. Анализ структурно-содержательного наполнения компетенции самообразования в рамках модернизации ФГОС ВО // Материалы XII Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в технике и образовании». – Чита, 2020. – С. 102-105.

4. Сальникова О.Д., Ромаева Н.Б., Соловьева О.В. Мотивационный ресурс личности как условие развития компетенции самообразования студентов вуза // Перспективы науки и образования. Изд.: ООО «Экологическая помощь». – Воронеж, 2021. – № 2 (50). – С. 311-324.

5. Сальникова О.Д. Актуализация компетенции самообразования студенческой молодежи в контексте модернизации высшего образования // Сборник научных статей Международной научно-практической конференции 21-24 апреля 2015 г. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 62-66.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (Дата обращения: 21.02.2022).

7. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 26.09.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-24111995-n-181-fz-o/> (Дата обращения: 21.02.2022).

8. Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» от 29.03.2019 N 363 (ред. от 23.03.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://shkola-chkalov1.siteedu.ru/media/sub/827/> (Дата обращения: 21.02.2022).



9. Борозинец Н.М., Сальникова О.Д. Анализ профессиональных предпочтений и особых образовательных потребностей потенциальных абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью / Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2021. – № 3 (84). – С. 175-182.

10. Борозинец Н.М., Сальникова О.Д. Опыт реализации проектов по профессиональной ориентации лиц с инвалидностью и ОВЗ // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы VI Международного интернет-симпозиума. // Под редакцией Н.А. Палиевой, Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. – Ставрополь: СКФУ, 2020. – С. 91-97.

11. Сальникова О.Д., Бугаева Е.А. Использование ассистивных технологий для обучения студентов с ОВЗ в условиях дистанционного формата обучения / Проблемы современного педагогического образования. 2021. – № 71-2. – С. 325-328.

12. Сальникова О.Д., Бугаева Е.А. Корреляция показателей состояния субъективного благополучия и уровня развития компетенции самообразования / Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2021. – № 6 (87). – С. 215-222.

13. Diener, E. The science of well-being : the collected works [Text] / E. Diener // Series : Social Indicators Research Series. – 2009. – № 37. – P. 274.

14. Шамионов Р.М. Соотношение социальной активности и удовлетворенности базовых психологических потребностей, субъективного благополучия и социальной фрустрированности молодежи // СПЖ. 2020. №77. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-sotsialnoy-aktivnosti-i-udovletvorennosti-bazovyh-psihologicheskikh-potrebnostey-subektivnogo-blagopoluchiya-i> (дата обращения: 05.08.2021).

15. Cooke, P. J. Measuring Well-Being : A Review of Instruments [Text] / Philip J. Cooke, Timothy P. Melchert, Korey Connor // Published. - SAGE Publications, 2016. - P. 730-757.

16. Deci, E. L. et al. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country / E. L. et al. Deci // Pers. And Social Psychol. Bull. – 2001. – № 27. – P. 930-942.

17. Deci, E. L. The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R.M. Ryan // Psychol. Inquiry. – 2000. – № 11. – P. 227-268.

18. Kazarenkov Vyacheslav Ilyich, Kazarenkova Tatyana Borisovna Self-education of students in the context of lifelong learning. Lifelong learning: continuing education for sustainable development. 2015. №13 (eng). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/self-education-of-students-in-the-context-of-lifelong-learning> (дата обращения: 05.02.2021).

19. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Пучкова Галина Леонидовна. – Хабаровск, 2003. – 148 с.

20. Бугаева Е.А., Аникеева Ю.В. Особенности субъективного благополучия школьников с ограниченными возможностями здоровья / Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы VI Международного интернет-симпозиума (20 ноября – 25 декабря 2020 г.) // под ред. Н.А. Палиевой, Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. – Ставрополь: Изд-во СКФУ. – 2020. – 280 с.

21. Бугаева Е.А. Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте инклюзивного образования / Е.А. Бугаева. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет. – 2018. – 151-153 с.

22. Лебедева, К.С. Специфика субъективного благополучия школьников с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии / К.С. Лебедева // Студенческий форум. – 2019. – № 3(54). – С. 41-49.

УДК 101.1

**ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ  
И ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОМОЩИ**

**Ушаков Евгений Владимирович**

кандидат философских наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российская Академия Народного Хозяйства и

Государственной Службы при Президенте Российской Федерации»

(Северо-Западный институт управления)

**Аннотация.** Проблема пандемии имеет множество аспектов, в том числе моральных. Прорыв инфекции является вызовом для всей системы медицинской и социальной помощи, а также для биоэтики. Программа единого здоровья призвана решить ряд давно назревших проблем. Вывод статьи состоит в том, что обществу предстоит решить множество проблем, связанных с общественной солидарностью, а также в отношениях человека и природы.

**Ключевые слова:** пандемия, эпидемия, биомедицинская этика, философия медицины, биоэтика, медицинская помощь.

**EPIDEMIOLOGICAL STATE OF AFFAIR  
AND ETHICAL ISSUES OF CARE**

**Ushakov Evgeniy Vladimirovich**

**Abstract:** The problem of the pandemic has many aspects, including moral ones. The breakthrough of infection is a challenge for the entire system of medical and social care, as well as for bioethics. The One Health program is designed to

solve a number of long-overdue issues. The conclusion of the article is that society has to solve many problems related to social solidarity, as well as in the relationship between man and nature.

**Key words:** pandemic, epidemic, biomedical ethics, philosophy of medicine, bioethics, medical care.

Приход новой эпидемии застал общество врасплох. В определенном смысле, пандемия оказала революционизирующее воздействие, которое обществу еще предстоит осознать. Сегодня пандемия и ее следствия (экономические, социальные, культурные, административно-управленческие и т.п.) стали предметом бурного обсуждения. В философском ракурсе проблемы пандемии стали новой темой в таких областях, как философия глобальных проблем (глобалистика), философия экологии и экологических наук, философия медико-биологических наук, философия коммуникации, философская антропология, этика и др.

В чем состоят особенности эпидемиологического контекста, в котором общество развитых стран столкнулось с новой эпидемией? Новые эпидемии появились не вчера, и, видимо, вирусом COVID дело не закончится. Еще с 60 – 70-х годов XX в. теоретики медицины (Р. Дюбо, И. Иллич, Т. Мак-Коун и др.) стали отмечать ряд тревожных тенденций – в частности, сохраняющееся глубокое незнание эпидемических процессов, снижение эффективности антибиотиков, активизацию инфекционной патологии и др. [1]

В 1999 г. в Нью-Йорке появилось и быстро распространилось загадочное заболевание – лихорадка Западного Нила (хотя, например, в Европе первые случаи наблюдались еще в 60-е годы) [2]. Вирус Западного Нила является зоонозом, а его естественным резервуаром выступают птицы. Возникновение массовой заболеваемости этим зоонозом в США стало первым тревожным признаком начала эпохи новых инфекций в наступающем XXI веке. В качестве реакции на данную вспышку заболевания в США был создан

специальный центр (сейчас – Национальный центр по возникающим и зоонозным инфекционным болезням).

Активизация зоонозных инфекций и нарастание опасных мутаций вирусов стали глобальным процессом XXI века. «Посткоронавирусная эпоха», скорее всего, будет отмечена появлением через какое-то время нового мутировавшего вируса, пришедшего в мир человека из дикой природы. Поэтому эпоха новых эпидемий является фундаментальным вызовом для всего современного общества, и особенно - для направлений науки и практики, относящихся к медицине и родственным профессиям.

Разумеется, наибольшую тяжесть в борьбе с COVID несет клиническая медицина и медицинские специалисты, непосредственно оказывающие помощь больным и работающие в ситуации ежедневного личного риска. В период пандемии в сфере медицинской деятельности обостряются традиционные и возникают новые моральные проблемы. Собственный комплекс специфических проблем характерен также для области общественного здравоохранения (public health).

Общественное здравоохранение - это родственное клинической медицине направление, однако исторически сложилось и значительное различие между ними и даже противостояние в некоторых аспектах. Например, клиническая медицина ориентирована на индивидуальную помощь, а public health – на здоровье популяций и общества в целом; клиническая медицина нацелена на развитие все более дорогих и сложных технологий, а общественное здравоохранение предпочитает дешевые технологии, которые способны принести пользу широким группам общества..

Соответственно, и этические основания общественного здравоохранения значительно отличаются от традиционного биоэтического подхода, более близкого к задачам врачебной этики. Например, если действия врача направлены на благо *пациента*, то общественное здравоохранение ориентировано на *общественное* благо. При этом действия, от которых

выигрывает общество в целом, могут приносить мало пользы конкретным индивидам - и даже, наоборот, могут быть обременительными для них.

Например, известен так называемый «парадокс профилактики», который сформулировал в 1981 г. британский эпидемиолог Джеффри Роуз. Этот парадокс состоит в том, что при профилактических мероприятиях снижается уровень риска для общества в целом, но при этом конкретный выигрыш имеют только лица, относящиеся к группам повышенного риска, в то время как для большинства населения непосредственной пользы эти мероприятия не приносят. Этот парадокс демонстрирует также, что популяционно-ориентированное мышление отличается от индивидуально-ориентированного.

В период обостренной эпидемиологической обстановки осуществляется множество мер общественного здравоохранения, которые входят в противоречие с правами отдельной личности. Ограничение свободы передвижений, обязательная вакцинация, выявление контактов, слежение за перемещениями, запрет на посещение различных мест и т.д. Все это поднимает немало моральных проблем.

Следует отметить, что приход новых эпидемий привлек повышенное внимание к вопросам этики общественного здравоохранения – так, оживленное обсуждение этой проблематики началось непосредственно под влиянием пандемии SARS 2002-2003 гг.

Традиционная биоэтика в своей основе ориентирована на защиту индивидуалистических ценностей. Поэтому проблема развития этики общественного здравоохранения в значительной мере является серьезным вызовом для уже сложившегося общего подхода в биомедицинской этике.

В эпоху новых пандемий все более возрастает значимость ветеринарной медицины. Сегодня совершенно очевидно, что из животного мира приходит все больше угроз для человека [3]. Это касается как одомашненных животных (например, «свиной грипп», «коровье бешенство» и др.), так и (в возрастающей мере) – диких животных. Из состояния некой

«вспомогательной науки» (и даже мало престижной) она становится областью первостепенной важности.

В этой связи возникает множество сложнейших вопросов, адресованных ветеринарной науке и практике. Каков круг обязанностей ветеринарной науки и практики в эпоху пандемий (учитывая их зоонозный характер)? Каковы основные ценности и моральные обязательства ветеринарной профессии?

Само понятие ветеринарной этики, наверно, может показаться чем-то экзотическим. Конечно, она развита слабее по сравнению с другими направлениями биоэтики и является предметом острых дискуссий (такова, например, остро дискуссионная проблема прав животных), однако ветеринарная этика неуклонно развивается.

К уже сложившимся темам ветеринарной этики относятся такие, как этические принципы ветеринарной практики, проблемы отношения врача с хозяином домашнего животного, проблемы выполнения хирургических операций нелечебного характера домашним животным и т.п.

Однако с нарастанием новых зоонозных инфекций все более острыми становятся моральные проблемы лечения *диких* животных и вообще вмешательств в животный мир дикой природы. В обсуждениях этих проблем этика ветеринарной профессии начинает все теснее взаимодействовать с другими направлениями биоэтики.

По всей видимости, в отношении допустимости вмешательств в мир дикой природы обсуждение этого вопроса будет сдвигаться в положительную сторону. Сегодня становится все более очевидно, что медицина человеческая, медицина ветеринарная, а также экологические науки должны интегрироваться и взаимодействовать самым тесным образом.

На фоне растущего осознания опасности новых эпидемий постепенно сформировалась широкая инициатива под названием «Единое здоровье» (One Health). На международном уровне она действует с 2008 года. (А 3 ноября с 2016 года отмечается как Всемирный день программы Единого здоровья).



В этом начинании участвует ряд международных организаций: ВОЗ, Всемирная организация здравоохранения животных, Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединенных Наций и др.

Одно из определений инициативы «Единое здоровье» гласит: это подход, который должен улучшить здоровье общества путем объединения человеческой медицины, ветеринарии, общественного здравоохранения (public health), а также информации об окружающей среде. Это позволит практикующим специалистам достичь оптимального здоровья для людей, домашних животных, диких животных и окружающей среды по нескольким направлениям [4].

Программа «Единое здоровье» меняет стратегическое видение всего развития медицины и родственных профессий. Это относится также к их моральным основаниям. Речь идет о фундаментальном переходе – от врачебной этики (и этики общественного здоровья) – к этике отношения к живому вообще. Это возвращает нас к исходным идеям родоначальника биоэтики Ван Поттера (который именно так видел проект биоэтики).

Это также значительно повышает актуальность еще одного этического направления – экологической этики. К ее представителям можно отнести таких авторов, как: Р. Атфилд, Дж. Кайфер. О. Леопольд, Т. Риган, Дж. Пасмор, К. Шрейдер-Фречетт, У. Франкена и др. Они пытаются выстроить новую систему понятий, в которой взаимоотношения человека и природы приобрели бы более гармоничный и сбалансированный характер.

Таким образом, на фоне уже складывающихся интегративных тенденций среди других помогающих профессий, перед институтом социальной работы в эпоху пандемии также встают задачи интеграции – с другими помогающими профессиями, с институтами власти, институтами гражданского общества и т.д. Иными словами, социальная работа должна быть не просто самостоятельным институтом, но осознать свои задачи в контексте общего потока и комплекса глобальных задач, усилить свои



функции институционального посредничества, адвокации, социального администрирования и т.п.

Это же относится и к необходимости объединения – прежде всего с другими помогающими профессиями – в ценностных основаниях и смыслах своей деятельности. Новые задачи социальной работы – это лишь часть глобального поворота множества направлений деятельности (государственного управления, экономики, культуры и т.д.) для приспособления к условиям пандемии и для ответа на современные вызовы.

В целом пандемия коронавируса затронула этические основания помогающих профессий на всех уровнях [5]. Новые моральные проблемы охватывают диапазон от системного уровня (например, этические аспекты выработки стратегий действий) до «низового» (например, в медицине – это ежедневные проблемы клинической этики).

С точки зрения уровней этического мышления – это новые вызовы, охватывающие диапазон от экологической этики или биоэтики в смысле Ван Поттера (как самого общего, интегрирующего направления) до конкретных областей прикладной этики помогающих профессий.

Пандемия порождает задачи с обостренным моральным содержанием (или даже с новыми моральными смыслами). Например: о готовности множества медицинских работников действовать в ситуации ежедневного личного риска. Или для властных органов: о готовности взять на себя ответственность за введение жестких ограничительных или принудительных мер, за перераспределение ресурсов на медико-эпидемиологические нужды в ущерб другим областям деятельности и т.п.

На фундаментальном уровне рефлексия над этими ситуациями ведет к переосмыслению ценностных основ выполняемой деятельности. Сегодняшняя ситуация для помогающих профессий – не просто продолжение или усложнение их традиционных моральных проблем, но она также привносит

нечто принципиально новое, что связано с особым характером текущей пандемии.

Современная пандемия отличается совершенно уникальным набором характеристик и проявляется в виде чрезвычайной ситуации глобального масштаба. Что можно отнести к наиболее существенным признакам коронавирусной эпидемии?

1. Исключительная степень биологической опасности, что включает скорость и легкость заражения (или контагиозность), высокий уровень летальности при отсутствии специфического лечения

2. Недостаток научных знаний о данном заболевании, что влечет высокий уровень неопределенности для действий

3. Динамичная природа вируса, проявляющаяся в постоянных мутациях; сегодня выделено множество вариантов вируса (так что отдельной задачей вирусологов стала их классификация); при таком темпе изменений вполне возможно появление существенно новых штаммов, что снизит пользу массовой вакцинации, а в пределе – может вообще лишить ее смысла; в некотором смысле COVID – это вирус нового типа

4. Необходимость физического дистанцирования и изоляции людей, что порождает массивные негативные следствия – психологические, экономические, социальные, политические и т.п.

Все это привело к положению дел, которое можно охарактеризовать как коллективный кризис.

Он имеет множество проявлений. Это кризис здравоохранения – с точки зрения медицинской науки, непосредственной практики, а также организационных аспектов (хотя ВОЗ еще в 2003-2004 гг. предприняла ряд усилий для повышения готовности общества к новым эпидемиям – речь шла о SARS) [6], [7].

Это также кризис власти и институтов, неспособных справиться с прорывом инфекции. Сегодня становится все более очевидной необходимость

в институтах нового типа: более гибких, адаптирующихся, оперативно реагирующих, способных находить решения сложных задач, проводить быструю мобилизацию ресурсов и т.п.

Это кризис доверия общества к власти. Так, доклад президента США Дж. Байдена о Национальной стратегии по борьбе с коронавирусной эпидемией на 2021 год начинается с задачи по восстановлению доверия граждан к органам власти.

Перечень кризисных явлений можно продолжать и дальше.

К общим характеристикам коллективного кризиса можно отнести следующие.

1. Фундаментальная неопределенность ситуации, которая выражается во многих аспектах. Это темпоральная неопределенность (неизвестно, сколько еще будет «волн», и когда эпидемия пойдет на спад), когнитивная (недостаток специальных знаний); практическая (непонятно, что нужно делать); и т.п.

2. Массовость, т.е. массовый характер поражений и риска;

3. Системность (задействованы все уровни и подсистемы общественной организации и жизнедеятельности);

4. Динамичность (постоянное изменение тех или иных параметров ситуации на местах: меняются очаги и интенсивность поражения, предпринимаемые меры, настроение общества и т.п.);

5. Информационный хаос – развитие пандемии сопровождается невообразимой информационной путаницей (в том числе идущей и от самих органов власти).

Любое направление деятельности в этих условиях сталкивается с вызовами (экономика, медицина, образование, оборона и т.д.), у которых до этого не было аналогов (или были в незначительной степени).

Например, для сферы социальной работы возникает задача выработки дальнейшей стратегии и политики действий в условиях коллективного

кризиса с учетом того горизонта неопределенности, который сейчас имеет место.

Социальная работа была традиционно больше ориентирована на индивидуальные случаи и работу на микроуровне. Теперь, в условиях коллективного кризиса, возрастает потребность в активных действиях на макроуровне, где институт социальной работы может сделать многое. Поэтому определенная трансформация стратегического видения задач социальной работы является, конечно, серьезным вызовом для этого института. В том числе выше уже говорилось о необходимости большей интеграции и координации социальной работы с другими институтами. В ситуации коллективного кризиса социальная работа остается адвокатом гуманности, справедливости, социальной защиты и помощи (и заботы).

Итак, каковы же этические основания деятельности помогающих профессий в целом в условиях коллективного кризиса, то есть в совершенно новой, неопределенной ситуации? Разумеется, данные основания еще предстоит выработать в течение совместной борьбы с коронавирусной пандемией.

Моральные основы работы помогающих профессий представляют собой разрозненную совокупность философско-этических теорий - то, что называется сегодня моральным плюрализмом. На них базируются моральные рассуждения в конкретных ситуациях, оценки, выбор, принятие решений и т.д. Каждая из этих теорий больше подходит для определенного круга задач или же отражает определенную сторону профессиональной деятельности.

Можно высказать предположение, что перед лицом коллективного кризиса более актуальными становятся этические подходы (и связанные с ними ценности), которые подчеркивают внутреннее содержание профессии. (Или в известном смысле «призывающие» подходы). Это деонтологическая этика, этика добродетелей, этика заботы.

В то же время утилитаризм как более формальная концепция оказывается в целом не столь актуальным (т.к. в условиях фундаментальной неопределенности трудно просчитать последствия и т.п.). Деонтологическая этика, восходящая к И. Канту, выводит на первый план понятие долга, особенно важное в ситуации глобального кризиса и риска; это понятие тесно связано с такими добродетелями, как мужество и стойкость.

Важное значение приобретает также этика заботы. Философия заботы пока недостаточно развита; более того, существует поверхностное мнение, что она развивает в известном смысле некие «женские» ценности. Например, в медицине она больше применима к сестринскому делу. Однако забота - это не гендер-сопряженное понятие, а общечеловеческая категория. Здесь можно вспомнить М. Хайдеггера, в философском учении которого забота (*die Sorge*) была важнейшей категорией человеческого бытия вообще.

Далее, в условиях, когда перед лицом коллективного кризиса необходима совместная организованная деятельность, на первый план выходят ценности социальной солидарности. Это понятие сегодня начинают открыто обсуждать в работах по этике общественного здоровья [8].

С точки зрения опоры на развитые концепции моральной философии, основанием для концепций социальной солидарности может быть уже упоминавшийся коммунитаризм (который подчеркивает фундаментальную роль социальных связей и общественных ценностей). Но в роли такой философской базы может выступать не только коммунитаризм; это могут быть и другие, близкие по духу, направления моральной философии.

Примерами могут служить такие новые подходы в этике общественного здравоохранения, как *гражданский республиканизм*, который развивает один из корифеев биоэтики Брюс Дженнингс [9], или *реляционный подход* (основанный на феминистской теории), который разрабатывает группа канадских авторов [10].

Этика социальной солидарности выступает основанием для остро необходимых сегодня действий по сплочению общества, формированию сетей поддержки, созданию междисциплинарных и межсекторальных партнерств, организации волонтерских движений и т.п.

Ряд ценных уроков можно извлечь из истории борьбы с эпидемией ВИЧ-инфекции. Данная эпидемия свирепствовала, начиная с последних десятилетий XX века, но сегодня в целом она взята под контроль. Можно увидеть немало сходств эпидемии ВИЧ и современной ситуации с коронавирусом (при всем различии этих заболеваний). На раннем этапе прорыва ВИЧ-инфекции тоже присутствовали массовая паника и неопределенность из-за недостатка знаний, вводились принудительные меры и т.п. Именно тогда было хорошо осознано, что эпидемия – проблема не столько сугубо медицинская, сколько комплексная: она включает аспекты политические, социальные, экономические, организационные, правовые, культурные и др. Это проблема общества в целом.

Позже, после многих ошибок, с накоплением опыта, оказалось, что общество вполне способно контролировать и сдерживать ВИЧ. Об этом свидетельствует ряд успешных программ и стратегий, реализованных в разных странах. Важную роль играет информационная политика, то есть информирование граждан полноценными сведениями о заболевании.

Оказалось также, что более эффективными являются не принудительные меры, а комплексные программы, основанные на добровольности, сотрудничестве и доверии. Такие программы базировались на взаимодействии различных специальностей, на привлечении волонтеров, широкой общественности и т.п. [11].

Возвращаясь к моральным основам деятельности в условиях современной пандемии, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что этика социальной солидарности является особо актуальной в эпоху коллективного

кризиса. Она включает в себя такие понятия, как сплоченность, объединение, доверие (и преодоление недоверия), честную коммуникацию, открытость и др.

Таким образом, современная пандемия породила коллективный кризис, отразившийся на всех областях жизнедеятельности общества, в том числе на основаниях деятельности помогающих профессий. Однако эпоха новых эпидемий, по-видимому, на этом не завершается, поэтому необходим поиск новых подходов и решений, а также новых ценностных ориентиров для медицины, общественного здравоохранения, социальной работы и других направлений, имеющих особое значение для благополучия общества.

### **Список литературы**

1. Dubos R. *Mirage of Health: Utopias, Progress, and Biological Change*. New York: Harper & Row, Perennial Library, 1959
2. Nash D, Mostashari F, Fine A, et al. The outbreak of West Nile virus infection in the New York City area in 1999. *N. Engl. J. Med.*, 2001, 344 (24): 1807–14.
3. *Emerging Viral Diseases: The One Health Connection: Workshop Summary*. Washington, DC: The National Academies Press, 2015
4. Barrett M.A., Osofsky S.A. One Health: Interdependence of people, other species, and the planet. In: Katz DL, et al. (eds). *Jekel's epidemiology, biostatistics, preventive medicine, and public health*. 4th ed. Philadelphia, PA: Elsevier/Saunders; 2013
5. *The Ethics of Pandemics*. Schwartz M.C. (ed.). Broadview Press, 2020.
6. WHO. Alert, verification and public health management of SARS in the post-outbreak period. World Health Organization, 2003
7. WHO. *Global Preparedness Plan*. World Health Organization, 2005.
8. Dawson A, Jennings B. The place of solidarity in public health ethics. *Public Health Reviews*. 2012; 34:65-79.

9. Jennings B. Public health and civic republicanism: Toward an alternative framework for public health ethics. In: Dawson A, Verweij M (Eds.), Ethics, Prevention and Public Health. New York, NY: Oxford University Press, 2007.

10. Baylis F, Kenny NP, Sherwin S. A relational account of public health ethics. Public Health Ethics 2008; 1(3):196–209.

11. Ушаков Е.В. Биоэтика. М.: Юрайт, 2019.

© Е.В.Ушаков, 2022



УДК 159.97

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И МОТИВАЦИИ  
К ЛЕЧЕНИЮ, РЕАБИЛИТАЦИИ ЖЕНЩИН  
С ОНКОЛОГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ**

**Пчелинцева Евгения Владимировна**

к.п.н., доцент

**Блинова Ксения Александровна**

ФГБОУ ВО «Ивановская государственная  
медицинская академия»

**Аннотация.** В статье приводятся результаты исследования факторов, способствующих формированию мотивации к лечению и реабилитации у женщин, имеющих онкологическое заболевание репродуктивной системы. Рассмотрена роль таких внутренних и внешних факторов, влияющих на формирование позитивной мотивации женщин как: типологических особенностей личности, копинг-стратегии стресс-преодолевающего поведения, жизненные приоритеты, ценностные ориентации больных женщин с раком молочной железы. На основании данных исследования показана важность психологического сопровождения реабилитационного процесса, направленного на определение оптимальной стратегии в лечении и реабилитации.

**Ключевые слова:** мотивация к лечению, реабилитации, рак молочной железы, особенности личности, стратегии стресс-преодолевающего поведения.

**INTERRELATION OF PERSONAL CHARACTERISTICS  
AND MOTIVATION FOR TREATMENT AND REHABILITATION  
OF WOMEN WITH ONCOLOGICAL PATHOLOGY**

**Pchelintseva Evgeniya Vladimirovna  
Blinova Ksenia Aleksandrovna**

**Abstract:** The article presents the results of a study of factors contributing to the formation of motivation for treatment and rehabilitation in women with cancer of the reproductive system. The role of such internal and external factors influencing the formation of positive motivation of women as: typological personality traits, coping strategies of stress-overcoming behavior, life priorities, value orientations of women with breast cancer is considered. Based on the research data, the importance of psychological support of the rehabilitation process aimed at determining the optimal strategy in treatment and rehabilitation is shown.

**Key words:** motivation for treatment, rehabilitation, breast cancer personality traits, strategies of stress-overcoming behavior.

За последние десятилетия, в онкологии достигнут несомненный прогресс, создающий предпосылки для эффективного лечения и реабилитации женщин, имеющих онкологическое заболевание репродуктивной системы, посредством современных, мультимодальных и высокотехнологических технологий (Тхостов, 2002; Чулкова, Моисеинко, 2009; Зинченко, Первичко, Тхостов, 2014).

Несмотря на значимые научные исследования последних лет в диагностике и лечении женщин больных раком молочной железы, по-прежнему присутствуют малоисследованные факторы, непосредственно связанные с определенным отношением больных женщин к своему

заболеванию, с изменением поведения и образа жизни, с актуализацией и активизацией деятельности по возвращению к полноценной жизни [1, с.3-18].

Среди факторных условий, которые детерминируют, направляют и регулируют реабилитацию женщин с онкологической патологией, следует выделить мотивацию, основная функция которой заключается в психической регуляции деятельности, направленной на реализацию мотивов реабилитации (Марилова, 1984; Менделевич, 1998; Deimling, 2006; Crespi, 2008).

Отсутствие мотивации на возвращение к полноценной жизни, преобладание посттравматического стрессовое расстройства; фобических расстройств; психогенной тошноты/рвоты (Ronson A, Body JJ, 2002), наличие отрицательных эмоций, носящих пассивно-бессильный характер, значительно осложняют реабилитационные мероприятия, снижая их эффективность (Holland, 2004; Сирота, Фетисов, 2013, Тарабрина, 2006; Posluszny, Dew, Baum, 2011).

Необходимость исследования мотивационного аспекта психологического состояния непосредственно связана с определенным отношением больных женщин имеющих рак молочной железы к своему заболеванию, с изменением поведения и образа жизни, с актуализацией и активизацией деятельности по возвращению к полноценной жизни [4, с. 53-61]. Поэтому первостепенность и важность психологической помощи женщин больных раком молочной железы, в том числе их мотивация на восстановление – неоспоримы. Однако, до сих пор вопросы влияния мотивации на процесс реабилитации и возврата человека, пережившего тяжелейшие болезни и травмы, к полноценной жизни в обществе не достаточно изучены [4, с.53-61].

Всё вышеизложенное свидетельствует об актуальности исследования мотивационной составляющей социально-психологической реабилитации.

Анализ взаимосвязи степени соотношения происходящих на личностном уровне психологических процессов и мотивации женщин с РМЖ

к лечению, восстановлению, позволит правильно оценить возможности и перспективы личности в плане реабилитации, а также оказать адекватную социально-психологическую помощь человеку и тем самым запустить и повысить эффективность реабилитационных процессов.

**Цель исследования:** выявление взаимосвязи психологических факторов и мотивации к лечению, реабилитации у женщин с РМЖ.

**Объект исследования:** определение взаимосвязи мотивации к лечению, реабилитации с индивидуально-психологических характеристик (типологических особенностей личности, стратегий стресс-преодолевающего поведения) больных женщин с раком молочной железы.

**Предмет исследования:** психосоциальные, индивидуально-личностные, эмоционально-мотивационные характеристики, больных женщин с раком молочной железы, влияющих на мотивацию к лечению, реабилитации

**Материалы и методы.** На базе клиники ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия» Минздрава России, обследовано 47 женщин с первично диагностированным онкологическим заболеванием - раком молочной железы имеющих установленный клинический диагноз (шифр по МКБ-10 – C50), в период 2018-2022г.г. Средний возраст составил  $54,66 \pm 6,86$ .

Критериями исключения из исследования было наличие клинических признаков:-

- *Критерии исключения женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы из исследования:* возраст  $\geq 65$  лет; недоступность больных для психологического обследования, негативизм; признаки формального отношения к исследованию; психические расстройства органического генеза, сопровождающиеся снижением когнитивных функций;

- выраженные расстройства личности; шизофрения; биполярное аффективное расстройство; уровень образования ниже среднего, возраст испытуемых меньше 30 лет.

## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

Средний возраст пациентов (женщин, страдающих болезнью, составил  $54,66 \pm 6,86$  года, ) минимальный – 54 года, максимальный – 61 год) года, средний стаж заболевания  $-1,8 \pm 0,6$  года. Все испытуемые были жителями РФ, большинство из которых (61,1 %) проживали в городах Ивановской, Владимирской, Костромской, Ярославской, Московской областях и 38,9% в сельской местности Ивановской области. По уровню образования: среди испытуемых преобладали больные со средним и неполным средним образованием- 44,3%, со средним специальным образованием -30,8% испытуемых, 24,9% пациенты с высшим и незаконченным высшим образованием. Распределение по семейному положению: одиноких, проживающих отдельно от детей - 14,1%, пациентов, не замужем, живущих совместно с детьми - 28% и 58% составили пациенты проживающих с мужем, отдельно от детей. Все обследованные давали информированное согласие на участие в исследовании.

В соответствие с целью исследования был составлен психодиагностический комплекс, в котором учтены важные критерии, необходимые для получения достоверных результатов диагностики, валидность методов, информативность и эргономичность диагностического материала.

В рамках исследования мотивации у женщин с РМЖ к реабилитации и её связи с внешними и внутренними факторами были использованы следующие **методы и методики**: сбор анамнеза, анализ медицинской карты больного, наблюдение, клиническая беседа с пациентом, использование стандартизированных психодиагностических методик:

«Шкала оценки изменения поведения Университета Род-Айленд» (URICA – The University of Rhode Island Change Assessment Scale ). Методика основана на концепции изменения поведения как стадийного феномена.

С целью исследования мотивационной сферы, поведения женщин с РМЖ, была использована проективная методика «Идеалы и ценности» (Е.В. Селезнёва, Ю.В. Синягин);

исследования копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности осуществлялось с помощью диагностической методики копинг-тест Лазаруса-Фолкмана (1988).

изучение отношения к болезни пациентов осуществлялось по модифицированной автором методике Тип отношения к болезни (ТОБ) [7, с.1938].

Для анализа полученных данных применялся частотный, корреляционный анализ (r-Пирсона), метод сравнения независимых выборок (критерий U-Манна-Уитни).

**Результаты и обсуждение.** Влияния мотивации на процесс реабилитации женщин, у которых впервые диагностировано онкологическое заболевание, с точки зрения медицинской психологии, «относящееся к экстремальным и кризисным ситуациям, так как имеет свойственные данным ситуациям признаки: внезапность возникновения при наличии витальной угрозы, угрозы контроля над ситуацией, стадийность протекания реакций на заболевание, неопределенность будущего, разрушение картины мира» [2, с.5-13], во многом зависит от личностных особенностей пациентов. Всестороннее понимание процессов, происходящих на личностном уровне женщин с первично диагностированным онкологическим заболеванием раком молочной железы, позволяет правильно оценить его личностные ресурсы и перспективы социализации в обществе и запустить механизмы реабилитационного процесса» [3, с.57].

Для оценки акцентуированных черт характера пациентов, с первично диагностированным онкологическим заболеванием рак молочной железы (РМЖ), во многом позволяющих индивидуализировать подход к

реабилитации, более точно определить «мишени» для психокоррекции в процессе реабилитации, в рамках настоящего исследования была использована клиническая тестовая методика, направленная на диагностику типа отношения к болезни (ТОБ) [8, с.109].

При общей оценке профиля типов отношения к болезни лиц, поступивших с диагнозом рак молочной железы (РМЖ), высокий профиль по шкале, характеризующей *тревожный тип ВКБ* выявлен у 26 (56,0%) пациенток, *сенситивный тип ВКБ* отмечен у 9 (18,0%) пациенток, *неврастенический тип ВКБ* отмечен у 5 (10,0%) женщин. Повышение более 8 баллов по шкале, характеризующей *апатический тип отношения к болезни* выявлены у 2 (4,8%) обследованных пациенток, повышение по шкале, характеризующей *эргопатический тип ВКБ* у 2 (4,8%) пациенток, и *дисфорический* выявлен у 2 (4,8%) женщин. Повышение по шкале, характеризующей, *анозогнозический тип, ипохондрический меланхолический, эгоцентрический паранояльный типы ВКБ* отмечался во всех перечисленных типах отношения к болезни по одному 1 (1,6%) пациенту. Полученные результаты, интерпретация которых представлена в немногочисленных научных психологических исследованиях (Биктимирова Ф.М. и Ничипоренко Н.П. [5, с.69-810], позволяет определить степень влияния личностных характерологических особенностей женщин с РМЖ на их мотивацию к лечению, реабилитации, обеспечивая в дальнейшем повышение эффективности психологической коррекции личностных установок. Так, психологическими «мишенями» для психокоррекции в процессе реабилитации группы пациенток 26 (56,0%), имеющих высокий профиль по шкале, которой соответствует тревожный тип ВКБ является негативная мотивация направленная на установки о возможных опасностях и угрозах здоровью. Сенситивный тип ВКБ отмеченный у 9 (18,0%) пациенток, с учетом научных исследований Биктимирова Ф.М. и Ничипоренко Н.П. [5, с.69-81], свидетельствует, что такие сверхчувствительные, тревожно–



фобические черты характера связаны с мотивацией избегания неудач, что снижает эффективность реабилитации. Снижают мотивацию также повышенный уровень импульсивности, проявляющийся неустойчивостью внимания, сниженным самоконтролем и затруднениями в решении сложных жизненных задач и это является доминирующей психологической мишенью у пациенток, имеющих неврастенический тип ВКБ 5 (10,0%) женщин и дисфорический тип 2 (4,8%) женщин. Повышение более 8 баллов по шкале, соответствует апатическому 2 (4,8%) и меланхолическому 1 (1,6%) типам обследованных пациенток. Однако, имеющиеся сочетание низкого уровня тревоги и спокойного отношения к болезни, сопряжено с отсутствием у данных пациенток готовности к борьбе и соответствует снижению уровня мотивации (Огарев В.В.2009г.).

Группа пациенток (5 женщин (10,0%), имеющих анозогнозический тип, ипохондрический типы ВКБ, характеризуется озабоченностью своим самочувствием, склонность к преувеличению своих ощущений, тревожностью за состояние своего здоровья. Представленные психологические характеристики, с одной стороны повышают мотивацию и заставляет пациентов добросовестно выполнять все рекомендации. Однако тревожность за своё здоровье, сочетающаяся с пренебрежением к общественным нормам, выраженной интраверсией и тенденцией к скептицизму снижает мотивацию.

Исследуя, взаимосвязь мотивации с внутренними – личностными особенностями женщин больных РМЖ, актуальным также является выбор эмоционально-ориентированных стратегий поведения, что связано с особенностями регуляции процессов переработки информации и личностным смыслом болезни» [7, с. 1936–1944].

С целью определения уровня мотивации женщин с онкологическим заболеванием, на реабилитацию, а также выявление степени готовности их к изменению своего поведения, был использован «Опросный лист по методике «Шкала оценки изменения поведения Университета Род-Айленд».



## *МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ*

---

Проведение данной диагностической методики позволило также распределить женщин, участвующих в исследовании по трем группам, отличающихся различными уровнями развития мотивационной сферы, а именно: низкий уровень развития мотивационной сферы - стадия предразмышления; недостаточный уровень – стадия размышления, для которой характерно преобладание неустойчивой мотивации к реабилитации и оптимальный уровень- стадия позитивной мотивации.

Анализ результатов показывает, что у 31 женщины с РМЖ (66%), преобладает негативная стадия предразмышления, для которой характерен низкий уровень мотивации, преобладания непонимания, нежелания участвовать в реабилитации. Снижение активности, неустойчивая позиция в принятии решений, проявление мотивации в недостаточной степени отмечалась у 10 женщин с РМЖ (21,20%) . Группа испытуемых с позитивной мотивацией к реабилитации состояла из 6 женщин с РМЖ (12, 8 %) , для которых была характерна активность участия, модификация привычного образа восприятия и поведения и применение значительных усилий для изменения.

Полученные результаты актуализируют роль психологического сопровождения, учитывающего не только роль позитивных факторов обеспечивающих ресурсные возможности женщин в реабилитации, но также и роль психокоррекции направленной на негативные факторы снижающих уровень развития мотивации, представляющие собой серьёзные проблемы для процесса и результата реабилитации [6, с.305]. Выбор эффективных эмоционально-ориентированных стратегий поведения, обеспечивающих оптимальный уровень позитивной мотивации женщин с РМЖ, во многом направлен на коррекцию паталогических психологических защит, таких как «отрицание», «вытеснение», «сопротивление» снижающих уровень мотивации. В интересах нашего исследования необходимо, актуализировало в

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ**

дальнейшем исследовании личностных ценностей и ценностных ориентаций пациенток.

С целью исследования мотивационной сферы, поведения женщин с РМЖ, была использована проективная методика «Идеалы и ценности» (Е.В. Селезнёва, Ю.В. Синягин).

Формирование мотивации личности во многом зависит от определения иерархии личностных ценностей женщин с РМЖ [5, с.70]. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу её мотивации, жизненной концепции и смысла жизни [1, с.3-18]. В ходе изучения структуры личностных ценностей женщин с РМЖ, выявлялось их отношение к таким ценностям, как любовь, брак, дети, карьера (работа), деньги, независимость, движение (путешествие), общение, саморазвитие. Полученные результаты представлены в (табл. № 1).

**Таблица 1**

**Ведущие личностные ценности больных женщин раком молочной железы  
по выборке в целом**

<b>Ценности и идеалы</b>	<b>Количество человек, для которых эти ценности являются определяющими</b>	<b>Количество человек, для которых эти ценности являются определяющими в %</b>
Дети	8 чел	17,02 %
Общение	14 чел	29,79 %
Любовь / брак	18чел	38,30 %
Карьера / работа	32 чел	68,08%
Саморазвитие	10 чел	21,28%
Независимость	38 чел	80,85%
Деньги	7 чел	14, 89%
Движение / путешествие	13 чел	27,66%

На основе полученных данных, можно сделать вывод о том, что большая часть женщин (80,85%) с РМЖ участвующих в исследовании определили ценность независимость в жизни ведущей. Независимость в жизни, самостоятельность онкопациентов в определении важных личностных решений стиля своей жизни, есть возможность выполнять социальные роли, такие как матери, супруги, дочери и т.д. [5, с.69-81]. Таким образом, жизненные события, связанные с тяжелыми заболеваниями, приведшие к ограничениям в жизнедеятельности повышают значимость личной независимости для человека. Задача членов мультидисциплинарной команды в реабилитационном процессе направить усилия пациента способствовать формированию мотивации достижения данной цели. На втором месте по значимости для женщин с РМЖ стоит ценность карьеры и работы (для 68,08%). Выбор данных ценностей в иерархии вполне объяснима – карьера и работа для женщин с РМЖ являются во многом основой и предпосылкой для независимости. [10, с.265]. На третьем месте в иерархии ценностей стоят любовь и брак. Как показали исследования И.Д. Булюбаша [8, с.224], среди женщин с онкопатологией репродуктивной системы отмечается более высокая частота разводов, чем в общей популяции. Происходит резкое сужение круга общения, утрата семейной и сексуальной ролей.

Данные сравнительного анализа по U-критерию Манна-Уитни показателей значимости личностных ценностей у женщин, имеющих негативную/ неустойчивую и женщин имеющих позитивную мотивацию к реабилитации представлены в (табл. № 2).

**Таблица 2**

**Сравнение по U-критерию Манна-Уитни показателей значимости  
личностных ценностей у женщин с РМЖ трех групп**

<b>Личностные ценности</b>	<b>Средние значения женщины имеющих позитивную мотивацию</b>	<b>Средние значения женщины имеющих негативную/ неустойчивую мотивацию</b>	<b>Uэмп</b>
Дети	16,43	10,33	172*
Общение	16,87	17,08	261
Любовь / брак	17,30	17,58	268
Карьера / работа	24,61	25,5	236
Саморазвитие	9,91	10,79	259,5
Независимость	23,30	27,71	215
Деньги	12,04	16,96	179*
Движение / путешествие	15,43	11,59	242

«\*» означает достоверное различие, при  $U_{эмп} < U_{кр} = 198$  для  $p < 0,05$

«\*\*» означает достоверное различие, при  $U_{эмп} < U_{кр} = 166$  для  $p < 0,01$

Полученные данные свидетельствуют о том, что для женщин имеющих позитивную мотивацию достоверно большую ценность играют дети, а для женщины имеющих у женщин, имеющих негативную/ неустойчивую мотивацию деньги. Таким образом, зная особенности иерархии личностных ценностей у женщин трех групп, психолог может дифференцировать свою работу и в мотивационных беседах с пациентами апеллировать к тем ценностям, которые достоверно повышают мотивацию. Разделяя жизненные ценности и проговаривая их в ходе мотивационных бесед, специалист может

способствовать переходу от негативного к положительному уровню мотивации [9, с.27-40].

Изучение аксиологической сферы личности, в частности, на изучение особенностей структуры личностных ценностей и ценностных ориентаций у женщин с РМЖ актуализировало задачу определения способов совладания с жизненными трудностями (копинг-механизмов, копинг-стратегий), которые оцениваются индивидом как подвергающие его испытаниям или превышающие его ресурсы (методика определения копинг-стратегий Лазаруса-Фолкмана [8, с.224].

Современные представления о мотивационных механизмах, в ситуации тяжелого хронического заболевания, рассматриваются в рамках концепции внутренней картины болезни (Николаева, 1987; Тхостов, Арина, 1990). Также мотивацию к лечению, реабилитации в условиях болезни можно рассмотреть с точки зрения анализа «совладающего поведения» - деятельности по поддержанию баланса между требованиями среды и доступными удовлетворяющими этим требованиям при взаимодействии со стрессовой ситуацией (Carver, Scheier, Weintraub, 1989; Lazarus, Folkman, 1994; Сирота, Ялтонский, 1994; Анцыферова, 1994; Сергиенко, 2010 и др.). В качестве исследования психологической predisпозиции выбора стратегий совладания с болезнью и трудными жизненными ситуациями были исследованы 8 стратегий совладающего поведения: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Результаты сравнения предпочитаемых копинг-стратегий у женщин с РМЖ трех групп представлены в (табл. № 3).

**Таблица 3**

**Сравнение по критерию U-Манна-Уитни напряжения предпочитаемых  
копинг-стратегий у женщин с РМЖ трех групп**

Копинг-стратегии	Уровни напряжения		Uэмп
	Средние значения женщин, имеющих позитивную мотивацию	Средние значения женщин, имеющих негативную/ неустойчивую мотивацию	
Конфронтация	49,46	48,26	255,5
Дистанцирование	45,67	41	176,5*
Самоконтроль	44,79	42,57	240,5
Поиск социальной поддержки	49,58	51,65	230,5
Принятие ответственности	42,38	49,83	195,5*
Бегство-избегание	44,92	54,91	131,5**
Планирование решения	50,25	43,39	203
Положительная переоценка	54,21	47,17	169,5*

«\*» означает достоверное различие, при  $U_{эмп} < U_{кр} = 198$  для  $p < 0,05$

«\*\*» означает достоверное различие, при  $U_{эмп} < U_{кр} = 166$  для  $p < 0,01$

Сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни выявил достоверные различия между женщинами с РМЖ трех групп в уровнях напряжения таких копинг-стратегий, как дистанцирование, принятие ответственности, положительная переоценка и бегство-избегание.

Анализ результатов показывает, что наибольшим напряжением, а, значит, и наиболее характерными для испытуемых женщин с РМЖ по выборке в целом являются 3 стратегии совладающего поведения в стрессовых ситуациях. Чаще всего используется стратегия положительной переоценки.

Это стратегия преодоления эмоций, процесс преобразования значения, изменяющего жизнь негативного события в позитивное, рассмотрение проблемы как стимула для личностного роста. При этом женщины, имеющие позитивную мотивацию достоверно чаще используют эту стратегию, в сравнении с женщинами имеющих негативную/неустойчивую мотивацию.

Стратегия поиска социальной поддержки предполагающая попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, в равной степени отражена у женщин всех трех групп. Стратегия бегства-избегания, которая подразумевает отказ от активного участия в реабилитации, ее отрицание, фантазирование чаще отмечается у женщин имеющих негативную/неустойчивую мотивацию.

Как показано выше, сравнение по критерию Манна-Уитни напряженностей копинг-стратегий у женщин трех групп выявило еще одну стратегию совладания с трудностями, достоверно в большей степени характерную для женщин имеющих позитивную мотивацию – дистанцирование. Эта стратегия предполагает преодоление негативных переживаний за счет субъективного снижения значимости проблемы. При этом характерно использование переключения внимания, отстранения, обесценивания и т.п.

Копинг-стратегия - конфронтационный копинг – агрессивные усилия по изменению ситуации (у женщин, имеющих негативную/ неустойчивую мотивацию уровень напряжения 48, 26, и у женщин имеющих позитивную мотивацию уровень напряжения 49, 46) « самоконтроль – усилия, направленные на регулирование своих чувств и действий (у женщин, имеющих негативную/ неустойчивую мотивацию уровень напряжения 42,57, и у женщин имеющих позитивную мотивацию уровень напряжения 44,79), «принятие ответственности» женщины имеющих у женщин, имеющих негативную/ неустойчивую мотивацию уровень напряжения 49,83, и у женщин имеющих позитивную мотивацию уровень напряжения 42,38 -

стратегии представленные стратегии относятся к конструктивным, но, как и любая чрезмерно выраженная стратегия, имеет свои минусы. Опасность данных стратегий заключается в том, что чрезмерно ответственные люди могут принять на себя больше ответственности, чем способны обеспечить за счет своих психических ресурсов [6, с.305]. Следствием принятия чрезмерной ответственности становятся болезни адаптации – неврозы и психосоматические заболевания. В данном случае правомерным является предположение о том, что закрепившийся поведенческий паттерн принятия ответственности лежит в основе нарушения адаптации женщин с первично диагностированными онкологическими заболеваниями – с раком молочной железы. Таким образом, больным с первично диагностированными онкологическими заболеваниями свойственна чрезмерная ответственность за происходящее, трудности в поиске принятия социальной поддержки, а также неспособность к конфронтации в стрессовых и психотравмирующих ситуациях и неумение извлекать из них пользу для коррекции неэффективного стресс-совладающего поведения.

Проведенное эмпирическое исследование связи мотивации женщин с онкологической патологией к реабилитации с внешними и внутренними факторами позволило сделать следующие выводы. В процессе реабилитации большая часть женщин с РМЖ (87,2 %) нуждается в квалифицированной помощи психолога, в связи с преобладанием негативной или неустойчивой мотивации к реабилитации. Психологическими «мишенями», для психокоррекции сверхчувствительности, тревожно – фобических черт характера женщин с РМЖ, характерных для данных групп пациенток, следует считать патологические виды психологических защит, таких как: «мотивация избегания неудач », «отрицание мотивации достижения результата реабилитации (цели)", «вытеснение мотивации осознание цели - актуализация потребности в реабилитации (соотноится с выказыванием - «Я хочу идти и знаю, куда идти»)). Полученные данные позволяют



индивидуализировать подход к реабилитации больных женщин РМЖ, учитывая личностные характеристики при разработке индивидуальной реабилитационной программы.

Исследования приоритетности личностных ценностей, таких как любовь, брак, дети, карьера (работа), деньги, независимость, движение (путешествие), общение, саморазвитие, составляющих основу жизненной концепции и мотивации женщин с РМЖ показало преобладание ценности независимой жизни (80,85%).

Данные сравнительного анализа женщин составляющих группу с *позитивной негативной, неустойчивой мотивацией* к лечению, реабилитации свидетельствуют о том, что достоверно большую ценность играют дети, а для женщин, входящих в группу с негативной мотивацией большую ценность играют такие внешние факторы как деньги. Таким образом, зная особенности иерархии личностных ценностей у женщин трех групп, специалисты мультидисциплинарной команды могут дифференцировать свою работу и в мотивационных беседах с пациентами апеллировать пациенток к тем ценностям, которые достоверно повышают мотивацию.

Результаты корреляционного анализа между показателями мотивации к реабилитации и копинг-стратегиями по общей выборке свидетельствуют о значимой положительной связи между уровнем мотивации и стратегией положительной переоценки. Таким образом, позитивный взгляд на жизнь и оптимизм являются ресурсами личности, способствующих восстановлению и адаптации к изменившимся условиям жизнедеятельности. У группы *женщин, имеющих неустойчивую мотивацию* к лечению, реабилитации доминирующей стратегией является бегства-избегания, которая подразумевает отказ от активного участия в реабилитации, ее отрицание, фантазирование. У *женщин составляющих группу с позитивной мотивацией* выявлена достоверно значимая положительная связь со стратегиями «Планирование решения» и «Положительная переоценка». Таким образом, если женщина с уверенностью

смотрит в будущее, планирует свои действия, принимает решения, то её мотивация к реабилитации повышается.

Проведенное исследование предлагает новые возможности решения проблемы связи мотивационной сферы женщин, больных раком молочной железы, с их личностными характеристиками как когнитивной оценки и копинг-поведения путем введения в клиническую психологию конструкта «когнитивная оценка прогрессирования заболевания».

### **Список литературы**

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – т.15. - № 1. - С.3-18.
2. Гнездилов А.В. Психические изменения у онкологических больных // Практическая онкология. – 2001. – Т. 5, № 1(5). – С. 5–13.
3. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь: пособие по паллиативной медицине для врачей, психологов и всех интересующихся проблемой. – СПб.: Речь, 2007. – 162 с.
4. Зинченко Ю.П. Философско-психологические аспекты изучения репродуктивной функции // Вестник Московского университета. – Серия 7. Философия. – 2003. – № 5. – С. 53-61.
5. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В.Николаева. – М.: МГУ, 1987. – С. 69-81.
6. Сирота Н.А., Московченко Д.В. Совладающее поведение и восприятие социальной поддержки у женщин, страдающих раком яичников и раком молочной желез // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы X междунар. науч.-практич. конф. – М.: Изд-во «Спецкнига», 2012. – Т. 2. – С. 305–309.
7. Тхостов А.Ш., Герасименко В.Н. Осознание заболевания у

онкологических больных // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1984. – Т. 84, № 12. – . 1936–1944.

8. Фридман А.Ю. Очередность жизненных целей личности и их субъективная мотивационная значимость / А.Ю. Фридман. - М.: МГТУ, 2014. — 224 с.

9. Adjustment to breast cancer: A replication study / L.C. Friedman, D.V. Nelson,

P.E. Baer [et al.] // Journal of Psychosocial Oncology. – 1991. – Vol. 8, № 4. – P. 27–40.

10. Coping strategies and psychiatric morbidity in women attending breast assessment clinics / C.C. Chen, A. David, K. Thompson [et al.] // Journal of Psychosomatic Research. – 1996. – Vol. 40, № 3. – P. 265–270.

© Е.В. Пчелинцева, К.А. Блинова, 2022

**РАЗДЕЛ IV.**

**ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА**

**УДК 372 811.1**

**ЧТЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
ТЕКСТА ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ НАД ЕГО ЛЕКСИЧЕСКИМ  
СОСТАВОМ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

**Савельева Елена Борисовна**

к.ф.н, доцент

**Котова Елена Геннадьевна**

к.п.н, доцент

**Линева Елена Александровна**

к.ф.н, доцент

**Юсупова Татьяна Геннадьевна**

к.п.н, доцент

Государственный гуманитарно-технологический университет

**Леонтьева Алесья Вячеславовна**

к.ф.н, доцент

Московский городской педагогический университет

**Аннотация:** Актуальность данной статьи определяется привлечением внимания специалистов области преподавания иностранных языков, во-первых, к проблеме обучения чтению, а во-вторых, пониманию прочитанного посредством усвоения нового лексического материала. Дискутируемые теоретические вопросы иллюстрируются апробированным на практике учебным контентом.

**Ключевые слова:** чтение, текст, понимание, язык, лексика.

**READING AND UNDERSTANDING A LITERARY AND ARTISTIC TEXT  
BY WORKING ON ITS LEXICAL COMPOSITION (USING THE  
EXAMPLE OF LEARNING FRENCH)**

**Savelieva Elena Borisovna**

**Kotova Elena Gennadievna**

**Lineva Elena Aleksandrovna**

**Yusupova Tatiana Gennadievna**

**Leontieva Alesya Vyacheslavovna**

**Abstract:** The relevance of this article is determined by attracting the attention of foreign language teachers, firstly, to the problem of teaching reading, and secondly, understanding what is read through the assimilation of new lexical material. The issues under discussion are illustrated by the educational content tested in practice.

**Key words:** reading, text, understanding, language, vocabulary.

Чтение – это комплексный процесс, требующий многосторонней и многоаспектной работы, развивающий основные психические функции, воображение, память, восприятие, внимание, необходимые для развития гармоничной личности.

На протяжении многих десятков лет изучению чтения как виду речевой деятельности посвящали свои научно-методические труды известные теоретики и практики различных областей знаний, прежде всего педагогики, психологии и лингвистики. К их числу относятся такие известные специалисты как: О.Ф. Бизяева, И.Л. Бим, А.С. Блохина, В.Е. Борзова,

М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, В.М. Гончаров, А.И. Зимняя, З.И. Клычникова, И.В. Миролюбов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, Э.Г. Тен и др.

Преимуществами чтения перед другими видами речевой деятельности (аудирование, говорение, письмо) – это, что оно представляет собой широкий коммуникативный канал, при этом зрительное восприятие включенной в текстовую форму информации считается более продуктивным, чем слуховое. Возникает связь между всеми слагаемыми, которые выстраиваются в понятие «читательской деятельности».

Отвечая на вопрос, что такое «читательская деятельность» и является ли она одной из форм познавательной активности, можно утверждать совершенно определенно – да, в значительной степени является, представляя собой целостную когнитивную деятельность с целью формирования всесторонне развитой, образованной, грамотной личности. Читательская деятельность имеет сложную структуру и не ограничивается только механическим чтением. Обучение читательской деятельности включает процессы формирования читательских навыков и умений, что подразумевает комплексный процесс развития читательской деятельности.

В этой связи возникает ключевой вопрос о цели, которую преследуют при обучении чтению. В своей монографической работе «Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке» З.И. Клычникова выделяет следующее – формирование умений, которые обеспечивали бы смысловую переработку воспринимаемого текста, заключающуюся в установлении логико-смысловых связей между языковыми единицами разных уровней, то есть умений понимать прочитанное [1].

Считается, что в дидактическом плане чтение легче, чем устная речь. Письменные тексты по природе своей статичны, они не требуют быстрых реакций в процессе осуществления речевой деятельности. Читающий может несколько раз возвращаться к тексту, чтобы осмыслить и понять какие-то структуры и формы с позиций грамматики, выделить сложное в лексическом

поле текстового пространства, элементарно «споткнуться» на графическом свойстве и виде текста и т.д.

Приступая к овладению навыками чтения, следует, прежде всего, обратить внимание на развитие навыка правильного чтения с грамотным озвучиванием графем (чтение вслух) и уже далее идти по пути извлечения текстовой информации с последующей мыслительной реакцией. По данной схеме необходимо работать, начиная с первых шагов в чтении и до уровня его аналитического варианта.

Формирование соответствующих умений и навыков зависит от скорости чтения. На начальной стадии речь, прежде всего, идет о технике чтения. Техника чтения – это процесс овладения точным и быстрым соотношением графемы и звуков, а также звукобуквенных связок со смыслом.

Поэтому чем выше степень овладения техникой чтения на разных этапах осуществления данного вида речевой деятельности, тем выше уровень понимания. Информация зашифрована в тексте – в единице письма – посредством графических единиц языковой системы. Задача читающего – извлечь информацию путем расшифровки этих знаков.

Выявление уровня понимания при обучении чтению – важный аспект целостного педагогического процесса, направленного, прежде всего, на обретение навыков межъязыкового и межкультурного общения.

Обратимся к основным определениям чтения как вида речевой деятельности, которые даны ведущими отечественными учеными-методистами. Так Е.Н. Соловова определяет чтение как вид речевой деятельности, направленной на зрительное восприятие и понимание письменной речи [2]. Зрительное восприятие и понимание текста как единицы письма – две стороны одного процесса – процесса чтения. При обучении чтению на иностранном языке непосредственно зрительное восприятие как сложный психологический механизм помогает усваивать языковые формы и преобразовывать их в соответствующие языковые эквиваленты. Однако само

зрительное восприятие не является единственным критерием, по которому можно оценить уровень формирования и развития читательских навыков. Поэтому важной составляющей техники овладения чтением является понимание текста.

В своем известном учебном труде «Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника» И.Л. Бим рассматривает чтение как речевую деятельность, структурируемую из отдельных речевых актов. В итоге все эти акты приводят к достижению конечной коммуникативной цели [3], а именно общению и пониманию.

Подчеркнем еще раз, что чтение рассматривается одновременно и как средство, и как цель иноязычного обучения. Оно предполагает формирование определенных умений и навыков, среди которых И.Л. Бим определяет следующие: прогноз контента по смыслу и структурам; определение тематики; выявление базового смысла; деление на смысловые структуры целостного текста; отделение второстепенного от главного [3].

Традиционное обучение чтению на иностранном языке по обыкновению включает в себя:

- передачу готовых языковых форм с требованием их запоминания;
- подготовку к восприятию текстов с помощью классических приемов (вопросы и ответы, установочные упражнения);
- объемную долю пассивного слушания;
- самостоятельное чтение (вслух и про себя);
- постчитательскую рефлексию, основанную на вопросах и ответах по тексту.

Все эти компоненты в современных условиях фактически не подходят для *продуктивного* обучения чтению на иностранном языке, начиная с младшего школьного возраста.

Цели и задачи чтения как вида речевой деятельности формируют *типологию* чтения, на современном этапе насчитывается около 30 видов



чтения, классифицированных по различным дифференцирующим признакам. Учитывая, что дискутируемый в данной статье монографии вопрос касается понимания прочитанного на основе изучаемого лексического материала, определим, что представляет собой «понимание» текстовой формы.

Понимание текста при чтении на иностранном языке оценивается исходя из категории информации, которая содержится в нем.

Понимание в процессе чтения является важной составляющей целостного восприятия текста. Уровень понимания свидетельствует о степени овладения читающим определенным языковым материалом, коммуникативными компетенциями.

Однако чтение следует рассматривать как специфический отдельный вид речевой деятельности, требующий особого подхода к обучению. Важным типом чтения может служить *осмысленное / смысловое / осознанное* чтение. Данный тип позволяет не только воспринимать информацию из текстов, но и понимать ее.

Автор, вышедшей в 2012 году в издательстве «Просвещение» книги «Тексты на начальном этапе обучения» В.Е. Борзова считает смысловое чтение основой формирования всех типов универсальных учебных действий. Так, привязывая к личностным: мотивы читательской деятельности, интерес к разбору текста с целью познания; к регулятивным: принятие чтения как учебной задачи, саморегуляция читательской деятельности, а также других видов деятельности, ее сопровождающих и сопряженных с нею; к познавательным: развитие логического и абстрактного мышления, экономное и продуктивное использование оперативной памяти, применение творческого воображения для решения учебных задач, концентрация внимания, формирование объема словаря [4], о котором речь пойдет далее.

Осмысленная читательская деятельность, по предложению Э.Г. Тен определяется тремя этапами ее проведения: этап дотекстовый; этап текстовый; этап посттекстовый [5].

Как считает Н.В. Лукьянчикова в статье «Обучение иностранному языку на начальном этапе обучения», в процессе чтения должна происходить смысловая обработка текста, включающая в себя:

- выделение фактов из текста и их запоминание;
- умение объяснить, как прочитанный текст соответствует его внутреннему представлению о затрагиваемом предмете;
- критические замечания по отношению к тексту;
- способность привести факты из собственного опыта, дополняющие текст;
- перефразирование основной идеи текста [6].

Если учащийся способен выполнить такую работу с текстом, можно считать, что он умеет читать. Результат обучения – это то, что будет знать, понимать, и сможет продемонстрировать обучающийся по окончании работы с текстом [7].

*Изучающее* чтение ставит задачу проанализировать читаемый материал, опираясь на языковые и логические связи. Изучающее чтение является вдумчивым, вполне осмысленным чтением. Оно не направлено на восприятие языкового материала, формирующего содержание текста, оно направлено, прежде всего, на информативную составляющую текста.

Различные теоретики, методисты и педагоги-практики предлагают множество приемов обучения чтению на иностранном языке с целью понимания прочитанного, среди них можно обозначить наиболее успешные: прием прогнозирования, технология критического мышления, прием коррекции.

В одном из своих трудов С.А. Блохина предлагает на каждый этап и ступени развития читательской деятельности свои методы и приемы [8]. Например, в качестве одного из приемов дотекстовой работы автор предлагает прогнозирование. *Прогнозирование* – это процесс предвосхищения, предугадывания, он формирует в памяти устойчивые образы и связи,

особенно при аудиативном восприятии текста. Прогнозировать можно по заголовку текста, о чем в своей статье «Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности» пишет известный ученый М.Л. Вайсбурд, считая, что заголовок обобщает, концентрирует основное содержание текста, выражает его суть, является своеобразным кодом, расшифровка которого открывает возможности «осмысленной» работы читателя с произведением [9].

*Технология критического мышления* в своей реализации предполагает три основные стадии: вызова, осмысления, рефлексии [10].

На первой стадии происходит активизация учащихся, организуется актуализация знаний, умений, навыков. Кроме того, на стадии вызова подготавливается почва для усвоения нового материала. В рамках формирования и развития аудиативных и читательских навыков и умений стадия вызова – это по своей сути дотекстовая работа с произведением.

Однако частично данный тип работы охватывается следующей стадией реализации технологии критического мышления – стадией осмысления. Она включает в себя непосредственно активизацию восприятия текста, его чтение, осмысление. Обозначенный вид работы и понимания текста полноценно представлен в учебном пособии «Lecture-découverte en progressivité (textes et exercices pour travailler en autonomie), Niveaux A2 – B1» [11], например, к одному из текстов предлагаются следующие виды заданий:

- Faire la lecture globale du texte.
- Diviser le texte en parties.
- Relever dans le texte tous les mots nouveaux et toutes les expressions nouvelles pour les retenir.
- Rédiger la liste des mots-clés qui aident à reconstituer le texte.
- Dégager les mots-connecteurs, expliquer leur fonction.
- Donner votre titre au texte lu.
- Faire le plan du texte.

- Faire le résumé du texte lu en 13-15 phrases.
- Dégager une ou deux problématiques qui pourraient sous-tendre la lecture du texte lu.

Следует давать возможность обучающемуся выразить собственное мнение по поводу прочитанного, он должен осознать прочитанное, представив в своем воображении художественный замысел автора.

Что касается приема *Коррекция*, когда обучающимся предлагаются некоторые утверждения по тексту, которые могут быть как верными, так и неверными, то практика его применения становится регулярна, учитывая интерес у изучающих язык и успешность в его выполнении. Для этого учащиеся отмечают неверные утверждения, корректируют их. Прием позволяет достаточно оперативно понять, насколько текстовый материал усвоен. Например: вариант А (табл. 1)

- À choisir une bonne phrase et à rétablir la vérité si nécessaire:

**Таблица 1**

**Выбор правильного варианта**

Phrases	vrai	faux
Eric Simard est né en 1973, dans la vallée de la Loire.		
Il a d'abord rêvé d'être footballeur professionnel avant de devenir ingénieur biochimiste.		
Titiller les molécules à longueur d'année, ce n'est pas son «truc».		
À 26 ans, il met la clé sous la porte et voyage à travers l'Asie.		
De retour en France, il crée des ateliers culturels dans les résidences de la région parisienne.		
En 1997, il crée la série télévisée «Kandelya» (contes fantastiques destinés aux 3-6 ans).		
Depuis 1999, il publie des histoires fantastiques, policières ou comiques pour la jeunesse.		
Il a jeté l'encre en Bretagne où son port d'attache est Saint-Malo.		

или вариант Б:

• À cocher une bonne réponse:

1. Où Eric Simard est né...

a – dans la vallée de la Loire;

b – dans la vallée de l'Yonne;

c – dans la vallée de la Dordogne.

2. Comment s'appelait sa série télévisée...

a – «Karaoké»;

b – «Kandelaki»;

c – «Kandelya».

3. En quelle région de France Eric a jeté l'encre...

a – en Allemagne ;

b – en Bretagne;

c – en Bourgogne [12].

Идя в ногу со временем, следует помнить, что введение в обучение новых ИКТ, которые как никакие другие технологии успешно коррелируются с процессом обучения чтению, когда многие ресурсы, представленные в глобальной сети Интернет являются реальными средствами для формирования ключевых читательских навыков и умений, формирования устойчивой мотивации к предмету «Иностранный язык», успешно решая проблему межкультурного взаимодействия [13].

Зная, что при обучении чтению на иностранном языке важное значение приобретает процесс понимания текста, то его главными слагаемыми обычно выделяют следующие структуры: фонетические, грамматические, лексические.

Лексическая структура текста играет важную роль в процессе его понимания. На изучении лексических единиц базируется сам процесс понимания. Чтение на иностранном языке требует знания эквивалентов языковых компонентов текста, эквивалентов их сочетаний, прием узнавания

по контексту используется по мере пополнения словарного багажа. В этой связи целесообразно постоянно пополнять пассивный словарь, чтобы затем переводить его в активное пользование.

Обогащение словарного запаса – это процесс расширения лексического багажа, пополнения пассивного и активного словарей обучающихся. По продолжительности это достаточно последовательный процесс, осуществляемый на всех этапах реализации методик и практик обучения иностранному языку.

Обогащение словарного запаса – это не только процесс пополнения лексикона обучающихся новыми словами, но и пополнение его выразительными средствами для продуктивной речевой деятельности. Таким образом, обогащение словарного запаса, как и его формирование в определенных условиях, касается не только пассивного словаря, но и активного.

Используя новые слова в речи, обучающиеся получают возможность разнообразия речевой деятельности. Кроме того, расширяя лексический запас, они целенаправленно вступают в процесс коммуникации: устной или письменной. Работу над лексическим материалом текста предполагает обширную палитру вариантов, в зависимости от целей и задач обучения чтению и лексической составляющей, а также креативности создающего задания и упражнения. Примеры творческого исполнения будут представлены текстами 1, 2, 3, в порядке их усложнения по уровням обучения иностранному языку (французскому) с привязкой к европейской шкале оценивания компетенций.

ТЕКСТ 1 (Уровень А1)

### **La famille Vincent**

Les Vincent habitent à Paris. Leur famille n'est pas grande: le père, la mère, et deux enfants. Pierre Vincent est médecin, il travaille dans un hôpital. Sa femme, Hélène Vincent, est infirmière. Elle travaille dans le même hôpital que son mari.

Les Vincent ont un fils et une fille. Leur fils s'appelle Nicolas, il a dix ans, sa sœur Sophie a huit ans. Tous les deux vont à l'école primaire du quartier. Les enfants sont très unis, ils ne se disputent jamais. Sophie aime bien son frère Nicolas, lui aussi, est très attaché à sa sœur.

Les parents de Nicolas et de Sophie sont jeunes: le père a trente-sept ans et la mère a trente-cinq ans.

Les grands-parents de Nicolas et de Sophie sont vieux. Ils ne travaillent pas. Ils habitent à la campagne. Ils ont une maison avec un grand jardin. Ils cultivent des fruits et des légumes. Dans leur jardin il y a aussi beaucoup de belles fleurs.

Nicolas et Sophie vont souvent voir leur grand-père et leur grand-mère qui adorent leurs petits-enfants.

*I. Vocabulaire :*

infirmière, f – медсестра

mari, m – муж

uni – дружный

se disputer – ссориться

être attaché – быть привязанным

adorer – обожать

petits-enfants, m, pl. – внуки

*II. Lexique.*

1. Imiter les modèles :

- un père – ...une mère, une sœur – ... un frère
- un cousin – ...                    1. une fille – ...
- un frère – ...                        2. une petite-fille – ...
- un mari – ...                         3. une tante – ...
- un oncle – ...                        4. une femme – ...
- un neveu – ...                        5. une grand-mère – ...

2. Trouvez dans le texte les adjectifs qui caractérisent les membres de la famille.

3. Donnez les contraires:

- Jeune, grande, beaucoup, jamais, vieux.

4. Barrez l'intrus:

- un oncle – une mère – un fils – un arbre
- jeune – vieux – grand – jaune
- noir – vert – belle – blanc
- très – bien – école – souvent [14].

Блок упражнений на отработку лексики Текста 2 (уровень А2) выполняется в устной и в письменной формах и включают в себя также материал с углубленной проработкой лексических единиц посредством французских пословиц и поговорок, а также слов-арго современного французского языка.

#### ТЕКСТ 2

Bonjour! Je m'appelle Jan Simoen.

Je suis né dans la plus jolie région du monde: à la mer.

Depuis 20 ans, j'habite dans la deuxième région la plus jolie du monde à Louvain (en Belgique). Je suis professeur. C'est le deuxième métier le plus chouette au monde. Quel est le plus chouette métier du monde? Je ne sais pas, sinon je le ferais tout de suite! J'écris beaucoup: des livres, des pièces de théâtre et des récits, la plupart pour les enfants et les jeunes. J'aime le tennis, les trains, chanter et les moules-frites. Parfois je regarde un film avec du tennis à la télé en mangeant des moules-frites et en chantant tandis qu'un train passe près de la maison. Je trouve ça merveilleux!

*Jan Simoen*

*Les mots nouveaux du texte:*

chouette – замечательный



métier (m) – профессия, ремесло

sinon – в противном случае

moules-frites (pl., f) – жаренные мидии

*Enrichissement lexical:*

I. À barrer l'intrus:

1. une région – un monde – un pays – un métier
2. Jan – Jean – Roudoudou – Jeanne
3. des livres – des pièces de théâtre – des récits – des images
4. la télé – le magazine – la DVD – la vidéo

II. À retenir les mots-épithètes pour exprimer ses émotions positives, son état d'affectation et à continuer la liste en consultant le dictionnaire:

- C'est merveilleux! C'est formidable!
- C'est chouette! C'est splendide!
- C'est super! C'est extraordinaire (extra)!
- C'est sensationnel (sensa)! C'est chic! ...

III. À retenir les proverbes et dictons français avec le mot *Métier*:

- À chacun son métier. – Кто что знает, тем и хлеб добывает.
- À chacun suffit son métier. – Каждый от своего дела кормится.
- Qui ne sait son métier, l'apprenne. – Всякому делу надо учиться.
- Qui sait métier, a rente. – С ремеслом весь свет пройдёшь – не пропадёшь.
- Quarante (douze) métiers, cinquante (quatorze) malheurs. – Двадцать два несчастья (Сплошное невезенье).

IV. À faire attention aux mots qui ont des équivalents argotiques:

- joli = chouette
- manger = bouffer
- un enfant = un gosse, un gamin

V. À consulter un dictionnaire et à expliquer d'autres termes les mots-clés de texte:

- naître, écrire, le professeur, le monde, le métier [15].

ТЕКСТ 3 (Уровень B1)

### **Amyntas**

*Retour à Alger. Alger. Mardi.*

Qu'il fait beau! Plus un nuage au ciel. La mer est calme; elle invite au voyage. Le sirocco, brusquement, est tombé; avec lui la température. Il fait chaud, mais moins accablant. L'ombre est bleuissante, légère et l'air semble porter en soi de la clarté; il est délicieux, subtil, presque vif; on dirait qu'il est hilarant. Je songe aux oasis ... Je pars demain. Qu'il sera beau, dans le soir, le balancement de leurs palmes! Je ne penserai plus au passé ...

De ces raisins la couleur indéfinissable me tenta; je ne pus me retenir d'en acheter. Pour trois sous j'eus une grappe énorme.

Rien ne dira le ton de cette grappe; elle était à la fois violette et dorée; elle était transparente et paraissait opaque; les grains n'en étaient point pressés, couvert d'une épaisse pruine, poissant aux doigts, croquants, éclatants, presque durs si sucrés que je n'en pus manger que quatre, puis donnai le reste aux enfants.

*André Gide*

#### *À retenir les mots du texte*

sirocco (m) : vent sec et très chaud qui souffle du Sahara sur le sud de la Méditerranée occidentale  
accablant (accabler) : qui impose à qqn qqch de pénible, de difficile à supporter

hilarant (hilarer) : qui provoque le rire

grappe (f) : assemblage étagé et conique de fleurs, de fruits autour d'une tige commune  
opaque (adj) : épais, qui ne se laisse pas traverser par la lumière

pruine (f) : couche poudreuse qui recouvre certains fruits, les champignons, etc  
poissant (poisser) : collant, gluant

#### *Lexique*

À trouver le contraire des mots ci-joints en consultant le dictionnaire:

- Calme, subtil, le passé, acheter, énorme, sucré.

À retenir les mots et les expressions de la même famille :

- Inviter, invitation (f), invitant (m), invité (m).
- Accablant, accabler, accablement (m);
- Vif (ve), adj), vif (m), couper dans le vif, toucher au vif.
- Balancement (m), balance (m), balancer, balancelle (f).
- Indéfinissable, définir, indéfiniment (adv), indéfini(e) (adj).

*Expression*

À résumer le texte avec des phrases courtes. À exprimer son avis.

1. Si la pluie tombe de plus belle, il pleut à verse, qu'allez-vous faire?

2. Si le Français vous disait: Quel temps de chien (froid de loup)!, vous le comprendriez?

3. Si le soleil brûle, il fait chaud comme dans un four, que faut-il faire obligatoirement?

À partir des mots et expressions du texte, lister le vocabulaire du thème « Saison, Temps, Climat » Répondre aux questions d'après le sujet «Saison, Temps, Climat» [11].

Несмотря на разные формулировки к заданиям представленных текстов, все они направлены на отработку лексической составляющей [16; 17], выполняя главное условие, связанное с пониманием прочитанного и доказывая тем самым, что чтение является ключевым видом речевой деятельности, дифференцируемым в зависимости от целей и задач учебного процесса, особенностей использования различных приемов при обучении чтению.

### **Список литературы**

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. 7-е изд., пер. М.: Просвещение. – 2013. – 188 с.

2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. 4-е изд., пер. М.: АСТ. – 2018. – 238 с.

3. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника / И.Л. Бим. М.: Филология. – 2017. – 303 с.
4. Борзова В.Е. Тексты для чтения на начальном этапе обучения / В.Е. Борзова. М.: Просвещение. 2012. 211 с.
5. Тен Э.Г. Контроль понимания иноязычного текста / Э.Г. Тен. М.: Владос-М. – 2013. – 220 с.
6. Лукьянчикова Н.В. Обучение иностранному языку на начальном этапе обучения / Н.В. Лукьянчикова // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 12-18.
7. Скалкин В.Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте / В.Л. Скалкин // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 3. – С. 30-36.
8. Блохина А.С. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как деятельности / С.А. Блохина, М.Л. Вайсбурд. М.: Просвещение. – 2012. – 234 с.
9. Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохина // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 1-2. – С. 33-38.
10. Арутюнова Ж.М., Савельева Е.Б. Обучение французскому языку посредством рефлексивного чтения (на примере учебного пособия «Франция разнообразная и меняющаяся: от вопросов к размышлениям» / Ж.М. Арутюнова, Е.Б. Савельева // Сб. научных материалов по итогам международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы преподавания гуманитарных наук: теоретические и прикладные аспекты. Орехово-Зуево: ГГТУ. – 2017. – С. 18-21.
11. Савельева Е.Б. Lecture-découverte en progressivité (textes et exercices pour travailler en autonomie), Niveaux A2 – B1 / Е.Б. Савельева. Орехово-Зуево: ГГТУ. – 2021. – 154 с.
12. Савельева Е.Б. Изучаем французский язык самостоятельно. 2 часть (на материале произведения Эрика Симара «Играю как Зидан») /

Е.Б. Савельева Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ. – 2019. – 165 с.

13. Савельева Е.Б. Актуальность использования Интернет-ресурсов в процессе изучения истории французской литературы / Е.Б. Савельева // Педагогическое образование: традиции и инновации. Чебоксары: Чуваш. гос. ун-т. – 2015. – С. 175-179.

14. Юсупова Т.Г., Савельева Е.Б. Premiers pas en lecture. Partie I. Первые шаги в чтении. Часть I: учебное пособие / Т.Г. Юсупова, Е.Б. Савельева. 2-е изд., доп. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ. – 2017. – 107 с.

15. Савельева Е.Б. Изучаем французский язык самостоятельно. 1 часть (на материале произведения Жана Симоэна «Письмо к Бэксэму») / Е.Б. Савельева. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ. – 2019. – 172 с.

16. Савельева Е.Б., Котова Е.Г. Теоретические основы и методические подходы изучения лексического компонента в процессе обучения французскому языку / Е.Б. Савельева, Е.Г. Котова // Система менеджмента качества в вузе: здоровье, образованность, конкурентоспособность. IX Международная научно-практическая конференция. Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры. – 2020. – С. 227-231.

17. Савельева Е.Б. Формирование навыка чтения как вида речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка в рамках самостоятельной работы (на примере французского языка) / Е.Б. Савельева // Современные тенденции в изучении европейских языков: этнокультурный, лингвопрагматический и дидактические аспекты. Коллективная монография. Орехово-Зуево: – ГГТУ. – 2021. – С. 52-64.

© Е.Б. Савельева, Е.Г. Котова, Е.А. Линева,  
Т.Г. Юсупова, А.В. Леонтьева, 2022

УДК 821.112.2

**СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ  
В ИЗДАНИЯХ «КОММЕРСАНТ» И «THE TIMES» НА ПРИМЕРЕ  
ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

**Салимзанова Диляра Айратовна**

к.ф.н., доцент кафедры филологии

**Гильфанова Гульнара Тавкильевна**

к.ф.н., доцент кафедры филологии

**Евграфова Ольга Генадьевна**

к.п.н., доцент кафедры филологии

Набережночелнинский институт КПФУ

**Аннотация:** Сложности перевода и употребления безэквивалентной лексики ставят перед переводчиком нелегкую задачу при осуществлении перевода с одного языка на другой ввиду того, что она не имеет соответствий в языке перевода. Для нас представляет интерес применение лексических единиц разноструктурных языков в текстах газетно-публицистического стиля. Поэтому целью научной работы является выявление особенностей использования безэквивалентной лексики и основных способов ее перевода в изданиях «Коммерсант» и «The Times» в сопоставительном аспекте. Задачи исследования заключаются в рассмотрении теоретических положений изучаемого вопроса, в проведении анализаспособов перевода безэквивалентной лексики, а именно англоязычных и русскоязычных лексических единиц в публикациях названной периодики, и условий пополнения тематических лексических групп слов (“ковидлексикон”), не имеющих аналога в языке перевода. К немоловажной задаче наших изысканий относится и установление соотношения применяемых переводческих

трансформаций при переводе безэквивалентной лексики английского языка на русский. В ходе исследования были использованы описательный и сравнительно-сопоставительные методы. Таким образом, в результате исследования мы установили частотность использования таких способов перевода безэквивалентной лексики по мере актуальности с английского и русского языка на язык перевода как описательный перевод, транслитерация, транскрипция.

**Ключевые слова:** безэквивалентная лексика, способы перевода, лексическая единица, национально-культурные реалии, описательный перевод, транслитерация, транскрипция.

**TRANSLATION METHODS OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY  
IN “KOMMERSANT” AND “THE TIMES” NEWSPAPERS’ EDITIONS  
ON THE EXAMPLE OF ENGLISH AND RUSSIAN LEXICAL UNITS**

**Salimzanova Dilyara Airatovna**

**Gilfanova Gulnara Tavkilevna**

**Evgrafova Olga Genad’evna**

**Abstract:** The difficulties of translation and the use of non-equivalent vocabulary pose a difficult task for the translator when translating from one language to another, due to the fact that it has no correspondences in the target language. For us, it is of interest to use the lexical units of languages of different structure in the texts of the newspaper-journalistic style. Therefore, the purpose of the scientific work is to identify the features of the use of non-equivalent vocabulary and the main methods of its translation in the publications "Kommersant" and "The Times" in a comparative aspect. The objectives of the study are to consider the theoretical provisions of the issue under study, to analyze the ways of translating non-equivalent vocabulary, namely English and Russian lexical units in the

publications of the named periodicals, and the conditions for replenishing thematic lexical groups of words (“covidlexicon”) that have no analogue in the target language. An important task of our research is also to establish the ratio of the translation transformations used in the translation of non-equivalent vocabulary of the English language into Russian. In the course of the study, descriptive and comparative methods were used. Thus, as a result of the study, we have established the frequency of using such methods of translating non-equivalent vocabulary as relevant from English and Russian into the target language as descriptive translation, transliteration, transcription.

**Key words:** non-equivalent vocabulary, translation methods, lexical unit, national and cultural realities, descriptive translation, transliteration, transcription.

Изучение безэквивалентной лексики и способов передачи ее при переводе представляет собой особое значение, так как данная лексика в языке усиливает как национальную, так и общественно-историческую, и культурную специфику. Важно определить, как такого рода лексика служит отражению в языковой картине мира особых примет времени, и места исторического действия и акцентирует значимость данных примет. Как правило, к числу безэквивалентной лексики непосредственно относят реалии, фразеологизмы, антропонимы, топонимы и различные лексические единицы, возникающие в ходе как локальных, так и глобальных исторических событий и явлений действительности.

Преобразования языка в целом и его лексики в частности можно представить как эволюционный процесс, который становится возможным благодаря заложенным в лексической системе потенциалам. В процессе анализа безэквивалентной лексики в переводах публикаций текстов издания «The Times» за январь – февраль 2022 года были выделены 44 лексических единицы данного типа.



Традиционно, как было определено в теоретической части исследования, основные типы безэквивалентной лексики включают в себя национально-культурные реалии (географические, этнокультурные, общественно-политические), фразеологизмы, топонимы, антропонимы. Кроме того, в настоящее время среди безэквивалентной лексики появилось много лексических единиц, связанных с пандемией коронавируса, которые выделяются в прессе в так называемый «ковидлексикон». В тексте «The Times» наиболее часто используются этнографические реалии, которые составили 49 единиц.

Среди безэквивалентной лексики публикаций больше всего было слов, связанных с пандемией 25% (12 единиц), затем следуют этнографические реалии 18% (9 единиц), топонимы и географические реалии составили 14% и 16% (7 и 8 единиц), общественно политические реалии 11% (5 единиц) и фразеологизмы и антропонимы по 8% (4 и 4 единицы).

Рассмотрим перевод безэквивалентной лексики более подробно.

Во-первых, рассмотрим перевод лексических единиц, обозначающих национально-культурные реалии английского народа. В публикациях были выделены следующие географические реалии (Africa, Oceania, Europe: Mediterranean, Arctic Circle, Gulf States, US, Falklands).

- Africa – Африка [1, 2008]. – *Guterres says Africa is 'source of hope' for the world.* – Гутерриш назвал Африку «источником надежды» для всего мира [The Times, 2022].

- Oceania – Океания [1, 2008]. – *Tonga: Church in Oceania banding together to send aid* – Тонга. – Церковь в Океании объединяется, чтобы отправить помощь [2, 2022].

- Mediterranean – Средиземноморье [1, 2008].

- «*There's not much hope*»: *Mediterranean corals collapse under...* – «Надежды мало»: средиземноморские кораллы разрушаются под водой [The Times, 2022].

• Arctic Circle – Полярный круг [1, 2008].– *The Pole star Arctic Circle concept is ready for a snow day with AWD and studded tires.*– Концепт «Звезда полярного круга» готов к снежному дню с полным приводом и шипованными шинами [2, 2022].

• US – США [1, 2008]. – *US Sailing Announces Shortlist for 2021 Rolex Yachtsman.* – *US Sailing объявляет шорт-лист Rolex Yachtsman 2021 года* [The Times, 2022].

• Falklands – Фолклендские острова (Фолкленды) [1, 2008].– *UK MoD invests in Falklands amid Argentine protests.* – *Минобороны Великобритании инвестирует в Фолкленды на фоне протестов в Аргентине* [2, 2022].

Этнографические реалии: British, Russian, German, Egyptian, Muslim, Dollar, Liter, Oscar, Olympic games.

• British – британец [2, 2008]. – *Infographic: Queen Elizabeth and the British royal family.* – *Инфографика: королева Елизавета и британская королевская семья* [2, 2022].

• Russian – русский [1, 2008]. *DW's Moscow bureau closes after Russian ban*– *Московское бюро DW закрывается после российского запрета* [The Times, 2022].

• German – немец [1, 2008]. – *German anger as Russia shuts international broadcaster Deutsche Welle.* – *Немецкий гнев: Россия закрывает международную телекомпанию Немецкая волна* [2, 2022].

• Egyptian – египтянин [1, 2008]. *Egyptian President Sisi meets with Emir of Qatar in Beijing.* – *Президент Египта Сиси встретился с эмиром Катара в Пекине* [2, 2022].

• Muslims – мусульмане [1, 2008]. *Who Will Muslim Voters Support in the Uttar Pradesh.* – *Кого поддержат избиратели-мусульмане в Уттар-Прадеше* [2, 2022].

• Dollar – доллар [1, 2008].– *Why the dollar won't be as strong as many think.* – *Почему доллар не будет таким сильным, как многие думают*

[The Times, 2022].

- Liter – литр [1, 2008]. – *10.500 per Liter. – 10 500 рупий за литр*

[The Times, 2022].

- Oscar – Оскар [1, 2008]. – *Final Oscar nomination predictions in all 23 categories. – Окончательные прогнозы номинаций на «Оскар» во всех 23 категориях* [2, 2022].

- Olympic games – Олимпийские игры [1, 2008]. – *With rings breaking from block of ice, Olympic Games ceremony begins. – Когда кольца оторвутся от глыбы льда, начнется церемония Олимпийских игр* [2, 2022].

Общественно-политические реалии province, capital, country, area, city.

- Province (от фр.) – провинция [1, 2008]. – *Province to boost funding for schools, freeze education property tax. – Провинция увеличит финансирование школ и заморозит налог на недвижимость в сфере образования* [2, 2022].

- Capital (англ.) – столица [1, 2008]. – *Capital City Produce celebrates 10-year anniversary with relocation and expansion. – Продукция столичного города отмечает 10-летний юбилей переездом и расширением* [2, 2022].

- Country (фр.) – страны [1, 2008]. – *Sun Country passenger describes «terrifying experience» emergency landing in Las Vegas. – Пассажир Солнечной страны описывает «ужасающий опыт» аварийной посадки в Лас-Вегасе* [2, 2022].

- Area (латынь) – территория [1, 2008]. – *EU's border-free Schengen Area needs overhaul: Macron. – Безграничная Шенгенская зона ЕС нуждается в капитальном ремонте – Макрон* [2, 2022].

- City (французский) – город [1, 2008]. – *City advises of two additional downtown service impacts. – Город сообщает о двух дополнительных воздействиях на обслуживании в центре города* [2, 2022].

Фразеологизмы: to play role, it once wielded, time flies, chase rainbows.

- It once wielded.– держать в руках [3, 1984]. В английском языке слово wield относится к книжному стилю и переводится как «владеть, иметь в

руках». – *Analysts say that the Kremlin is seizing an opportunity to reclaim the influence it once wielded in the Middle East, while playing a constructive role on the world stage.* – Аналитики утверждают, что Кремль ухватился за возможность восстановить свое влияние на Ближнем Востоке, одновременно играя конструктивную роль на мировой арене [2, 2022].

• *Time flies* – Время летит [3, 1984]. – *My, time flies quickly as the years pile on, but where are those flying cars already?* – Боже, время летит быстро, годы наваливаются, а где уже эти летающие машины [2, 2022]?

• *Chase rainbows* – гнаться за непостижимым (гнаться за радугой) [3, 1984]. – *Want to chase rainbows? It's as easy as download in...* – Хотите погоняться за радугой? Это так же просто, как скачать... [2, 2022].

ТОПОНИМЫ: Haiti, Britain, Sao Paulo, Switzerland, Dawson's Field, Shanghai, Wolfsburg, Saskatchewan.

• Haiti – Гаити [1, 2008]. – *Haiti Is on the Verge of Catastrophe.* – Гаити на грани катастрофы [2, 2022].

• Sao Paulo – Сан – Пауло [1, 2008]. – *São Paulo Subway Tunnel Project Floods And Collapses Roadway.* – Проект тоннеля метро Сан-Паулу затопило и обрушило проезжую часть [2, 2022].

• Switzerland – Швейцария [1, 2008]. – *Switzerland may be forced to leave Schengen warns ...* – Швейцария может быть вынуждена покинуть Шенген, предупреждает .... [2, 2022].

• Dawson's Field – Поле Доусона [1, 2008]. – *... was held inside the Lindner Fitness Center and the official groundbreaking occurred just outside near the Dawson Field surface.* – ... проходил в фитнес-центре Лундер, а официальная закладка фундамента произошла недалеко от поверхности поля Доусон [2, 2022].

• Shanghai – Шанхай [1, 2008]. – *«Made with love»: The Shanghai grannies behind the crocheted roses of the Beijing Olympics bouquets.* – «Сделано с

любовью»: шанхайские бабушки завязаны крючком розами для букетов пекинской Олимпиады [2, 2022].

- Wolfsburg – Вольфсбург [1, 2008]. – *Wolfsburg – Co-Trainer Frontzeck. – Вольфсбург – второй тренер Фронцек* [2, 2022].

- Saskatchewan – Саскачеван [1, 2008]. – *Saskatchewan legislature closes to public ahead of Saturday's ... – Законодательный орган Саскачевана на закрывается для публики в преддверии субботнего заседания* [2, 2022].

АНТРОПОНИМЫ: Pierre-Louis Opont, Jude Celestin, Michel Martelly, Bill Gates

- Pierre-Louis Opont – Пьер-Луи Опонт. – *Rally, Pierre-Louis Opont in scena per sette eventi con M-Sport. – Ралли, Пьер-Луи Опонт на сцене на главных событиях с M-Sport* [2, 2022].

- Jude Celestin – Джуд Селестин. – *Celestin lays out conditions to participate in Haiti presidential run off. – Селести низложила условия для участия во втором туре президентских выборов на Гаити* [2, 2022].

- Michel Martelly – Мишель Мартелли. – *Ariel Henry, a neurosurgeon allied with former President Michel Martelly. – Ариэль Анри, нейрохирург, союзник бывшего президента Мишеля Мартелли* [2, 2022].

- Bill Gates – Билл Гейтс. – *Bill Gates invests in carbon capture startup after tech breakthrough. – Билл Гейтс инвестирует в стартап по улавливанию углерода после технологического прорыва* [2, 2022].

Еще одна группа безэквивалентных единиц появилась в 2020 году в связи с пандемией коронавируса. Это лексические единицы, связанные с пандемией, которые еще получили название «ковидлексикона». В каждом языке появились безэквивалентные единицы данной тематики, в английском языке это: Blursday, Coronapocalypse, Coronaphobia, Covidiot, Coroncellations, Covidivorce, Coronaclosed, Coronavoid, Coronavacation, Homecation, Onlineschooling, Onlinejob.

• Blursday (blur + Thursday). – Одинаковые дни в изоляции. – «Семь пятниц на неделе». – *Then, as now, I looked for solid things to give the days definition. I recently heard someone say «every day is blursday» and nothing has ever.* – Тогда, как и сейчас, я искал прочные вещи, чтобы определить дни. Недавно я слышал, как кто-то сказал: «Семь пятниц на неделе», и ничего подобного никогда не было [2, 2022].

• Coronapocalypse (coronavirus+apocalypse). – Конец света, вызванный эпидемией. – *Covid-19 «scientific» claims and subsequent walking back of those claims related both to the coronapocalypse and the viability of the pre-born.* – «Научные» утверждения о Covid-19 и последующий отказ от этих утверждений, связанных как с коронапокалипсисом, так и с жизнеспособностью предрожденных [2, 2022].

• Coronaphobia (coronavirus+phobia). – Страх перед коронавирусом. – *This study shows that coronaphobia experienced by nurses and work – life balance was related to their psychological well-being during the COVID-19.* – Это исследование показывает, что коронофобия, с которой сталкиваются медсестры, и баланс между работой и личной жизнью были связаны с их психологическим благополучием во время COVID-19 [2, 2022].

• Covidiot (Covid-19 + idiot). – Этим термином называют тех людей, которые недооценивают или переоценивают опасность коронавируса. – *Calling «Codeyellow» on the Covidiot clowns and pandemic politics.* – Призыв «желтый код» к клоунам Covidiot и политике пандемии [2, 2022].

• Corancellations (coronavirus+cancellations). – Отмена спортивных мероприятий, театральных представлений, выходов в ресторан, свадеб и т.д. в связи с коронавирусом. – *Flight cancellations 2022: Keeping travels airline personnel struggle with COVID.* – Отмена рейсов в 2022 году: обеспечение безопасности путешествий, поскольку персонал авиакомпаний борется с COVID [2, 2022].



- Covidivorce (Covi+divorce). – Разводы на почве пандемии.– *Of «Covidivorces» and «Coronababies»: Life During a Lockdown.– О «ковидо разводах» и «корона детях»: жизнь во время изоляции* [2, 2022].

- Coronaclosed (coronavirus+close). – Закрытый (бизнес) по причине коронавируса. – *Flying During Corona– Closed Concourses and Empty Mega.– Полеты во время короны – закрытые залы и пустая мега* [2, 2022].

- Coronavoid (coronavirus+void). – Улицы, опустевшие по причине коронавируса.– *So whether you bake, clean, learn or find new ways to socialize, keep those ideas coming and make the most of our time in the Coronavoid.– Так что, если вы выпекаете, убираете, учитесь или находите новые способы общения, продолжайте приходить к этим идеям и максимально используйте наше время «закрытых» улиц*[2, 2022].

- Coronavacation (quarantine+vacation). – Пребывание в самоизоляции по причине эпидемии коронавируса. – *Coronavacation, why some millennials only see cheap flights and resorts in the pandemic. – Ковидный отпуск, почему некоторые миллениалы видят только дешевые авиабилеты и курорты во время пандемии* [2, 2022].

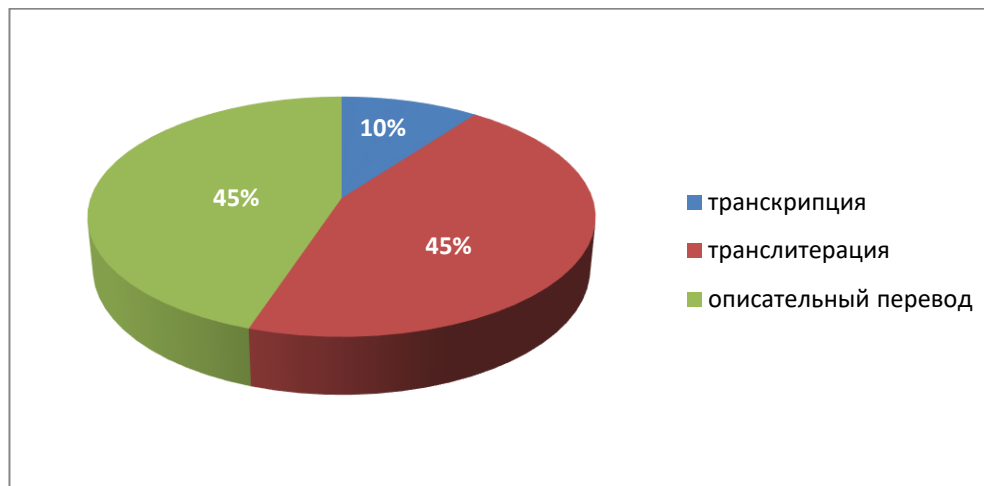
- Homecation (home + vacation). – Пребывание дома.– *Beating pandemic blues by setting up homecations.– Избавьтесь от хандры пандемии, настроившись на пребывание дома* [2, 2022].

- Online schooling. – Удаленное обучение. – *Covid-19 concerns cause parents to look at online schooling. – Опасения по поводу Covid-19 заставляют родителей присматриваться к онлайн-обучению* [2, 2022].

- Online job. – Удаленная работа. – *Number of online job ads in West Midlands up 20 percent. – Количество онлайн-объявлений о работе в Уэст-Мидлендсе выросло на 20%* [2, 2022].

На рисунке 1 представлено соотношение применяемых переводческих трансформаций. Основными способами при переводе безэквивалентной лексики английского языка является транслитерация – 45% (22 единиц), затем

следует описательный перевод – 45 % (22 единицы), транскрипция была применена в 10% (5 единиц).



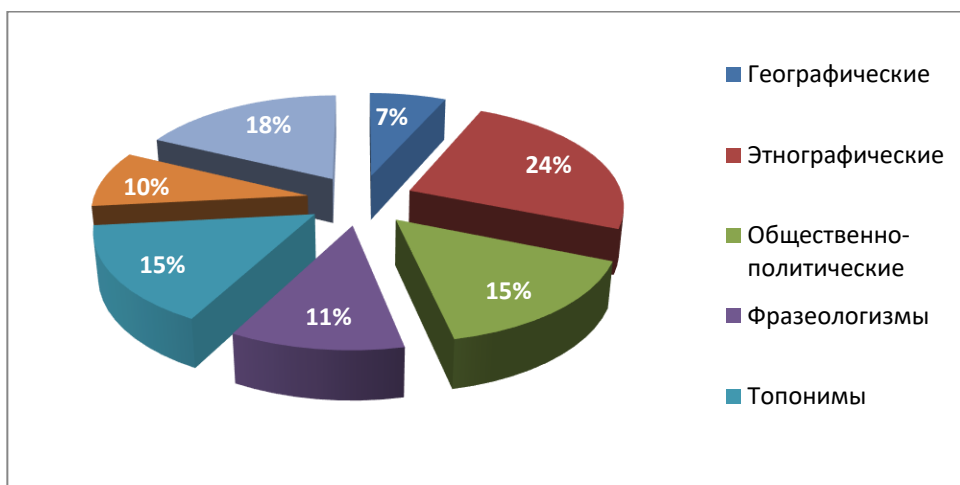
**Рис. 1. Соотношение применяемых переводческих трансформаций**

Основная отличительная особенность перевода данной лексики на русский язык состоит в том, что конструкции, которые были образованы из двух слов или путем словосложения, переводить транслитерацией или транскрипцией не имеет смысла, так как получится громоздкая единица, не имеющая особого смысла. В этом случае оптимален описательный перевод, который и применяется в почти половине всех случаев. Топонимы, Антропонимы и реалии, которые состоят из небольшого количества слогов, переводятся при помощи транслитерации, так как получившийся вариант на русском языке достаточно благозвучный. Транскрипция применяется там, где в лексических единицах присутствуют звуки, несвойственные для русского языка.

В процессе анализа безэквивалентной лексики в переводах публикаций текстов издания «Коммерсант» за январь – февраль 2022 года были выделены 44 лексических единицы данного типа (рисунок 2). Наиболее часто используются этнографические реалии, которые составили 24% (10 единиц),



лексика периода пандемии составила 18% (8 единиц), общественно-политические реалии и топонимы составили 15% (7 единиц) и 15% (7 единиц). Фразеологизмы составили 11% (5 единиц), Антропонимы 10% (4 единицы), географические реалии составили 7% (3 единицы).



**Рис. 2. Соотношение без эквивалентных единицы в текстах публикаций газеты «Коммерсант»**

Рассмотрим перевод безэквивалентной лексики более подробно. Во-первых, рассмотрим перевод лексических единиц, обозначающих национально-культурные реалии русского народа:

В публикациях были выделены следующие географические реалии: тайга, тундра, мерзлота,

- Тайга – дикий, трудно проходимый лес [4, 2009]. – *Специалисты приступили к единовременному учету амурских тигров, сейчас на 12 выпущенных в тайгу хищниках есть ошейники с GPS. – Specialists have started a one-time registration of Amurtigers, now 12 predators released into the taiga have collars with GPS* [5, 2022].

- Тундра – пространство приполярных областей с мелкой растительностью [4, 2009]. – *Фрагменты ракеты упадут в Ямальскую тундру*

не в первый раз.– *Rocket fragments will fall into the Yamal tundra not for the first time* [5, 2022].

• Мерзлота – мёрзлое состояние почвы [4, 2009]. – *В Благовещенске открылась выставка изделий из бивней мамонта «Тайна вечной мерзлоты».* – *An exhibition of items made from mammoth tusks «The Secret of Perm a frost» has opened in Blagoveshchensk* [5, 2022].

Этнографические реалии: рубль, копейка, шуба, валенки, матрешка, дачный массив, общежитие, блины, борщ, квас,

• Рубль – Основная денежная единица в России, равная 100 копейкам, а также денежный знак и монета этой стоимости [4, 2009].– *Российский рубль недооценен на 70%.*– *The Russian ruble is under valued by 70%* [5, 2022].

• Копейка – мелкая монета, сотая доля рубля [4, 2009]. – *Сохранить 3 копейки: Почему рубль – самая недооцененная валюта в мире.* – *Save 3 kopecks: Why the ruble is the most under valued currency in the world* [5, 2022].

• Шуба – тёплая верхняя одежда из натурального либо искусственного меха [4, 2009]. – *После интервью звезда предстала в бархатном платье и роскошной шубе из овчины.* – *After the interview, the star appeared in a velvet dress and a luxurious sheep skin coat* [5, 2022].

• Валенки – тёплые войлочные сапоги из смеси валяной шерсти [4, 2009]. – *Впервые после 1960-х годов в округе стартовал турнир по хоккею в валенках.* – *For the first times the 1960s, a hockey tournament in felt boots started in the district* [5, 2022].

• Матрешка – русская деревянная игрушка в виде расписной куклы [4, 2009].– *Это и матрешки, и цветы, и животные, и персонажи из фильмов, детских сказок.*– *These are matryoshka, and flowers, and animals, and characters from films, children's fairy tales* [5, 2022].

• Блины – одно из чудес русской кухни [4, 2009].– *Гостям расскажут, с чем ели блины в северных деревнях.* – *Guests will be told what pancakes were eaten with in northern villages* [5, 2022].

• Борщ – это первое блюдо, особая разновидность супа [4, 2009]. – *Большинству японцев известно только два русских блюда – это борщ и пирожки. – Большинство японцев известно только два русских блюда – это борщ и пирожки* [5, 2022].

• Квас – русский освежающий безалкогольный напиток [4, 2009]. – *При выборе напитков они отдали предпочтение квасу и чаю. – When choosing drinks, they preferred kvass and tea* [5, 2022].

• Дачный массив – территория, отведенная под дачное строительство.– *Либо силами членов организовать добровольные дежурства по дачному массиву. – Or, with the help of members, organize voluntary duty in the dacha area* [5, 2022].

• Общежитие – оборудованное для жилья помещение, предоставляемое учебным заведением или предприятием для проживания учащихся или рабочих. – *В России появятся семейные общежития при вузах. – Family dormitories at universities will appear in Russia* [5, 2022].

Общественно-политические реалии: край, губернатор, губерния, дума, Газпром, Роснефть, Роспотребнадзор.

• Край – название территориального субъекта в России [4, 2009]. – *В Краснодарском крае за сутки зарегистрировали 2652 заболевших COVID-19. – In the Krasnodar region, 2652 cases of COVID-19 were registered per day* [5, 2022].

• Губернатор – глава крупной административно-территориальной, федеративной единицы [4, 2009].– *Губернатор признал ее лидерство. – Партия «Единая Россия» была и остаётся ведущей на территории страны и Ульяновской области. – The governor recognized her leader ship. – The United Russia party has been and remains the leader in the country and the Ulyanovsk region* [5, 2022].

• Губерния – высшая единица административно-территориального деления в России [4, 2009]. – *В крае открылась онлайн-выставка об истории*

*Енисейской губернии. – An online exhibition about the history of the Yenisei province opened in the region [5, 2022].*

- Дума – нижняя палата парламента в России [4, 2009].– *Саратовская областная дума шестого созыва запомнится жителям региона многим. – The Saratov Regional Duma of the sixth convocation will be remembered by many residents of the region [5, 2022].*

Фразеологизмы: заварить кашу, тертый калач, выносить сор из избы, кашу маслом не испортишь, первый блин – комом.

- Заварить кашу – создать ситуацию [6, 2014].– *«Поэтому это не наш выбор. Это выбор тех, кто заварил кашу»,– резюмировал журналист. – «There fore, it is not our choice. This is the choice of those who made the mess», – the journalist summed up [5, 2022].*

- Тертый калач – опытный [6, 2014]. – *Первый, разумеется, не уровня Холанна скандинав, но перспективный, а второй из выше названных спортсменов уже тертый калач, правда.– The first, of course, is not a Scandinavian of the level of Holanna, but promising, and the second of the above athletes is already a grated roll, however [5, 2022].*

- Выносить сор из избы – распространять слухи [6, 2014].– *Дала заднюю! Айза-Лилуна снялась в клипе Олега Майами после скандального расставания. Затем делала громкие заявления, снималась в фильмах и выносила сор из избы. – Gaveback! Aiza-Liluna starred in Oleg Miami's video after a scandalous breakup. Then she made loud statements, starred in films and took dirty linen out of the hut [5, 2022].*

- Кашу маслом не испортишь – полезные дополнительные действия [6, 2014]. – *В России удобрения используют по более топорному принципу: кашу маслом не испортить, добавляем с запасом. – In Russia, fertilizers are used according to a more clumsy principle: do not spoil the porridge with oil, add it with a margin [5, 2022].*

- Первый блин комом – неудачный первый опыт [6, 2014]. – *Что и*

*говорить, первый блин комом не оказался: как и «ЗИЛ-130», советский «КАМАЗ-5320» пережил СССР. – Needless to say, the first pancake did not turn out to be a lump: like the ZIL-130, the Soviet KAMAZ-5320 survived the USSR [5, 2022].*

**Топонимы:** Москва, Новосибирск, Новороссийск, Санкт-Петербург, Садовое кольцо, Химки, Волга.

- *Эксперты ООН назвали Москву лучшим мегаполисом по развитию инфраструктуры и качеству жизни. – UN experts named Moscow the best metropolis in terms of infrastructure development and quality of life [5, 2022].*

- *Юные повара из Новосибирска покоряют социальные сети. – Young chefs from Novosibirsk conquer social network [5, 2022].*

- *Первый канал снял сюжет в Новороссийске про жизнь дельфинов. – Channel One filmed a story in Novorossiysk about the life of dolphins [5, 2022].*

- *В Санкт-Петербурге численность ковид-пациентов в тяжелом состоянии снизилась до 17%. – In St. Petersburg, the number of Covid patients in serious condition decreased to 17% [5, 2022].*

- *Движение будет затруднено в центре города, на Садовом кольце. – Traffic will be hindered in the city center, on the Garden Ring [5, 2022].*

- *Регистрация на гонку «Лыжня России» в Химках завершится 8 февраля. – Registration for the Ski Track of Russia race in Khimki will end on February 8 [5, 2022].*

- *Заезды пройдут прямо на льду реки Волги в районе речного порта. – The races will take place right on the ice of the Volga River in the area of the river port [5, 2022].*

**Антропонимы:** Никита Михалков, Николай Басков, Филипп Киркоров, Максим Галкин.

- *Красная дорожка: в чем вышли в свет жена, дети и внучки Никиты Михалкова. – Red carpet: what did Nikita Mikhalkov's wife, children and granddaughters wear [5, 2022].*

• *Николай Басков кардинально сменил образ – Nikolai Baskov radically changed his image [5, 2022].*

• *Джордж Ровалс назвал стиль Филиппа Киркорова самым безвкусным. – George Rovals called the style of Philip Kirkorov the most tasteless [5, 2022].*

• *На этот раз Максим Галкин решил показать новые фото интерьера одного из залов в загородном замке. – This time, Maxim Galkin decided to show new photos of the interior of one of the halls in a country castle [5, 2022].*

Еще одна группа безэквивалентных единиц появилась в 2020 году в связи с пандемией коронавируса. Это лексические единицы, связанные с пандемией, которые еще получили название «ковидлексикна». В каждом языке появились безэквивалентные единицы данной тематики, в русском языке это: Безмасочник, Дистант, Карантикулы, Антипрививочник, Корониалы, Масочный режим, Самоизоляция, Удаленка.

• *Безмасочник – человек, который игнорирует требования по ношению масок. – В омском транспорте за неделю поймали 168 безмасочников – In Omsk transport, 168 maskless people were caught in a week [5, 2022].*

• *Дистант – домашняя форма обучения. – Как будут учиться дети в России в 2022 году: дистант, вакцинация и маски.– Как будут учиться дети в России в 2022 году: дистант, вакцинация и маски [5, 2022].*

• *Карантикулы – нерабочие дни (с сохранением зарплаты). – Лингвисты из РАН выпустили монографию о «ковидариях» и «карантикулах».– Linguists from the Russian Academy of Sciences have published a monograph on «covidaria» and «quaranticul» [5, 2022].*

• *Антипрививочник – человек, отказывающийся от вакцинации.– Центр медицины катастроф Коми отстранил 19 антипрививочников в разгар пятой волны COVID-19. – Komi Disaster Medicine Center Suspends 19 Anti-Vaccinators Amid Fifth Wave of COVID-19 [5, 2022].*



- Корониалы – термин по аналогии с «миллениалами» так называют новое поколение детей. – *В Петербурге рождаются «корониалы»: что это значит?* – «*Coronials*» are born in St. Petersburg: what does this mean? [5, 2022].

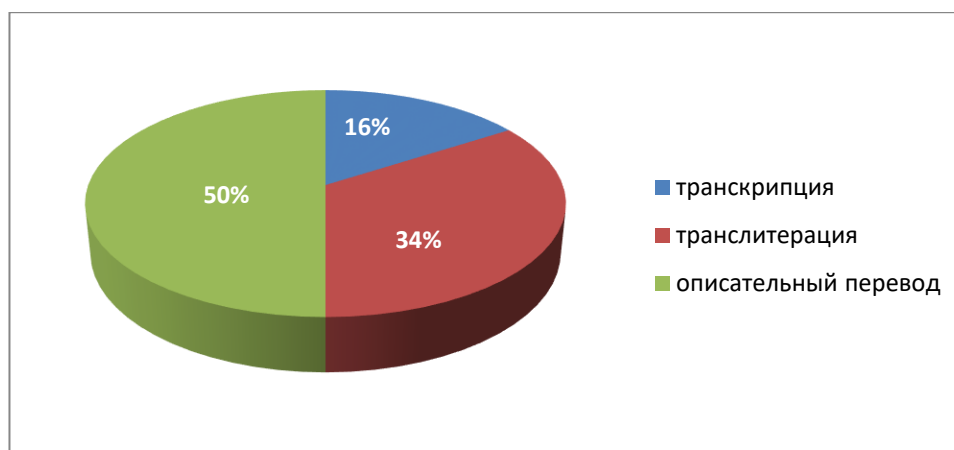
- Масочный режим – посещение общественных мест обязательно в средствах индивидуальной защиты. – *Масочный режим, кабинетная система, удаленка: как начнется новый год в Башкирии.*– *Масочный режим, кабинетная система, удаленка: как начнется новый год в Башкирии* [5, 2022].

- Самоизоляция – изначально это слово использовалось для определения двухнедельного режима для тех, кто контактировал с людьми, у которых подтвердился коронавирус, либо же с теми, кто вернулся из-за границы. В последующем на самоизоляции пребывали люди, которые относились к группе риска. *Режим самоизоляции вновь вводят в регионах России.* – *The regime of self-isolation is reintroduced in the regions of Russia* [5, 2022].

- Удаленка – работа офисных сотрудников из дома. – *Чаще остальных подрабатывают респонденты, чья основная работа предполагает постоянную «удаленку».* – *More often than others, respondents whose main job involves constant «udalenka» earn extra money* [5, 2022].

Обобщим способы перевода безэквивалентных единиц с русского языка на английский.

На рисунке 3 представлено соотношение применяемых переводческих трансформаций.

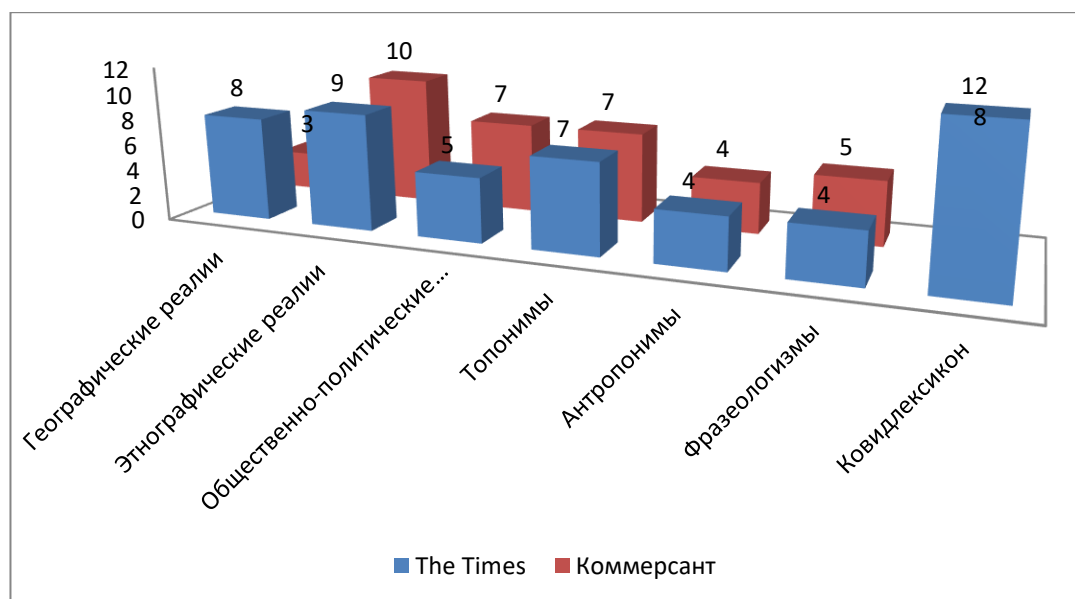


**Рис. 3. Соотношение применяемых переводческих трансформаций**

Основным способом при переводе безэквивалентной лексики русского языка является описательный перевод – 50 % (22 единицы), затем транслитерация – 34% (15 единиц), затем следует, транскрипция была применена в 16% (7 единиц). Применение транслитерации при переводе с русского языка на английский характерно, прежде всего, для топонимов, а также аббревиатур, а также слов, которые представляют собой своеобразные сокращения, как, например «удаленка». Описательный перевод является наиболее эффективным, так как он позволяет хотя бы приблизительно передать смысл безэквивалентной лексики. Транскрипция применяется там, где нужно передать звуки в слове, которые характерны для русского языка, но отсутствуют в английском, поэтому транслитерация там невозможна. Эквиваленты передают суть лексической единицы русского языка сообразно функционалу, который за этой единицей закреплен в языке.

В процессе сопоставления использования безэквивалентной лексики изданиях «Коммерсант» и «The Times», было выявлено следующее соотношение употребления типов лексических единиц (рисунок 4).



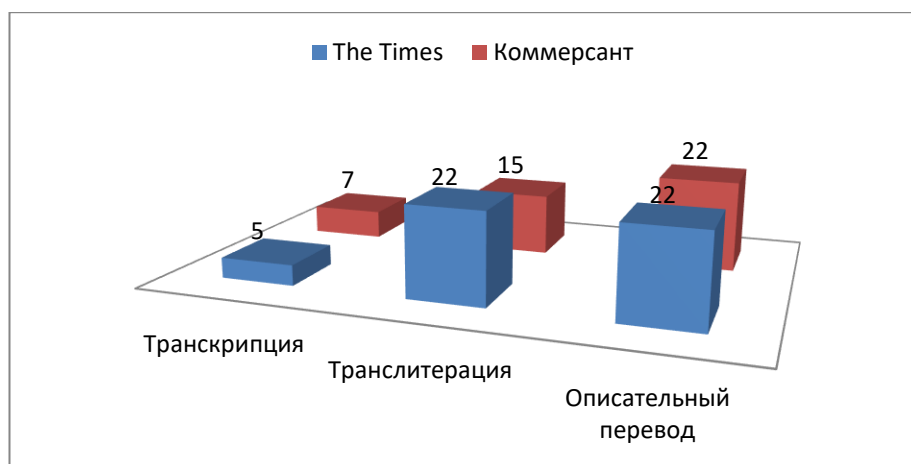


**Рис. 4. Соотношения использования безэквивалентной лексики в изданиях «Коммерсант» и «The Times»**

Как видно из диаграммы, в публикациях англоязычного издания чаще использовалась лексика периода пандемии, затем следует лексика этнического характера. Соотношение остальных типов безэквивалентной лексики несущественно, например, использование топонимов, антропонимов, общественно политических реалий, фразеологизмов – практически идентичное.

Таким образом, активнее используется актуальная безэквивалентная лексика, которая связана с определенными событиями или явлениями, а именно пандемией. Постоянно активно используется этнографическая лексика, которая является частью повседневной коммуникации.

В процессе анализа соотношения способов перевода безэквивалентной лексики было определено, что виды перевода в русском и английском языках существенно отличаются (рисунок 5).



**Рис. 5. Соотношения способов перевода безэквивалентной лексики с английского на русский и с русского на английский язык**

Основными способами при переводе безэквивалентной лексики английского языка является транслитерация и описательный перевод. Основным способом при переводе безэквивалентной лексики русского языка является описательный перевод, затем следует транслитерация и транскрипция.

Таким образом, при переводе безэквивалентной лексики как с русского языка, так и с английского, является описательный перевод. Затем следует транслитерация, которая при переводе с английского языка встречается чаще, так как английский язык – язык международной коммуникации, поэтому многие слова перешли в другие языки при помощи транслитерации и теперь эти значения растиражированы в другие культуры. Транскрипция используется приблизительно на одном уровне, что связано со спецификой использования этой трансформации, которая зачастую применяется, когда нужно сохранить звучание оригинальной лексической единицы.

Таким образом, главной отличительной безэквивалентной лексики является, прежде всего, ее социально-культурный колорит, который удастся передать только при описательном переводе. Дело в том, что в средствах

массовой информации важна именно передача различных форм социально-культурного колорита. Эта же составляющая важна и для перевода реалии, фразеологизмов и других безэквивалентных единиц на другой язык.

Единицы безэквивалентной лексики служат не только для создания национального колорита определенного высказывания, а еще и для усиления эмоциональной насыщенности определенного высказывания. Также единицы безэквивалентной лексики являются своеобразным отражением связи языка и культуры как двух основных составляющих языкового сознания.

Среди безэквивалентной лексики публикаций в издании «2» больше всего было слов, связанных с пандемией – 25% (12 единиц), затем следуют этнографические реалии – 18% (9 единиц), топонимы и географические реалии составили 14% и 16% (7 и 8 единиц), общественно политические реалии – 11% (5 единиц) и фразеологизмы и антропонимы – по 8% (4 и 4 единицы).

В издании «5» часто используются этнографические реалии, которые составили 24% (10 единиц), лексика периода пандемии составила 18% (8 единиц), общественно-политические реалии и топонимы составили 15% (7 единиц) и 15% (7 единиц). Фразеологизмы составили 11% (5 единиц), Антропонимы – 10% (4 единицы), географические реалии составили 7% (3 единицы).

Основными способами при переводе безэквивалентной лексики английского языка является транслитерация – 45% (22 единиц), затем следует описательный перевод – 45% (22 единиц), транскрипция была применена в 10% (5 единиц).

Основным способом при переводе безэквивалентной лексики русского языка является описательный перевод – 50% (22 единицы), затем транслитерация – 34% (15 единиц), затем следует транскрипция, которая была применена в 16% (7 единиц).

Таким образом, основным способом перевода безэквивалентной лексики и с английского, и с русского языка является описательный перевод. Затем следует транслитерация, которая чаще используется в переводе с английского языка, так как это язык международной коммуникации и многие слова стали заимствованиями из английского в другие культуры и описание им не требуется. Транскрипция используется реже и на одном уровне при переводе как с русского на английский, так и с английского на русский язык.

### **Список литературы**

1. Тюленев С.В. Новый англо-русский словарь. – М.: АСТ, 2008. – 976 с.
2. The Times [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thetimes.co.uk> (дата обращения: 01.02.2022).
3. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1984. – 944 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / Под ред. Л. И. Скворцова. – М.: Оникс [и др.], 2009. – 1359 с.
5. Коммерсант [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/> (дата обращения: 01.02.2022).
6. Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка. – М.: Аделант, 2014. – 512 с.
7. Салимзанова Д.А. Перевод фразеологизмов с компонентом соматической лексики/ Д.А. Салимзанова, Г.Т. Гильфанова, Т.В. Любова, И.Р. Хузин // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 1(106). – С. 119-122.

© Д.А. Салимзанова, Г.Т. Гильфанова, О.Г. Евграфова, 2022

### **Коллектив авторов:**

Акиндинов В.В., Афанасьев С.Б., Аюпова Г.Т, Блинова К.А., Богданов И.В.,  
Бугаева Е.А., Вашакидзе Н.С., Гильфанова Г.Т., Гончаренко Н.В.,  
Горшкова В.В., Данилкова М.П., Данилов О.Ф., Евграфова О.Г., Ильевич Т.П.,  
Исмаилова Г.М., Карипжанова Н.М., Каспаров И.В., Козаева Г.Р., Котова Е.Г.,  
Леонтьева А.В., Линева Е.А., Лосева А.С., Мазанбекова М.Е,  
Мещерякова Е.И., Никитовская Г.В., Осипов Г.С., Пономарев М.В.,  
Попова В.Б., Проаньо М.Д.Л., Пчелинцева Е.В., Рауш Н.Л., Савельева Е.Б.,  
Салимзанова Д.А., Сальникова О.Д., Сахаров С.Ю., Скибо Т.Ю., Ушаков Е.В.,  
Филиппова Г.В., Фокина Т.А., Чернышенко О.В., Юсупова Т.Г.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

### **МОДЕРНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ОПЫТА И ТЕНДЕНЦИЙ**

Монография

Подписано в печать 17.03.2022.

Тираж 500 экз.

Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 21,39.

МЦНП «Новая наука»

185002, г. Петрозаводск

ул. С. Ковалевской д.16Б помещ. 35

office@sciencen.org

www.sciencen.org

**НОВАЯ НАУКА**

Международный центр  
научного партнерства



**NEW SCIENCE**

International Center  
for Scientific Partnership

МЦНП «НОВАЯ НАУКА» - член Международной ассоциации издателей научной литературы  
«Publishers International Linking Association»

## ПРИГЛАШАЕМ К ПУБЛИКАЦИИ

1. в сборниках статей Международных  
и Всероссийских научно-практических конференций  
<https://www.sciencen.org/konferencii/grafik-konferencij/>



2. в сборниках статей Международных  
и Всероссийских научно-исследовательских,  
профессионально-исследовательских конкурсов  
[https://www.sciencen.org/novaja-nauka-konkursy/  
grafik-konkursov/](https://www.sciencen.org/novaja-nauka-konkursy/grafik-konkursov/)



3. в составе коллективных монографий  
[https://www.sciencen.org/novaja-nauka-monografii/  
grafik-monografij/](https://www.sciencen.org/novaja-nauka-monografii/grafik-monografij/)



4. авторских изданий  
(учебных пособий, учебников, методических рекомендаций,  
сборников статей, словарей, справочников, брошюр и т.п.)  
<https://www.sciencen.org/avtorskie-izdaniya/apply/>



<https://www.sciencen.org/>