

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 20, № 7. 2018

Сентябрь

16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Vol. 20, № 7. 2018

September

# ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

## The EDUCATION and SCIENCE journal

SCHOLARLY JOURNAL

---

---

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет

Журнал ориентирован на научное  
обсуждение актуальных проблем  
в сфере образования

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям **13.00.00** – педагогические науки, **19.00.00** – психологические науки.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов.

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, издания и авторства научных публикаций и рекомендаций Комитета по этике научных публикаций.

Журнал включен в системы Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Cross Ref, Oxford collection, РГБ, ВИНТИ РАН.

Журнал распространяется только по подписке. Подписной индекс **20462** в объединенном каталоге «Роспечать».

Journal founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical  
University

The journal is focused on research  
discussion of current issues in education

The journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: **13.00.00** – pedagogical sciences, **19.00.00** – psychological sciences.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years. Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

The journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The journal is included in ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITI RAS.

The journal is distributed only by subscription, index **20462** in the **Rospechat** consolidated catalogue.

---

---

**Образование и наука**

*Научный журнал*

**Том 20, № 7. 2018**

Подписка в редакции по тел./факс:  
+7(343) 211-19-73

Гл. редактор – академик РАО

**В. И. Загвязинский**

Зам. гл. редактора (отв. секретарь редакции) – **Н. Н. Давыдова**

Выпускающий редактор – **В. А. Мамина**

Редактор-корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

**Адрес редакции:**

620075, Россия, Екатеринбург,  
ул. Луначарского, 85а

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

**http://www.edscience.ru**

Подписано в печать 26.09.2018

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 300 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал  
«Образование и наука» обязательна.  
Материалы журнала доступны по лицен-  
зии Creative Commons «Attribution»  
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная  
(CC BY 4.0)

© РГППУ

**The Education and Science Journal**

*Scholarly journal*

**Vol. 20, № 7. 2018**

Subscription in editorial office tel/fax:  
+7(343) 211-19-73

Editor-in-Chief – Academician of the Rus-  
sian Academy of Education

**Vladimir I. Zagvyazinsky**

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

**Natalia N. Davydova**

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor-Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

**Editorial Office:**

85a, Lunacharskogo str., Yekaterinburg,  
620075, Russia

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

**http://www.edscience.ru**

Signed for press on 26.09.2018

Format – 70×108/16

Circulation: 300 copies

Printed by Publishing House RARITET

When citing, references to The Education  
and Science Journal are mandatory.  
All the materials of the “The Education  
and Science Journal” are available under  
Creative Commons «Attribution» 4.0 license  
(CC BY 4.0)

© RSVPU

---

---

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Владимир Ильич ЗАГВЯЗИНСКИЙ** – главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: [education@utmn.ru](mailto:education@utmn.ru);

**Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ** – академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., АО «Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина» (Астана, Казахстан), e-mail: [abdyrov@rambler.ru](mailto:abdyrov@rambler.ru);

**Панайотис АНГЕЛИДЕС** – д-р наук, проф., Университет Никозии (Никозия, Кипр), e-mail: [angelides.p@unic.ac.cy](mailto:angelides.p@unic.ac.cy);

**Наталья Леонидовна АНТОНОВА** – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [n.l.antonova@urfu.ru](mailto:n.l.antonova@urfu.ru);

**Александр Григорьевич АСМОЛОВ** – академик РАО, д-р психол. наук, проф. (Москва, Россия), e-mail: [asmolov.a@firo.ru](mailto:asmolov.a@firo.ru);

**Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ** – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: [uzokboy@mail.ru](mailto:uzokboy@mail.ru);

**Владислав Львович БЕНИН** – д-р пед. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: [sajan80@mail.ru](mailto:sajan80@mail.ru);

**Андрей Александрович ВЕРБИЦКИЙ** – академик РАО, д-р пед. наук, проф., МПГУ (Москва, Россия), e-mail: [asson1@rambler.ru](mailto:asson1@rambler.ru);

**Энтони ВИКЕРС** – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса (Колчестер, Великобритания), e-mail: [vicka@essex.ac.uk](mailto:vicka@essex.ac.uk);

**Бронислав Александрович ВЯТКИН** – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., ПГГПУ (Пермь, Россия), e-mail: [bronislav.vyatkin@gmail.com](mailto:bronislav.vyatkin@gmail.com);

**Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ** – д-р физ.-мат. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [vlgar@mail.ru](mailto:vlgar@mail.ru);

**Соня ГУМАРЕС** – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио Гранде де Сол (Рио Гранде де сол, Бразилия), e-mail: [sonia.guimaraes121@gmail.com](mailto:sonia.guimaraes121@gmail.com);

**Мариз ДЕНН** – д-р наук, проф., Университет Мишель де Монтень, (г. Бордо, Франция), e-mail: [maryse.dennes@u-bordeaux3.fr](mailto:maryse.dennes@u-bordeaux3.fr);

**Саймон МакГраф** – д-р наук, профессор, Ноттингемский университет (Ноттингем, Великобритания), e-mail: [simon.mcgrath@nottingham.ac.uk](mailto:simon.mcgrath@nottingham.ac.uk);

**Евгений Михайлович ДОРОЖКИН** – д-р пед. наук, проф., ректор РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [evgeniy.dorjkin@rsu.ru](mailto:evgeniy.dorjkin@rsu.ru);

**Лариса Витальевна ЗАЙЦЕВА** – д-р пед. наук, проф., РТУ (Рига, Латвия), e-mail: [Larisa.Zaiceva@rtu.lv](mailto:Larisa.Zaiceva@rtu.lv);

**Альфия Фагаловна ЗАКИРОВА** – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: [a.fgalovna@mail.ru](mailto:a.fgalovna@mail.ru);

**Ирина Гелиевна ЗАХАРОВА** – д-р пед. наук, проф., ТюмГУ (Тюмень, Россия), e-mail: [izaharova@ef.ru](mailto:izaharova@ef.ru);

**Эвальд Фридрихович ЗЕЕР** – чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [Kafedrapp@rambler.ru](mailto:Kafedrapp@rambler.ru);

**Сергей Анатольевич ИВАЩЕНКО** – д-р техн. наук, проф., БелНТУ (Минск, Белоруссия), e-mail: [sivashenko@gmail.com](mailto:sivashenko@gmail.com);

**Робин П. КЛАРК** – д-р наук, проф., Университет Астон (Бирмингем, Великобритания), e-mail: [r.p.clark@aston.ac.uk](mailto:r.p.clark@aston.ac.uk);

---

**Виталий Анатольевич Копнов** – д-р техн. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [kopnov@list.ru](mailto:kopnov@list.ru);

**Кэрл Коустли** – д-р наук, проф., Университет Мидсекс (Лондон, Мидсекс, Великобритания), e-mail: [c.costley@mdx.ac.uk](mailto:c.costley@mdx.ac.uk);

**Дуру Арун КУМАР** – д-р социол. наук, проф., Университет Дели (Нью-Дели, Индия), e-mail: [darun@nsit.ac.in](mailto:darun@nsit.ac.in);

**Александр Наумович ЛЕЙБОВИЧ** – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ФГУ ФИРО (Москва, Россия), e-mail: [Lan2@firo.ru](mailto:Lan2@firo.ru);

**Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО** – д-р психол. наук, проф., УрГПУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [dhona@mail.ru](mailto:dhona@mail.ru);

**Николай Николаевич НЕЧАЕВ** – академик РАО, д-р психол. наук, МГУ (Москва, Россия), e-mail: [nnechaev@gmail.com](mailto:nnechaev@gmail.com);

**Ольга Николаевна ОЛЕЙНИКОВА** – д-р пед. наук, проф., РОО ЦИППО (Москва, Россия), e-mail: [observatory@cvets.ru](mailto:observatory@cvets.ru);

**Василий Петрович ПАНАСЮК** – д-р пед. наук, проф., ИПОВ РАО (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: [panasyukvprqt@mail.ru](mailto:panasyukvprqt@mail.ru);

**Мария Владимировна ПЕВНАЯ** – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [m.v.pevnaya@urfu.ru](mailto:m.v.pevnaya@urfu.ru);

**Елена Леонидовна СОЛДАТОВА** – д-р психол. наук, проф., ЮУрГУ (Челябинск, Россия), e-mail: [elena.l.soldatova@gmail.com](mailto:elena.l.soldatova@gmail.com);

**Анна Ивановна СОРОКИНА** – д-р психол. наук, проф., БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа, Россия), e-mail: [anvlad16@yahoo.com](mailto:anvlad16@yahoo.com);

**Эльвира Эвальдовна СЫМАНЮК** – д-р психол. наук, проф., УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [ary.fmpk@rambler.ru](mailto:ary.fmpk@rambler.ru);

**Наталья Владимировна ТРЕТЬЯКОВА** – д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [tretjakovnat@mail.ru](mailto:tretjakovnat@mail.ru);

**Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ** – д-р пед. наук, проф., научный редактор, РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: [fedorov1950@gmail.com](mailto:fedorov1950@gmail.com);

**Евгений Карлович ХЕННЕР** – чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ПГНИУ (Пермь, Россия), e-mail: [ehenner@psu.ru](mailto:ehenner@psu.ru);

**Мурат Ашотович ЧОШАНОВ** – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль Пасо (Техас, США), e-mail: [mouratt@utep.edu](mailto:mouratt@utep.edu);

**Дилара Джуманиязовна ШАРИПОВА** – д-р пед. наук, проф., ТашГПУ им. Низами (Ташкент, Узбекистан), e-mail: [sharipovadd@gmail.com](mailto:sharipovadd@gmail.com);

**Светлана Алексеевна ШАРОНОВА** – д-р социол. наук, профессор, РУДН (Москва, Россия), e-mail: [s\\_sharonova@mail.ru](mailto:s_sharonova@mail.ru);

**Юрий Александрович ШИХОВ** – д-р пед. наук, проф., ИжГТУ (Ижевск, Россия), e-mail: [profped@mail.ru](mailto:profped@mail.ru)

---

---

## EDITORIAL BOARD

**Vladimir I. ZAGVYAZINSKY** – Editor-in-Chief, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: *education@utmn.ru*;

**Aitzhan M. ABDYROV** – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, JSC «S. Seifullin Kazakh Agrotechnical university», Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail: *abdyrov@rambler.ru*;

**Panayiotis ANGELIDES** – PhD, professor, Dean, School of Education, University of Nicosia (UNIC), Cyprus, e-mail: *angelides.p@unic.ac.cy*;

**Natalia L. ANTONOVA** – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *n.l.antonova@urfu.ru*;

**Alexandr G. ASMOLOV** – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor (Moscow, Russia), e-mail: *asmolov.a@firo.ru*;

**Uzokboy S. BEGIMKULOV** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: *uzokboy@mail.ru*;

**Vladislav L. BENIN** – Dr. Sci. (Cultural Studies), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: *sajan80@mail.ru*; *benin@lenta.ru*;

**Carol COSTLEY** – PhD, Professor, Director, Institute for Work Based Learning, Middlesex University (London, UK), e-mail: *c.costley@mdx.ac.uk*;

**Robin Paul CLARK** – Dr. Sci. (Mechanical Engineering), professor, Aston University (Birmingham, UK), e-mail: *r.p.clark@aston.ac.uk*;

**Murat A. CHOSHANOV** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, University of Texas (El Paso, USA), e-mail: *mouratt@utep.edu*;

**Marize DENN** – Dr. Sci., professor, Michel de Montaigne University, Bordeaux (France), e-mail: *maryse.dennes@u-bordeaux3.fr*;

**Yevgenij M. DOROZHNIKIN** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, rector, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru*;

**Vladimir A. FEDOROV** – Deputy Editor-in-Chief, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *vladimir.fedorov1950@rsvpu.ru*;

**Vitalij L. GAPONCEV** – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *vlgap@mail.ru*;

**Sonia M. K. GUIMARAES** – Dr. Sci. (Sociology), professor, Federal University of Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, Brazil), e-mail: *sonia.guimaraes121@gmail.com*;

**Simon A. MCGRATH** – PhD, professor, Associate Head of School, School of Education, University of Nottingham (Nottingham, England), e-mail: *simon.mcgrath@nottingham.ac.uk*;

**Yevgenij K. HENNER** – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, PSNRU (Perm, Russia), e-mail: *ehenner@psu.ru*;

**Sergej A. IVASHCHENKO** – Dr. Sci. (Engineering), professor, STU (Minsk, Belarus), e-mail: *sivashenko@gmail.com*;

**Vitaly A. KOPNOV** – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *kopnov@list.ru*;

---

**Duru Arun KUMAR** – Dr. Sci. (Sociology), professor, Netaji Subhas Institute of Technology, Delhi University (New Delhi, India), e-mail: *darun@nsit.ac.in*;

**Alexandr N. LEJBOVICH** – Corresponding member of the Russian Academy of education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor (Moscow, Russia), e-mail: *Lan2@firo.ru*;

**Eugenia S. NABOYCHENKO** – Dr. Sci. (Psychology), professor, USMU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *dhona@mail.ru*;

**Nicholas N. NECHAEV** – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, MSU (Moscow, Russia), e-mail: *nnnechaev@gmail.com*;

**Olga N. OIEYNIKOVA** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RPCEPS (Moscow, Russia), e-mail: *observatory@cvets.ru*;

**Vasilij P. PANASYUK** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IPOA of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia), e-mail: *panasykvpqm@mail.ru*;

**Maria V. Pevnaya** – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, UrFU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *m.v.pevnaya@urfu.ru*;

**Dilara D. SHARIPOVA** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TashSPU (Tashkent, Uzbekistan), e-mail: *sharipovadd@gmail.com*;

**Svetlana A. SHARONOVA** – Dr. Sci. (Sociology), professor, RUDN University (Moscow, Russia), e-mail: *s\_sharonova@mail.ru*;

**Yurij A. SHIKHOV** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, IzhSTU (Izhevsk, Russia), e-mail: *profped@mail.ru*;

**Elena L. SOLDATOVA** – Dr. Sci. (Psychology), professor, ChSU (Chelyabinsk, Russia), e-mail: *elena.l.soldatova@gmail.com*;

**Anna I. SOROKINA** – Dr. Sci. (Psychology), professor, BashSPU (Ufa, Russia), e-mail: *anvlad16@yahoo.com*;

**Elvira E. SYMANYUK** – Dr. Sci. (Psychology), professor, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *apy.fmpk@rambler.ru*;

**Nataliya V. TRETYAKOVA** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *tretjakovnat@mail.ru*;

**Andrej A. VERBITSKY** – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, MSPU (Moscow, Russia), e-mail: *asson1@rambler.ru*;

**Anthony J. VICKERS** – PhD (Physics), professor, University of Essex (Colchester, Essex, UK), e-mail: *vicka@essex.ac.uk*;

**Bronislav A. VYATKIN** – Dr. Sci. (Psychology), professor, PSGPU (Perm, Russia), e-mail: *bronislav.vyatkin@gmail.com*;

**Irina G. ZAHAROVA** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: *izaharova@ef.ru*;

**Alfia F. ZAKIROVA** – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, TyumSU (Tyumen, Russia), e-mail: *a.fgalovna@mail.ru*;

**Larisa V. ZAYTSEVA** – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSTU (Riga, Latvia), e-mail: *Larisa.Zaiceva@rtu.lv*;

**Evald F. ZEER** – Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *Kafedrapp@mail.ru*

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ .....</b>	<b>9</b>
<b>Лескова И. А.</b> Субъектоцентрированное содержание высшего образования как фактор эффективности профессиональной подготовки специалиста.....	9
<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>32</b>
<b>Асташова Н. А., Бондырева С. К., Сманцер А. П.</b> Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования .....	32
<b>ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКОНОМИКА .....</b>	<b>68</b>
<b>Смоляков Д. А.</b> Перспективы российско-китайского гуманитарного сотрудничества в рамках реализации инициативы «Один пояс, один путь» .....	68
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....</b>	<b>90</b>
<b>Зеер Э. Ф., О. В. Крежевских</b> Моделирование социально-гуманитарной образовательной платформы развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов .....	90
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>109</b>
<b>Белобородов А. М., Сыманюк Э. Э.</b> Устойчивость развития эмоционального интеллекта будущих специалистов .....	109
<b>Кузнецова А. А., Соловьева Н. А.</b> Динамика психологических характеристик личности студента в процессе профессионально-ориентированной волонтерской деятельности .....	128
<b>Хасанова И. И., Котова С. С.</b> Психологическая готовность педагогов СПО к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации .....	147
<b>СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>168</b>
<b>Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Шкурин Д. В.</b> Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема .....	168

---

---

---

# CONTENTS

<b>METHODOLOGY PROBLEMS .....</b>	<b>9</b>
<b>Leskova I. A.</b> Subject-Centred Content of Higher Education as a Factor in the Effectiveness of Professional Training of a Specialist.....	9
<b>GENERAL EDUCATION .....</b>	<b>32</b>
<b>Astashova N. A., Bondyreva S. K., Smancer A. P.</b> Development of the Axiosphere of the Future Teacher in the Dialogue Space of Modern Education.....	32
<b>EDUCATION AND ECONOMICS .....</b>	<b>68</b>
<b>Smaliakou D. A.</b> The prospects of the Russian-Chinese Humanitarian Cooperation in Framework of “One Belt, One Road” Initiative Implementation .....	68
<b>VOCATIONAL EDUCATION .....</b>	<b>90</b>
<b>Zeer E. F., Krezhevskikh O. V.</b> Modelling of Socio-Humanitarian Education Platform for Trans-Professionalism Development of Professionals Involved in Multi-Disciplinary Projects.....	90
<b>PSYCHOLOGICAL RESEARCH .....</b>	<b>109</b>
<b>Beloborodov A. M., Symaniuk E. E.</b> Stability of Development of Future Professionals’ Emotional Intelligence.....	109
<b>Kuznetsova A. A., Solovyeva N. A.</b> Dynamics of Psychological Characteristics of a Student-Volunteer in the Process of Professionally-Oriented Volunteering Activity.....	128
<b>Khasanova I. I., Kotova S. S.</b> Psychological Readiness of Secondary Vocational Education Teachers for Mastering New Activities in the Context of Professional Reorientation.....	147
<b>SOCIOLOGICAL RESEARCH .....</b>	<b>168</b>
<b>Kasyanova T. I., Maltsev A. V., Shkurin D. V.</b> High School Students’ Professional Self-Determination as a Social Problem .....	168

# ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.013

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-9-31

## СУБЪЕКТОЦЕНТРИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

**И. А. Лескова**

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,  
Волгоград, Россия.*

*E-mail: innaleskova@yandex.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Масштабные, охватившие все сферы жизнедеятельности процессы глобализации, информатизации и виртуализации требуют перехода высшей школы от традиционной знаниево-репродуктивной подготовки специалистов к деятельностно-ориентированной модели. Для осуществления такого перехода необходимо пересмотреть организацию и способы освоения студентами содержания образовательных программ, которое должно быть центрировано на субъекте развития и познания.

*Цель статьи* – обсуждение методологических аспектов построения субъектоцентрированного содержания высшего образования и демонстрация его дидактических возможностей.

*Методология и методы.* Работа выполнена с опорой на теоретические положения о регулятивах познавательно-преобразовательной деятельности человека, основанные на постнеклассической парадигме познания, а также на ключевые принципы компетентностного, деятельностного и личностно ориентированного подходов к обучению. При оформлении концептуального замысла исследования и создании его эмпирической базы использовались теоретический, дискурсивный виды анализа, контент-анализ и моделирование педагогических систем и процессов. На стадии эксперимента применялись методы сравнительного анализа, синтеза и обобщения практического опыта; во время апробации разработанной модели содержания обучения была задействована гипертекстовая обучающая программа.

*Результаты и научная новизна.* Кратко изложена суть субъектоцентрированного подхода к построению содержания высшего образования, с помощью которого когнитивная компонента профессиональной подготовки трансформируется в смысловую реальность. С дидактической точки зрения уточнены ключевые для данного подхода понятия «субъект», «субъектность» и «субъектный опыт». Показано

фундаментальное отличие содержания нового типа от традиционной его модели, где оно рассматривается как объект усвоения, и от понимания содержания в деятельности концепции, выделяющей в качестве его элементарной единицы способ (принцип) деятельности. Базисная единица субъектоцентрированного содержания профессиональной подготовки – информационный ресурс, подлежащий преобразованию субъектом учения (студентом) в личное знание посредством «проживания» этой деятельности. Субъект является системосозидающим элементом информационно-коммуникативного процесса. Исходя из субъектно-авторских представлений и оценок, обеспечивающих конструктивное взаимодействие с динамично изменяющейся средой, будущий специалист генерирует информацию на основе общеизвестного знания и учится применять ее в конкретном контексте, приобретая социально, культурно и профессионально значимый опыт. Носителем учебного содержания при этом выступает не преподаватель, а сеть гипермедиатекстов с архитектурно-структурными точками (информационными узлами) ценностно-смысловых знаний. Роль педагога состоит не в формальной передаче фактического материала, а в содействии его самостоятельному конструированию студентом и реализации продуктивных возможностей обучающегося.

Описана двухуровневая структура информационного ресурса, обусловленная единством принципов фундаментальности и профессиональной направленности. Схематически обозначена скриптовая модель субъектного опыта, которой должна подчиняться логика обучения, и представлена модель субъектоцентрированного содержания образования, отражающая его процессуальный характер и деятельностьную форму.

*Практическая значимость.* Предлагаемая новая системная организация содержания высшего образования, использующая возможности гипертекстовых технологий, способна обеспечить саморазвитие будущего профессионала, его мобильность на рынке труда и максимальную самореализацию в избранной сфере занятости.

**Ключевые слова:** содержание высшего образования, субъект, субъектный опыт, субъектоцентрированный подход, гипермедиатекст, продуцирование знаний.

**Благодарности.** Автор выражает благодарность члену-корреспонденту РАО, доктору педагогических наук, профессору В. В. Серикову, а также анонимным рецензентам журнала «Образование и наука» за помощь в подготовке публикации.

**Для цитирования:** Лескова И. А. Субъектоцентрированное содержание высшего образования как фактор эффективности профессиональной подготовки специалиста // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-9-31

## **SUBJECT-CENTRED CONTENT OF HIGHER EDUCATION AS A FACTOR IN THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST**

**I. A. Leskova**

*Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia.*

*E-mail: innaleskova@yandex.ru*

**Abstract.** *Introduction.* Nowadays, extensive processes of globalization, informatization and virtualization have captured all spheres of modern life. These processes require the transition from the traditional knowledge-reproductive training of specialists to the activity focused model in higher school. To implement such a transition, it is necessary to reconsider the organization and methods for student knowledge acquisition of the content of educational programs. The transition has to be centred on the subject of development and knowledge.

*The aim* of the paper is to discuss methodological aspects related to the construction of subject-centred content of higher education and to show its pedagogical capabilities.

*Methodology and research methods.* The methodological framework of the study is performed with the involvement of the regulators of human cognitive-transformational activity, based on the post-non-classical paradigm of cognition; the key principles of the competency-based, activity and personal-centred approaches to training. Theoretical, discursive types of the analysis, content analysis, modelling of pedagogical systems and processes were used to design a conceptual plan of the research and develop its empirical base. Methods of the comparative analysis, synthesis and generalization of practical experience were applied at the stage of an experiment; the hypertext training program was applied during approbation of the developed model for training content.

*Results and scientific novelty.* The essence of the subject-centred approach to designing the content of the higher education was summarized. It is noted that a cognitive component of vocational training is transformed to semantic reality by means of the subject-centred approach. The key concepts of “subject”, “subjectivity” and “subject experience” were clarified from the didactic point of view. The research demonstrates the fundamental difference of the content of a new type from its traditional model where it is considered as an object of acquisition, and from the understanding of the content in the activity concept which provides a way (principle) of activity as its elementary unit. A basic unit of the subject-centred content of the vocational training is the information resource to be transformed by the subject of the education (a student) to personal knowledge through the following this occupation. The student is a self-conscious member of the information and communication process. Based on the subject and author's represen-

tations and estimations which provide constructive interaction with the dynamically changing environment, a future expert generates information relying on well-known knowledge and learns to apply it in a concrete context, getting social, cultural and professional experience. In this regard, a teacher is not an educational content carrier, but a network of hypermedia texts with architectonic-structural points (information hubs) of axiological knowledge. The role of the teacher consists not in formal transfer of the factual material, but assistance with student independent designing and realization of productive capabilities of students. The two-tiered structure of information resource was described. This structure is caused by the unity of the principles of fundamental nature and professional orientation. The script model of the student experience is schematically shown; the logic of training has to comply with the model outlined. The model of subject-centred content of education demonstrating its procedural character and activity form is presented.

*Practical significance.* The author has proposed a new system organization of the content of higher education using the possibilities of hypertext systems. The proposed system can become the basis for the self-development of future professionals, their mobility in the labour market and the maximum self-realization in the chosen sphere of employment.

**Keywords:** content of higher education, subject, subject experience, subject-centred approach, hypermedia text, knowledge generation.

**Acknowledgements.** The author thanks Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor V. V. Serikov. Also, the author expresses her gratitude to anonymous reviewers of the Education and Science Journal for their assistance in the preparation of the present publication.

**For citation:** Leskova I. A. Subject-centred content of higher education as a factor in the effectiveness of professional training of a specialist. *The Education and Science Journal*. 2018; 7 (20): 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-9-31

## Введение

Переход высшей российской школы от традиционной знаниево-репродуктивной модели образования к деятельностно-ориентированной, реализуемой с опорой на компетентностный подход, побуждает обратиться к факторам, позволяющим выработать у будущего специалиста позицию субъекта профессиональной деятельности, носителя инновационно-креативного опыта и соответствующего стиля поведения в социокультурном пространстве. Важнейшим условием формирования такой позиции является субъектоцентрированность содержания высшего образования, которая делает востребованной субъектность студента во всех ситуациях про-

фессионализации, начиная с решения элементарных познавательно-практических задач и завершая построением индивидуально-субъективного образа «Я в профессии».

Необходимость субъектоцентрированности вузовского обучения подтверждается фактологическим и теоретическим анализом современной профессиональной реальности (совокупности условий и фактов профессиональной деятельности). Фундаментальными факторами, определяющими ее специфику, структуру и содержание, являются масштабные, распространяющиеся на все сферы жизнедеятельности процессы глобализации, информатизации и виртуализации. Эти «метатенденции современности» определяют формат профессионального взаимодействия как глобальной коммуникативной системы, имеющей сетевую логику сотрудничества и виртуальное измерение. В этой системе наряду с «осязаемым» движением вещественных факторов производства осуществляется еще одно, «неосязаемое» движение информации и знаний<sup>1</sup>. Постоянно совершенствующиеся информационно-коммуникационные технологии обеспечивают возможность использования в качестве прямой производительной силы способности человека генерировать новое знание на основе общеизвестных знаний путем переработки больших массивов информации.

Условия современного производства поощряют и заставляют специалиста потреблять информацию не механически, а творчески. Генерация знаний фактически стала новой, антропоцентрической формой производства, знания – главными экономическими ресурсами (замещение труда знаниями), информационные потоки доминируют над непосредственным взаимодействием с природой («софтизация» экономики), сугубо материальное общественное производство замещается инновационным, основанным «на использовании новых знаний или новом использовании знаний, воплощенных в технологиях...»<sup>2</sup>. Информация из инструмента превратилась в центральный предмет профессиональной деятельности. Отличительным признаком профессиональной компетентности современного специалиста с высшим образованием и одной из ведущих его функциональных характеристик, наряду с целеполаганием, самосознанием, познанием, прогнозированием и пр., стало умение грамотно и творчески перерабатывать и трансформировать информационные потоки в соответствии с возникающими производственными задачами.

---

<sup>1</sup> Аверин А. В. Корпоративная культура современного общества: дис. ... канд. философ. наук. Ставрополь, 2006. С. 96.

<sup>2</sup> Там же, с. 98.

Таким образом, в современной профессиональной реальности специалист выступает в качестве ее субъектной детерминанты, демонстрируя тем самым субъектоцентрированность профессионального пространства.

К ключевым причинам, снижающим субъектную активность будущего специалиста и не позволяющим ему еще на студенческой скамье овладеть опытом инновационно-креативного подхода к решению профессиональных задач, относится сохранение в высшей школе традиционной модели построения содержания подготовки: обучающемуся по-прежнему предлагаются линейно структурированные знания и инструктивно-репродуктивные описания чужого опыта, требующие простого воспроизведения. Образовательные организации в большинстве случаев остаются на привычных позициях объектного отношения как к обучающемуся, так и к предлагаемому ему учебному материалу.

Давно назревшая потребность в новом подходе к отбору и организации содержания высшего образования, центрированного на субъекте познания, выражается в необходимости формирования и развития у обучающегося смысловой ориентации и навыков продуктивной системы поиска, систематизации и самостоятельного создания информации как инструмента постановки и решения профессионально и социально значимых задач.

В общем виде проблема конструирования такого содержания образования сводится к моделированию условий эффективной работы специалиста в современных экономических и производственных реалиях, методы, способы и приемы которой не могут быть адекватно освоены без инициации субъектной позиции студента. Воспитанный в таком духе специалист будет востребован инновационным производством, сможет легко адаптироваться и найти свое место в постиндустриальном урбанизированном «цифровом» социуме.

Обозначенная проблема с полным основанием может быть отнесена к разряду фундаментальных. Цель данной статьи – рассмотреть ряд теоретических аспектов построения субъектоцентрированного содержания образования и показать его педагогические возможности.

## **Обзор литературы**

Обсуждению вопросов содержания образования посвящено большое количество научно-методических и методологических публикаций, однако подавляющее большинство из них адресовано общеобразовательной школе. Методологические проблемы архитектоники содержания обучения на высшей ступени становятся предметом специального изучения достаточ-

но редко. По сложившейся традиции считается, что содержание высшего и общего уровней образования имеет общие структуру и принципы организации, потому мы сочли возможным обратиться к работам, в которых излагаются известные концепции школьного обучения.

Есть все основания полагать, что для высшей школы весьма продуктивна идея В. В. Давыдова о деятельностном содержании образования. Еще в книге «Виды обобщения в обучении» (1972) ученый указал на необходимость поиска такого способа разработки предметного материала, который позволил бы воспроизводить его «действительное движение». Имелось в виду, что понятия, конституирующие учебный предмет, не следует подавать учащимся как «готовое знание» – ученики должны усваивать их самостоятельно «путем рассмотрения предметно-материальных условий их происхождения» [1, с. 244], через погружение в деятельность, которая сохраняет в своеобразной учебной форме «те ситуации и действия, которые были присущи исследованию объекта» [1, с. 228].

В «Концепции прогноза развития образования до 2015 года», подготовленной авторским коллективом, в который вошли Ю. В. Громько, В. В. Давыдов, В. С. Лазарев, В. В. Рубцов и В. И. Слободчиков, деятельностное содержание образования определяется как содержание учебного предмета, в которое включены представления о деятельности<sup>1</sup>. Элементарной единицей такого содержания выступает способ (принцип) деятельности.

Подробный сравнительный анализ изысканий ведущих научных школ, в рамках которых разрабатывались теоретические подходы к проектированию содержания образования, обладающего характеристиками деятельностного обучения, представлен в статье Г. Игнатъевой «Деятельностное содержание образования: современная дискуссия» [2]. Автор детально разбирает и систематизирует разновидности предлагаемых учеными концепций: деятельностной и развивающей В. В. Давыдова<sup>2</sup>, мыслительностной и метапредметной Ю. В. Громько [3], личностно-ориентированной и метапредметной А. В. Хуторского [4].

Интерес вызывают работы, описывающие новые варианты организации содержания высшего образования, актуализирующие субъектность студента посредством гипертекстового упорядочивания информации. Например, теория когнитивной гибкости (Cognitive flexibility theory) R. J. Spiro раскрывает возможности гипертекста как основы индивиду-

---

<sup>1</sup> Громько Ю. В., Давыдов В. В., Лазарев В. С., Рубцов В. В., Слободчиков В. И. Концепция прогноза развития образования до 2015 года // Народное образование. 1993. № 1. С. 17–27; № 2. С. 3–7.

<sup>2</sup> Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996.

ального способа восприятия смысла изучаемого обучающимся материала [5]. Созданная W. Kintsch конструктивно-интеграционная модель (Construction-integration model) [6] и метод открытого контента, разрабатываемый D. W. Keats, Fr. Lehmann, И. В. Куликовой, А. А. Мамченко [7–9] и др., направлены на интеграцию получаемой новой информации с уже имеющимися у студента знаниями.

### **Материалы и методы**

Методологической базой нашей работы стали теоретические положения о регулятивах познавательно-преобразовательной деятельности человека, основанные на постнеклассической парадигме познания, а также смыслоцентрированный подход, в рамках которого обучение «впервые определяется не только как знаниевая, или когнитивная, форма, но и как смысловая реальность»<sup>1</sup> [10].

На этапе оформления концептуального замысла исследования и создания его эмпирической базы использовались теоретический, дискурсивный и контент-анализ, а также моделирование педагогических систем и процессов. На экспериментальном этапе применялись методы опробования инновационных проектов, анализа и обобщения практического опыта; была задействована гипертекстовая обучающая программа.

### **Результаты исследования**

Субъектоцентрированный подход к построению содержания образования требует перехода высшей школы от механической трансляции знаний и социокультурного опыта к проектированию процесса становления субъекта профессиональной деятельности и развития творческой личности будущего специалиста. Данный подход опирается на методологию постнеклассической науки, которая ориентирована на деятельностно-преобразующую, динамическую природу человека. Если классическая модель субъекта эксплицируется посредством его атрибутивных признаков «знающий», «самодетерминированный», «транспарентный», «рациональный», то в постнеклассической версии, согласно В. И. Аршинову, Е. В. Князевой и др., модель субъекта зиждется на идее его становления в контексте «открытого и развивающегося диалога с культурой» [11, 12].

Субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования в трактовке понятия «субъект» опирается на его пос-

---

<sup>1</sup> Абакумова И. В. Смыслообразование в учебном процессе: автореф. дис. ... д-ра психолог. наук. Ростов-на-Дону, 2003. С. 7.

тнеклассическую модель и в качестве атрибутивных признаков субъекта выделяет автономность и целостность, способность занимать определенную целостную позицию по отношению к себе и миру.

Целостность в данном случае означает единство природного, социального и духовного начал человека, ощущающего себя субъектом жизни (деятельности, познания и пр.). Автономия его заключается в том, что он действует исходя из субъектно-авторских представлений и оценок, обеспечивающих конструктивное взаимодействие с динамично изменяющейся средой, при этом его личностный потенциал является одним из внутренних ресурсов действия.

Автономия деятельности подразумевает рефлексивную организованность действий субъекта, т. е. самоанализ, самоорганизацию, определение субъектных оснований собственных действий и пр. Активный рефлексивный (внеситуативный) план сознания позволяет человеку видеть ситуацию целостно, но не терять при этом из виду составляющих ее частей. Рефлексивная позиция помогает субъекту отстраниться от внешнего плана (плана отдельных внешних операций), с тем чтобы, удерживая в сознании направление изменений, оперативно корректировать их по мере необходимости, соотнося с ценностно-целевым контекстом. Являясь одновременно и исполнителем, и наблюдателем, субъект слит с действием и одновременно находится над ним, что и позволяет ему сохранять субъектную, целостную по отношению к себе и миру позицию как позицию порождения нового знания и опыта.

Таким образом, в рамках субъектоцентрированного подхода атрибутивными признаками субъекта выступают автономность и целостность, способность занимать определенную целостную позицию по отношению к себе и миру, понимаемую как позицию порождения нового знания и опыта.

К основополагающим понятиям субъектоцентрированности также относятся «субъектность» и «субъектный опыт».

Субъектность – это коммуникативно-диалогическая категория, подразумевающая не только активное действие, но и взаимодействие, включая все его деятельностно-преобразовательные аспекты: аксиологический, содержательно-интуитивный, творчески-конструктивный.

Субъектный опыт, трактовка которого органично связана с приведенными выше определениями субъекта и субъектности, представляет собой сложную систему, интегрирующую: а) опыт проявления субъектной позиции как порождения нового знания и опыта; б) опыт реализации аспектов деятельностно-преобразовательного начала субъекта обучения. Такая формулировка позволяет разграничить при диагностике эффектив-

ности процесса обучения проявления субъектного опыта, самого субъекта (через опыт проявления субъектной позиции как порождения нового знания и опыта) и коммуникативно-диалогической субъектности (через опыт реализации аспектов деятельностно-преобразовательного начала).

В число принципов субъектоцентрированного подхода входят субъектоцентризм, актуализация субъектного опыта, открытость учебной информации, самоорганизация, сложность и ценностно-смысловое обоснование.

Содержание высшего образования является субъектоцентрированным при условии включения в него субъекта в качестве системосоздающего элемента. Созидание имеет «авторскую преобразовательную деятельностьную направленность»<sup>1</sup> [13], потому включенность субъекта в содержание образования обуславливает процессуальный характер последнего и его деятельностьную форму. Это содержание образования нового типа – деятельностьное содержание, элементарной единицей которого является *процесс преобразования информационного ресурса субъектом учения в знание*. В этом принципиальная новизна и фундаментальное отличие субъектоцентрированного содержания высшего образования от деятельностного понимания содержания, которое предлагалось В. В. Давыдовым<sup>2</sup>, В. С. Лазаревым [14], В. В. Рубцовым [15], Т. В. Габай [16] и др. Напомним, что деятельностным они полагали содержание, включавшее представления о деятельности, а в качестве его элементарной единицы выделяли способ (принцип) деятельности [2].

Фундаментальным отличием субъектоцентрированного содержания образования от общепринятой на данный момент (традиционной) модели содержания высшего образования является деятельностьная основа его системной организации, когда способом построения учебной дисциплины как базисной единицы содержания подготовки специалиста является информационный ресурс, подлежащий преобразованию субъектом учения в знание. Такое содержание образования не требует к нему отношения как к объекту усвоения, а предполагает *проживание деятельности по преобразованию информационного ресурса в знание*. Усвоение различных элементов содержания при этом получает форму их производства, т. е. деятельностьную форму как процесс конструирования (продуцирования) знаний.

Структурный анализ этого процесса и анализ его субъектной основы позволил:

---

<sup>1</sup> Джига Н. Д. Психолого-акмеологическая концепция созидания продуктивного субъекта образования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2014. С. 4.

<sup>2</sup> Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996.

- выделить в нем три подпроцесса и их субъектное основание:

- формирование смыслопорождающей информационной основы решения (целеполагание, сбор информации, проектирование процесса ее изменений). Субъектное основание: самоанализ – самооценка = самопроектирование решения задачи;

- смыслопорождение (интерпретация, установление логических структурно-содержательных связей между элементами собранной информации и пр.). Субъектное основание: самопроектирование деятельности;

- объективация (создание способов употребления получаемых эффектов, представление результатов с привнесением в них личного смысла). Субъектное основание: самореализация;

- установить, что субъектное основание процесса конструирования знаний (самоанализ – самооценка – самопроектирование – самореализация) является основой формирования сложной системы субъектного опыта.

Личностный опыт студента в данном процессе используется как один из ресурсов продуцирования знаний.

Описание подпроцессов, составляющих процесс преобразования информационного ресурса в знание, и его субъектных оснований позволяет сформировать *модель субъектного опыта* в виде сценарной (скриптовой) организации. Схематически модель выглядит следующим образом:

- 1) ситуация порождения (формирование смыслопорождающей основы решения, самоанализ, самооценка);

- 2) ситуация рефлексии (смыслопорождение, самопроектирование деятельности);

- 3) ситуация конструирования (объективация, самореализация).

Исходя из вышеизложенного можно сделать ряд выводов.

1. Процесс преобразования информационного ресурса субъектом учения в знание выступает организационно-процессуальной основой формирования сложной системы субъектного опыта и его интеграции в содержание образования.

2. Являясь способом построения содержания учебной дисциплины, данный процесс определяет деятельностную основу системной организации содержания высшего образования.

3. Ядро субъектоцентрированного содержания образования не объектно-безличное знание, а сложная, открытая для авторского творческого преобразования система субъектного опыта, интегрирующегося с содержательными элементами профессиональной подготовки, которая носит процессуальный характер.

Преподаватель, реализующий субъектоцентрированный подход к обучению, не занимается формальной передачей фактического материала,

а содействует его самостоятельному конструированию студентом: деятельность педагога направлена на реализацию продуктивных возможностей обучающегося.

Двухуровневая структура информационного ресурса, подлежащего преобразованию субъектом учения в знание, определяется единством двух ее принципов – фундаментальностью и профессиональной направленностью.

*Первый структурный уровень* – ценностно-смысловые знания, которые включают структурные единицы научного знания высокой степени обобщения: системообразующие идеи, понятия, методологически значимые представления. Это смысловые инварианты отображают изучаемую область знаний целостно и в ретроспективе, в контексте мировоззренческой специфики и ценностных ориентиров той или иной эпохи.

Каждая область знаний обладает логикой своего исторического становления и самодвижения, т. е. культурной типичностью. Данной общей логикой, а не случаем обусловлено какое-либо научное открытие (возникновение учения, метода познания и т. п.) в тот или иной момент времени. Исторический аспект позволяет представить путь развития осваиваемой дисциплины как «креативную историю», как самодвижение смыслов, которое управляется параметрами порядка – фундаментальными идеями (они и составляют первый структурный уровень). Например, идея (учение) о всеобщей связи и развитии природы имела фундаментальное значение для науки Нового времени. Ее управляющее воздействие проявилось в специфике общего способа мышления ученых той эпохи, направленности исследований во всех научных отраслях на поиск объективных связей (законов) между явлениями и объектами<sup>1</sup>.

Системообразующие идеи (понятия, представления), целостно отражающие изучаемую область знаний и функционирующие как ее параметры порядка (динамические характеристики), содействуют постижению логики «креативной истории». Понимание студентом управляющего воздействия системообразующих идей дает ему возможность осваивать ценностно-смысловую основу технологических знаний, воспринимать и осмысливать их в более широком научно-историческом (культурно-историческом) контексте. Такое построение первого структурного уровня отвечает «современным принципам структурирования научного знания, опираю-

---

<sup>1</sup> Кедров Б. М. О великих переворотах в науке. Москва: Педагогика, 1986. 112 с.

щимся как на внутреннюю логику науки, так и на ее место в развитии цивилизации» [17, с. 783].

Идеи, составляющие ценностно-смысловые знания, выступают архитектурно-структурными точками (информационными узлами) сети гипертекста (или гипермедиатекста) – носителя содержания учебной дисциплины или группы учебных дисциплин. Каждая идея представлена исходным текстом, в котором излагается ее содержание и солюдается логика исторического развития, и данный исходный текст содержательно расширяется гиперссылками.

Первый структурный уровень информационного ресурса выполняет аксиологическую функцию. Его компоненты образуют *рефлексивную рамку* (согласно Г. П. Щедровицкому, «рефлексивный обвод» [цит. по: 18]) для информационных единиц второго уровня.

*Второй структурный уровень* – прикладные знания (прикладная фактология, связанная с научно-предметными знаниями), раскрывающие содержание изучаемой области. Это любая необходимая литература (учебная, научная и др.) и «документы» (рисунки, медиафайлы, схемы, таблицы и пр.). Прикладная фактология как бы помещается внутрь рефлексивной рамки, которая «обводит» ее информационный объем. Информационные ресурсы второго структурного уровня реализуют когнитивно-информационную функцию.

Важно, что связь между ценностно-смысловыми знаниями (рефлексивной рамкой) и прикладной фактологией не механическая, безличная (которая оформляется, например, расположением по алфавиту, с помощью нумерации и пр.), а исключительно *смысловая*, устанавливаемая студентом самостоятельно. Примечательно, что обучающийся черпает информацию не только из единиц двух уровней, но и из смысловых отношений между ними. Прикладная фактология осмысливается на ценностно-смысловой основе, тем самым она вписывается в контекст мировоззрения и ценностных ориентиров эпохи возникновения и последующих эпох, что обеспечивает фундаментальность приобретаемых знаний.

Таким образом, студент не получает знание в готовом виде, а самостоятельно конструирует его, усваивая элементы содержания образования в единстве со сложной системой субъектного опыта.

На основании всего вышеизложенного можно вербально сформировать *модель субъектоцентрированного содержания высшего образования*, которая включает в себя:

1) виды общекультурного опыта (знаниевого, деятельностного, креативного и др.), источником которого выступает единство ценностно-

смыслового уровня знаний и прикладной фактологии. Наличие этих видов опыта сближает модель субъектоцентрированного содержания образования с культурологической моделью;

2) профессиональный (компетентностный) опыт, который приобретает посредством решения учебно-профессиональных задач;

3) субъектный опыт, генерирующийся благодаря деятельностной основе системной организации содержания высшего образования, в качестве которой выступает процесс преобразования информационного ресурса субъектом учения в знание.

Структуры культурологической модели и модели субъектоцентрированного содержания образования имеют фундаментальное отличие. В последней *каждый из видов опыта функционирует в единстве со сложной системой субъектного опыта*. Это неразрывное единство обеспечивается посредством самоорганизующейся коммуникативной связи, деятельной активности субъекта в спонтанном процессе упорядочивания элементов содержания образования.

Субъектоцентрированный подход позволяет взглянуть на обучение в высшей школе с нового ракурса – как на субъектоцентрированный информационно-коммуникативный процесс деятельностного усвоения социально, культурно и профессионально значимых видов опыта, который можно определить как *сложноорганизованное содержание образования*, интегрирующее в себе субъектное (рефлексивно-аксиологические компоненты, ценностно-целевой контекст) и объектное (объективная информация) измерения. Такое содержание обладает незавершенным процессуальным характером, так как существует и усваивается в деятельностной форме.

Субъектоцентрированная учебная информация в силу своей ценностно-смысловой основы ориентирована на духовно-личностное начало. Она направлена на установление глубоких связей между рациональностью и ценностно-смысловой сферой студента. Наличие объектного измерения (научных фактов, идей, конвенциональных – научных, социальных, культурных и пр. – смыслов) обеспечивает объективность получаемого студентами знания.

Единство принципов фундаментальности и профессиональной направленности, определяющее структуру информационного ресурса как способ построения содержания учебной дисциплины, предоставляет возможность интеграции фундаментального и технологического знания, методологического осознания второго. Полагаем, что совершенно справедливо утверждение А. Д. Московченко о том, что «нет абсолютно фундаментальных или абсолютно технологических знаний. Есть смысл говорить только о знаниях по преимуществу фундаментальных и по преимуществу технологических в зависимости от тех функций, которые они выполняют» [цит. по: 17, с. 784].

Потому модель субъектоцентрированного содержания высшего образования может быть использована в качестве основы профессиональной подготовки специалиста с высшим образованием любого профиля.

Модель субъектоцентрированного содержания высшего образования апробировалась на базе Института художественного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета с 2006 по 2015 г. Экспериментальную группу составили 150 человек (численность выборки испытуемых определялась статистическими критериями репрезентативности). Участниками эксперимента были бакалавры и магистры, обучавшиеся по направлениям подготовки «Изобразительное искусство» и «Художественное образование».

В соответствии с базовыми требованиями к осваиваемым студентами специальностям была разработана деятельностная основа содержания историко-художественных дисциплин (история искусств и т. п.) – гипертекстовая обучающая программа. Рефлексивную рамку историко-художественного процесса составили идеи времени и пространства, понятия «ритм», «мировоззрение», «мироощущение». Исходные тексты о них функционировали в сети гипермедиа текста как его архитектурно-структурные точки (информационные узлы).

Экспериментальный процесс профессиональной подготовки включал три этапа: ориентировочный, рефлексивно-деятельный и поведенческий. Их последовательность определялась логикой продуцирования знаний, являющегося организационно-процессуальной основой субъектного опыта и способом его интеграции в содержание образования. На каждом из этапов доминировала одна из субъектоостребующих ситуаций, соответствующих компонентам скриптовой модели сложной системы субъектного опыта, на овладении которым должны были сосредоточиться студенты и взаимодействующий с ними, координирующий их деятельность педагог:

- ориентировочный этап – ситуация порождения, субъектное основание – самоанализ, самооценка;
- рефлексивно-деятельный – ситуация рефлексии, субъектное основание – самопроектирование;
- поведенческий – ситуация конструирования, субъектное основание – самореализация.

Логике этапов соответствовала и модульная организация содержания субъектоцентрированной подготовки. Освоение образовательных модулей согласно схеме «общекультурные (фундаментальные, метапредметные) – общепрофессиональные – специально-профессиональные знания» действовало упорядоченному формированию у студентов многоуровневого (от метапредметного к специально-предметному) видения изучаемого

материала посредством выстраивания его взаимовложенных контекстов. Метапредметные знания, приобретаемые на первом этапе, выступали в качестве стимулирующего контекста для усвоения учебной информации на последующих двух этапах обучения. При освоении модулей на третьем этапе стимулирующий контекст общекультурных (фундаментальных) знаний дополнялся контекстами общепрофессиональных компетенций, что придавало более осмысленный и творческий характер изучению специально-профессионального блока образовательной программы.

Роль преподавателя заключалась в организации процесса обучения, обеспечении понимания студентами предметного содержания, дидактической поддержке и создании условий для диалогического взаимодействия, а также консультативно-коррекционной деятельности. Студенты, работая с большим количеством текстов разных уровней сложности, обладали неодинаковой степенью готовности к их восприятию, поэтому одной из задач педагога было научить их способам «раскодировки» смысла. Для этого самостоятельная работа студентов по решению субъектоостребующих учебно-профессиональных задач предварялась чтением проблемных лекций, подготовленных на основе материала рефлексивной рамки. Лекционные занятия повышали степень доступности понимания смысловых кодов, содержащихся в текстах ценностно-смыслового уровня гипермедиатекста.

Определение результатов субъектоцентрированной подготовки специалистов, эффективности разработанных содержательных и методических решений, направленных на становление студента как субъекта профессиональной деятельности, формирование фундаментальных знаний и опыта самостоятельного получения ответов на проблемные вопросы, входящие в сферу его профессиональных компетенций, осуществлялось посредством диагностического комплекса. Помимо диагностических компонентов (перцептивно-рефлексивного и конструктивно-проективного), определявших уровень владения процессом конструирования знаний, и показателей психологических новообразований (когнитивной структурированности мышления и его творческих характеристик), комплекс включал гуманитарно-смысловую экспертизу способности к созданию продуктов, входящих в сферу профессиональных компетенций будущего специалиста. Источником диагностической информации выступали результаты решения субъектоостребующих учебно-профессиональных задач.

Проведенный обучающий эксперимент показал эффективность технологии усвоения субъектоцентрированного содержания высшего образования.

В соответствии с показателями уровней групп (репродуктивного, частично-поискового, исследовательского уровня деятельности) у студентов сложилась сложная система субъектного опыта; появилось ценностно-смыс-

ловое и ответственное отношение к содержанию и результатам своего образования; вследствие погружения в субъектно активное информационное пространство системосозидающей деятельности значительно улучшилось восприятие содержания подготовки. Выработанное в процессе продуцирования знаний единство поведенческих навыков, тактик и стратегий оформилось у каждого студента в индивидуальный авторский стиль формирования собственного знания и в «свой подход» к решению учебно-профессиональных задач и освоению избранной профессии в целом.

Поскольку целью данной статьи является обсуждение только ряда теоретических аспектов построения субъектоцентрированного содержания образования и его педагогических возможностей, а не результатов опытно-экспериментальной апробации, которые весьма затруднительно изложить в краткой форме в рамках данной публикации, для наглядности приведем в виде таблицы лишь фрагмент динамики в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах средних количественных показателей, определявшихся в частности посредством опросника креативности Джонсона и методики А. В. Карпова. (В КГ обучение осуществлялось согласно традиционной модели подготовки, численность студентов соответствовала ЭГ.)

Сравнение динамики уровня становления студента как субъекта профессиональной деятельности, %  
Comparison of dynamics of formation level of the student as a member of professional activity, %

Период времени	Репродуктивный уровень ЭГ (КГ)	Частично-поисковый уровень ЭГ (КГ)	Исследовательский уровень ЭГ (КГ)
Конец I этапа	47 (49)	29 (32)	24 (19)
Конец III этапа	32 (47)	36 (31)	32 (22)

Сделаем небольшое пояснение к табличным данным: их следует рассматривать с учетом специфики контингента обучающихся в провинциальном вузе. Лучшие выпускники школ уезжают из Волгограда, чтобы учиться в Москве и Петербурге. А среди наших испытуемых были студенты, попадавшие в категорию «необучаемые» – «студенты, у которых нет способностей для освоения вузовской программы из-за низкого уровня базовой, то есть школьной подготовки»<sup>1</sup>.

Добавим, что, обучаясь по модели субъектоцентрированного содержания высшего образования, студент не воспроизводит готовое знание, потому что оперирует не им, а информацией в ее нелокальном, виртуаль-

<sup>1</sup> Баранова И. М., Путин В. Б. Современные проблемы высшей школы: массовизация, гетерогенность, необучаемость // Дискуссия. 2017. № 10 (84). С. 78.

ном и динамически распределенном виде, следовательно, занимается самостоятельным поиском правильного ответа на возникающие в процессе обучения вопросы. Поэтому главными в диагностике были не количественные, а качественные показатели, т. е. гуманитарно-смысловая экспертиза способности к созданию продуктов, входящих в сферу профессиональных компетенций будущего специалиста. Описание результатов такой экспертизы требует отдельной статьи.

### **Заключение**

Субъектоцентрированное содержание высшего образования способно оперативно «откликаться» на меняющиеся ожидания обучающихся за счет субъект-субъектного характера педагогического взаимодействия и отношений между студентом как субъектом обучения и осваиваемой им учебной информацией.

Характерными чертами субъектоцентрированного содержания образования являются:

- проблематизация – направленность мыслительных процессов на выявление и постановку проблем для последующего их разрешения;
- диалогизация – ориентация на понимание;
- персонификация – включение личностного опыта;
- гипертекстуальность – многоплановость рассмотрения темы, объекта изучения и объекта деятельности.

Элементы субъектоцентрированного учебного материала усваиваются в единстве с субъектным опытом, что делает содержание профессиональной подготовки открытым для творческой переработки и авторской интерпретации. Функции обучения и развития при таком содержании образования становятся неразрывными, так как процесс его усвоения требует от обучающегося духовного напряжения, необходимого для постижения смысла получаемых знаний. Подобное обучение, по сути, прямо противоположно рыночным отношениям, доминирующим в современной высшей школе и порождающим тип студента-потребителя, получающего «нарциссическое удовлетворение» от образования [19], что, по мнению многих российских и зарубежных ученых, приводит к разрушительным последствиям для системы профподготовки.

Системно структурированное субъектоцентрированное содержание высшего образования обладает возможностями для междисциплинарной (или трансдисциплинарной) интеграции, поскольку фундаментальные знания, которые включает двухуровневая структура информационного ресурса, могут выступать общими системообразующими доминантами со-

держания группы учебных дисциплин или всех дисциплин учебного плана. Междисциплинарно (трансдисциплинарно) организованное содержание подготовки может стать продуктивной основой для выбора студентом индивидуальной образовательной траектории.

Субъектоцентрированность содержания обучения, содействуя единству формирования профессионального и субъектного опыта, трансформирует процесс усвоения учебной информации в исследовательское поле, что в перспективе позволяет решить стоящую перед высшей школой задачу по подготовке специалиста, способного быть профессионально эффективным в тотально инновационных реалиях современного мира [20, с. 413].

Процесс конструирования знаний в виде деятельностной формы усвоения различных элементов содержания образования (формы их производства) порождает особого типа активность студентов – интеллектуальную и творческую предприимчивость и инициативность; развивает способность генерировать знание, перерабатывая информацию на основе общеизвестного знания, а также применять его в конкретном контексте, который определяется профессиональной задачей, – все это в условиях инновационного производства входит в число основных индивидуальных параметров специалиста с высшим образованием.

Субъектоцентрированное содержание образования моделирует условия решения профессиональных задач в современной знаниевой реальности. Способность генерировать знание и применять его в конкретном контексте содействует самоопределению профессионала и его мобильности на рынке труда, что позволяет рассматривать субъектоцентрированное обучение как фактор эффективности профессиональной подготовки выпускника вуза.

Системная организация содержания высшего образования на основе принципа субъектоцентризма, использующая возможности гипертекстовых систем, может служить базой для проектирования и конструирования знаний и для разработки новых форм и средств образовательной деятельности, направленных на актуализацию субъектности, креативности и становления индивидуальности специалиста в образовательном процессе.

### **Список использованных источников**

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. 2-е изд. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
2. Игнатъева Г. Деятельностное содержание образования: современная дискуссия // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 64–74.
3. Громько Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск: Технопринт, 2000. 376 с.

4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: МГУ, 2003.
5. Spiro R. J., Feltovich P. J., Jacobson M. J. & Coulson R. L. Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains // T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.). Constructivism and the technology of instruction: A conversation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. P. 57–76.
6. Kintsch W. The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction // R. Ruddell & N. Unrau (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. 5th Edition, International Reading Association. 2004.
7. Keats D. W., Shuttleworth M. Towards a view of knowledge as the common heritage of humanity: mapping an OC strategy // *First Monday*. 2003. Vol. 8, 2. Available from: [http://firstmonday.org/issues/issue8\\_2/keats/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue8_2/keats/index.html) (Accessed 04 January 2017).
8. Lehmann Fr. OC developers as a social formation // *First Monday*, 9, 11 2004. Available from: [http://firstmonday.org/issues/issue9\\_11/lehmann/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue9_11/lehmann/index.html) (Accessed 14 June 2017).
9. Меськов В. С., Куликова И. В., Мамченко А. А. Открытый контент как феномен и модель обустройства обществ, базирующихся на знаниях // *Открытое образование*. 2006. № 5. С. 71–83.
10. Абакумова И. В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // *Научная мысль Кавказа*. 2002. № 13 (39). С. 146–151.
11. Аршинов В. И. Наблюдатель сложности в контексте парадигмы постнеклассической рациональности // *Философский ежегодник*. Вып. 18: Философия науки в мире сложности. Москва: Институт философии РАН, 2013. С. 42–61.
12. Князева Е. Н. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. Москва; С.-Петербург: Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга, 2014. 352 с.
13. Джига Н. Д., Джига О. В. Акмеологическая концепция обучения созидательной и самосозидательной деятельности будущего специалиста // *Актуальные проблемы правовых экономических и гуманитарных наук: материалы Международной научно-практической конференции*. Минск: Белорусский институт правоведения, 2011. С. 226–229.
14. Лазарев В. С. Понятия умственного действия и его формирования в теориях П. Я. Гальперина и В. В. Давыдова // *Вопросы психологии*. 2010. № 4. С. 119–128.
15. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. Москва: МГППУ, 2008. 416 с.
16. Габай Т. В. Деятельностная теория учения: знания и умения // *Вестник Международного института менеджмента ЛИНК*. 2008. № 22. С. 169–173.
17. Садовников Н. В. Фундаментализация современного образования // *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского*. 2011. № 24. С. 782–786.

18. Никитин В. А. Проблемы объективации, субъективации и онтологизации в историческом подходе (К постановке вопроса о выделении концепции истории у Г. П. Щедровицкого и в ММК на фоне сравнительного анализа с концепциями Школы анналов и других авторов) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005/works/0> (дата обращения 03.04.2018)

19. Nixon E., Scullion R. and Hearn R. Her majesty the student: marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer // *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 43 (6). P. 927–943. DOI: 10.1080 / 03075079.2016.1196353

20. Muller J. The future of knowledge and skills in science and technology higher education // *Higher Education*. 2015. Vol. 70, Issue 3. P. 409–416. DOI: 10.12973/ejmste/80787

## References

1. Davydov V. V. *Vidy obobshhenija v obuchenii = Types of generalization in teaching*. 2-nd ed. Moscow: Pedagogical Society of Russia; 2000. 480 p. (In Russ.)

2. Ignatieva G. The activity content of education: Contemporary discussion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2003; 5: 64–74. (In Russ.)

3. Gromyko Yu. V. *Mysledejatel'nostnaja pedagogika (teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniju vysshih obrazcov pedagogicheskogo iskusstva) = Thought-minded pedagogy (theoretical and practical guidance on the development of higher samples of pedagogical art)*. Minsk: Techno-print; 2000. 376 p. (In Russ.)

4. Khutorskoy A. V. *Didakticheskaja jevratika. Teorija i tehnologija kreativnogo obuchenija = Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning*. Moscow: Moscow State University; 2003. 416 p. (In Russ.)

5. Spiro R. J., Feltovich P. J., Jacobson M. J. & Coulson R. L. Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1992. p. 57–76.

6. Kintsch W. The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. In: R. Ruddell & N. Unrau (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. 5<sup>th</sup> Edition, International Reading Association; 2004.

7. Keats D. W., Shuttleworth M. Towards a view of knowledge as the common heritage of humanity: mapping an OC strategy. *First Monday*. 2003 [cited 2017 Jan 04]; 8, 2. Available from: [http://firstmonday.org/issues/issue8\\_2/keats/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue8_2/keats/index.html)

8. Lehmann Fr. OC developers as a social formation. *First Monday*. 2004 [cited 2017 Jun 14]; 9, 11. Available from: [http://firstmonday.org/issues/issue9\\_11/lehmann/index.html](http://firstmonday.org/issues/issue9_11/lehmann/index.html)

9. Meskov V. S., Kulikova I. V., Mamchenko A. A. Open content as a phenomenon and model of building societies based on knowledge. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*. 2006; 5: 71–83. (In Russ.)

10. Abakumova I. V. The meaning as a scientific category and the impact of its conceptual interpretations on the theory of education and training. *Nauchnaja mysl' Kavkaza = Scientific Thought of the Caucasus*. 2002; 13 (39): 146–151. (In Russ.)

11. Arshinov V. I. Observer of complexity in the context of the paradigm of post-classical rationality. *Filosofskij ezhegodnik. Vyp. 18: Filosofija nauki v mire slozhnosti. Philosophical Yearbook. Iss. 18: Philosophy of Science in the World of Complexity*. Moscow: Institute of Philosophy RAS; 2013; 18: 42–61. (In Russ.)

12. Knyazeva E. N. Jenaktivizm: novaja forma konstruktivizma v jepistemologii = Enactivism: A new form of constructivism in epistemology. Moscow; St.-Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives; University book; 2014. 352 p. (In Russ.)

13. Dzhiga N. D., Dzhiga O. V. The acmeological concept of teaching creative and self-creative activity of the future specialist. *Aktual'nye problemy pravovyh jekonomicheskikh i gumanitarnyh nauk: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii = Actual Problems of Legal Economics and Humanities: Materials of the International Scientific and Practical Conference*. Minsk: Belarusian Institute of Law; 2011. p. 226–229. (In Russ.)

14. Lazarev V. S. The concepts of mental action and its formation in the theories of P. Ya. Galperin and V. V. Davydov. *Voprosy psichologii = Questions of Psychology*. 2010; 4: 119–128. (In Russ.)

15. Rubtsov V. V. Social'no-geneticheskaja psichologija razvivajushhego obrazovanija: dejatel'nostnyj podhod = Socio-genetic psychology of developmental education: Activity approach. Moscow: Moscow State Pedagogical University; 2008. 416 p. (In Russ.)

16. Gabay T. V. The activity theory of learning: Knowledge and skills. *Vestnik Mezhdunarodnogo instituta menedzhmenta LINK = Bulletin of the International Institute of Management LINK*. 2008; 22: 169–173. (In Russ.)

17. Sadovnikov N. V. Fundamentalization of modern education. *Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. G. Belinskogo = Proceedings of V. G. Belinsky Penza State Pedagogical University*. 2011; 24: 782–786. (In Russ.)

18. Nikitin V. A. Problemy ob'ektivacii, sub'ektivacii i ontologizacii v istoricheskom podhode (K postanovke voprosa o vydelenii koncepcii istorii u G. P. Shhedrovickogo i v MMK na fone sravnitel'nogo analiza s koncepcijami Shkoly annalov i drugih avtorov) = The problem of objectification, subjectification and ontologization in a historical approach (to the issue of the allocation of the history of the concept in Shchedrovitsky and MMK on the background of a comparative analysis of the concepts of the Annales School and others). 2005 [cited 2018 Apr 03]. Available from: <http://www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005/works> (In Russ.)

19. Nixon E., Scullion R. and Hearn R. Her majesty the student: marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer. *Studies in Higher Education*. 2018; 43 (6): 927–943. DOI: 10.1080/03075079.2016.1196353

20. Muller J. The future of knowledge and skills in science and technology higher education. *Higher Education*. 2015; 70 (3): 409–416. DOI: 10.12973/ejmste/80787

**Информация об авторе:**

**Лескова Инна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, Волгоград, Россия. Место выполнения проекта – Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [innaleskova@yandex.ru](mailto:innaleskova@yandex.ru)

Статья поступила в редакцию 28.04.2018; принята в печать 15.08.2018.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the author:**

**Inna A. Leskova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volgograd, Russia. The project was conducted at Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: [innaleskova@yandex.ru](mailto:innaleskova@yandex.ru)

Received 28.04.2018; accepted for publication 15.08.2018.

The author has read and approved the final manuscript.

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-32-67

## РАЗВИТИЕ АКСИОСФЕРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ДИАЛОГОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Н. А. Асташова**

*Брянский государственный университет им. И. Г. Петровского, Брянск,  
Россия.*

*E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru*

**С. К. Бондырева**

*Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.*

*E-mail: avtor@mpsu.ru*

**А. П. Сманцер**

*Белорусский государственный университет, Минск, Белоруссия.*

*E-mail: a.smantser@mail.ru*

**Аннотация.** Введение. Вектор развития системы образования, выбор его содержания, качество и результаты обучения, стиль и дух взаимоотношений его субъектов, степень их познавательной активности, интеллектуального и культурного роста обусловлены в первую очередь ценностными установками участников образовательного процесса. Особенно важно, носителем и транслятором каких ценностей является педагог, одна из главных функций которого – воспитание подрастающего поколения, приобщение обучающихся к морально-этическому национальному и общечеловеческому опыту. В связи с этим подготовка будущих учителей должна в обязательном порядке включать целенаправленное формирование у них системы внутренних, эмоционально освоенных ценностей, которые помогут им справиться со сложными социокультурными проблемами в предстоящей профессиональной деятельности.

*Цель публикации заключается в изложении исследования диалогового пространства образования как фактора и среды становления и совершенствования аксиологической сферы будущего педагога, соответствующей со-*

временным мировоззренческим, социальным, экономическим, технологическим и иным прогрессивным цивилизационным тенденциям.

*Методология и методы.* В работе был задействован комплекс основополагающих идей научных подходов к образованию: гуманистического – свободного и творческого развития личности; диалогического – плюрализма мнений и разнообразия позиций субъектов образования; аксиологического – ценностного отношения человека к окружающему миру, другим людям и самому себе; деятельностного – активного присвоения личностью социального опыта для позитивных деятельных перемен существующих реалий и собственного «Я». Использовались методы анализа, синтеза и обобщения теории и практики моделирования и организации диалогового пространства.

*Результаты и научная новизна.* Обозначены стратегические направления развития образования, определяющие его перспективы благодаря насыщению образовательной среды аксиологическими смыслами: оптимизация социального сотрудничества и партнерства, использование потенциала педагогического миротворчества, укрепление межличностных и межгрупповых отношений, духовно-нравственное воспитание детей как общенациональный приоритет. Эмпирическим путем выявлена и описана система ценностей, которыми должен обладать учитель, способный квалифицированно и ответственно выполнять свои профессиональные обязанности наставника, тьютора и фасилитатора учебного процесса. Уточнено понятие аксиологической сферы учителя, которая трактуется как совокупность личных, профессионально-педагогических и социально-культурных ценностей, детерминирующих содержание и характер образовательной деятельности, регулирующих взаимодействие ее субъектов, стимулирующих их личностное самовыражение, непосредственно влияющих на эффективность и результативность образования.

С опорой на теоретико-методологические философские, психологические и педагогические положения трудов ведущих ученых сконструирована концептуальная модель диалогового пространства образования как зоны формирования аксиосферы педагога. Идентифицированы ресурсы данного пространства, представлены и обоснованы его структурные компоненты, осмысленная последовательная реализация которых в высшем учебном заведении может создать особый контекст гуманитарной подготовки будущего учителя, предоставит возможность интерактивного развития у студентов общекультурных, коммуникативных и специальных компетенций, повысит их мотивацию к педагогической деятельности, поиску новых смыслов обучения, инновациям и профессиональному самообразованию. Продемонстрированы типология ценностных ориентаций и тактики их присвоения студентами на уровне диалога.

*Практическая значимость.* Материалы исследования могут быть использованы в практике высшего педагогического образования для повыше-

ния качества подготовки выпускников посредством обогащения аксиологической сферы их личности. Предлагаемая модель формирования в диалоговом образовательном пространстве системы ценностей у будущих учителей позволит обеспечить условия для индивидуализации маршрутов их обучения с учетом разных подходов к организации жизнедеятельности субъектов образования и особенностей их саморазвития.

**Ключевые слова:** образование, диалог, диалоговое пространство образования, аксиосфера будущего педагога, субъекты образования, ценностно-смысловое взаимодействие, современный учитель.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) и Правительства Брянской области в рамках научного проекта № 17-16-32003.

**Для цитирования:** Асташова Н. А., Бондырева С. К., Сманцер А. П. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 32–67. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-32-67

## DEVELOPMENT OF THE AXIOSPHERE OF THE FUTURE TEACHER IN THE DIALOGUE SPACE OF MODERN EDUCATION

**N. A. Astashova**

*I. G. Petrovsky Bryansk State University, Bryansk, Russia.  
E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru*

**S. K. Bondyрева**

*Moscow Psychological Social University, Moscow Russia.  
E-mail: avtor@mpsu.ru*

**A. P. Smantser**

*Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.  
E-mail: a.smantser@mail.ru*

**Abstract.** *Introduction.* The vector of development of the education system, the choice of its contents, quality and results of training, style and spirit of the relationship of its participants, degree of their informative activity, intellectual and cultural growth are firstly caused by valuable attitudes of participants of the educational process. A teacher is a bearer of values. One of the main functions of the teacher is the education of the younger generation, the introduction of the person

to moral ethics and universal values. In this regard, training of future teachers has to include the purposeful formation of the system of the internal, emotionally experienced values which will help them to cope with the complex of socio-cultural problems in the future professional activity.

*The aim* of the paper is to present the research findings on the conceptual model of the dialogue space of education as the basis for the development of the future teacher axiosphere which corresponds to current ideological, social, economic, technological and other progressive civilization trends.

*Methodology and research methods.* In the course of the research, fundamental ideas of the following scientific approaches were applied: humanistic approach – free and creative development of an individual; dialogical approach – pluralism of opinions and a variety of positions of subjects of education; axiological approach – attitude of the individual to the world around him/her, to other people and to himself / herself; activity approach – specific activity of the individual, aimed at appropriation of social experience by the person, change of the surrounding world and selfhood. To design and organize the model of the dialogue space, the methods of analysis, synthesis and generalization of the theory and practice were used.

*Results and scientific novelty.* The authors presented the strategic guidelines of the interactive environment education: the development of social cooperation, using the pedagogical peaceful potential, the development of interpersonal and intergroup relations, organizing children spiritual and moral education as a national priority. The teacher value system was revealed empirically and described. It was found out that a modern teacher should responsibly perform the professional duties of a mentor, tutor and facilitator of the educational process. The authors clarified the concept of “axiological sphere” of the teacher. The teacher axiological sphere is considered as a complex of personal, professional-pedagogical and socio-cultural values. These values have separable functions. Firstly, they determine the content and nature of the educational activity. Secondly, they regulate the interaction of the participants of the educational activity. Thirdly, they stimulate personal self-expression of the members of that activity. Fourthly, they directly influence the efficiency and effectiveness of education.

The conceptual model of dialogue space of education as a formation zone for the teacher’s axiosphere was designed on the basis of the theoretic-methodological, philosophical, psychological and pedagogical concepts of the leading scholars’ writings. The resources of this space were identified; its structural components were presented and proved. The implementation of the components mentioned above can create a special context for the humanitarian training of a future teacher; will give an opportunity of interactive development of students’ common cultural, communicative and special competencies; will increase students’ motivation to pedagogical activity, the search of new ideas for training, innovations and

professional self-education. The authors demonstrated the value orientations typology and tactics of their acquisition by students at the dialogue level.

*Practical significance.* The presented materials can be used in practice of the higher pedagogical education to improve the quality of graduates' training through enrichment of their personality axiological sphere. The model for the formation of the future teachers' value system in dialogue educational space will allow providing conditions for individualization of routes of their training taking into account different approaches to the organization of activity of education participants and features of their self-development.

**Keywords:** education, dialogue, dialogue space of education, axiosphere of a future teacher, participants of education, value-semantic interaction, modern teacher.

**Acknowledgements.** The research was performed with the financial support of RFFI and the government of the Bryansk region in the framework of the scientific project № 17-16-32003.

**For citation:** Astashova N. A., Bondyрева S. K., Smantser A. P. Development of the axiosphere of the future teacher in the dialogue space of modern education. *The Education and Science Journal*. 2018; 7 (20): 32–67. DOI: DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-32-67

## Введение

Ни у кого не вызывает сомнения, что в кардинально меняющихся реалиях современного общества система образования нуждается в глубоких и масштабных преобразованиях. Однако, чтобы модернизация сферы образования действительно отвечала вызовам времени, необходимо определиться с ее приоритетами, среди которых исследователи данной проблемы называют обеспечение информационно-медийного сопровождения подготовки конкурентоспособных педагогических кадров; креативное взаимодействие субъектов образования; создание пространства поддержки талантов; развитие у субъектов образования умений работы с информацией с опорой на нравственные ценности и др.

В данной статье мы попытались ответить на вопросы, на чем должно быть сфокусировано внимание в рассуждениях об образе будущего образования, его потенциале, роли современного учителя в обучении, воспитании ученика и совершенствовании образовательного процесса. Поводом для этого стало происходящее в настоящее время на государственном уровне, в созданном при Президенте Совете по стратегическому развитию и национальным проектам, обсуждение одного из самых масштабных

национальных проектов – «Образование», рассчитанного на шесть лет. В него войдут девять федеральных проектов: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Современные родители», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Повышение конкурентоспособности российских вузов»<sup>1</sup>.

Обращают на себя внимание цели национального проекта, которые должны быть реализованы к 2024 г. Среди них воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций<sup>2</sup>. Реализовать такую цель могут только творческие, успешные и мобильные учителя, способные в диалоговом пространстве образования, обращаясь к самобытной культуре и уникальному духовному наследию России, опираясь на традиции как фундамент образования и современные реалии этнопедагогического характера, развивать личность гражданина, патриота, интеллектуала, творца. В этом отношении отечественное образование может продемонстрировать особенное положение в нашем обществе аксиологических приоритетов – материальных, социальных (социально-политических) и духовных ценностей [1, с. 55].

Поскольку образование – это социокультурный феномен, включающий систему ценностей, то разработка данной системы и поиск активных педагогических технологий формирования ее компонентов у обучающихся являются необходимыми шагами на пути совершенствования сферы образования, разработки стратегии и тактики его развития [2, с. 75]. В этом процессе, по мнению профессора З. И. Равкина, следует иметь в виду историчность аксиологических ориентиров, способность ценностных позиций обретать на новом витке цивилизационного развития новый смысл<sup>3</sup>.

Ключевой категорией в нашем исследовании является образовательное пространство, в котором представлены содержательные харак-

---

<sup>1</sup> Васильева О. Ю. Что может изменить национальный проект «Образование»? [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://russiaedu.ru/article/chto-mozhet-izmenit-natsionalnyi-proekt-obrazovanie>.

<sup>2</sup> Национальный проект «Образование» в новом «майском указе» Президента России [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>.

<sup>3</sup> Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность: сборник тезисов докладов и выступлений на XVI сессии научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки: в 2 т. / отв. ред. З. И. Равкин. Т. 2. Москва, 1995. С. 12.

теристики деятельности, ее ценностные доминанты и система отношений между субъектами образования. Данное пространство может рассматриваться и как контекст, и как инструмент образовательного процесса. Потенциал образовательного пространства усиливается за счет его диалогичности.

М. М. Бахтин, исследуя феномен диалога, представлял его как «карнавал мироощущения» и определял как событие, в ходе которого осуществляется познание. Ученый обращал внимание на уникальность диалога: «Нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту (он уходит в безграничное прошлое и в безграничное будущее)». Особенно важна для нас мысль М. М. Бахтина о том, что диалог в межличностном общении – это «диалог на высшем уровне», где «встречаются целостные позиции, целостные личности»<sup>1</sup>.

Английский профессор Rupert Wegerif, разработавший философские, социологические, психологические, педагогические основы образовательных технологий в XXI веке, исследуя сущность диалогического как открытие пространства смысла, утверждал, что в современных условиях можно использовать диалог в качестве средства для завершения построения знаний или построения самобытности, но лучше применять его для актуализации представлений о другом, для понимания его и в то же время для постижения себя, а также для выявления разрыва между людьми в «образовательных отношениях».

По мнению исследователя, использование диалога как образовательной инновационной технологии способствует развитию гибкого мышления и обучению таким навыкам, как творчество и общение. В дискуссии диалогическое обучение должно быть направлено не только на присвоение определенных голосов, но и на «присвоение» диалогического пространства. Особую роль диалог играет в процессе онлайн-обучения, требующего открытости и отзывчивости к другим, вследствие чего возникает особая устойчивая атмосфера доброжелательности и успеха в образовательном сетевом сообществе [3].

В образовательном пространстве значение имеют действия и поведение всех субъектов образования, но в первую очередь – учителя, который призван быть центром, организатором, вдохновителем и координатором образовательного процесса, а самое главное – носителем ценностных смыслов, транслируемых ученикам. Для этого педагог должен сам обладать развитой аксиосферой, которую нужно целенаправленно формиро-

---

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва, 1979. С. 361–373

вать в процессе подготовки будущего учителя как систему внутренних, эмоционально освоенных субъектом ориентиров его деятельности<sup>1</sup>. В свое время Ж.-П. Сартр заметил: «Пока вы все не живете своей жизнью, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл»<sup>2</sup>. В контексте нашей работы смысл – это своего рода исходная позиция для осознания будущим учителем сущности своей предстоящей деятельности и включения его в ценностный мир образования.

Известно, что ценности, принятые в системе образования, задают параметры ее развития и отношений между ее субъектами, влияют на степень их инициативности в решении инновационных проблем, поиске новых смыслов обучения, обеспечивают их интеллектуальный и культурный рост при условии наличия выбора, учета разных подходов к организации жизнедеятельности субъектов образования и особенностей саморазвития личности.

Так возникла идея обосновать процесс развития аксиосферы будущего учителя в условиях диалогового пространства педагогического образования [4]. На наш взгляд, создание такого пространства, формирующего аксиосферу педагога, поможет решить вопросы качества образования, реализовать интеллектуальный, духовный и творческий потенциал личности посредством построения индивидуальной траектории развития субъекта образовательного процесса; обеспечить активное взаимодействие равноправных субъектов, открытость их для нового опыта, понимание ими смысла жизни и возможных вариантов самовыражения личности; и, наконец, создать условия для свободного, полноценного приобщения к гуманистической системе ценностей, не нарушая природы образовательной деятельности.

В рамках проводимого исследования мы предприняли попытку разработать концепцию развития аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве образования: определить тактики формирования ценностных отношений на уровне диалога, ресурсы и механизмы регулирования социальной и образовательной деятельности, выявить факторы и возможности ценностной самореализации будущего учителя.

Поскольку проблема формирования аксиосферы будущего учителя в условиях диалогового пространства педагогического образования – достаточно новое направление исследований, требующее обстоятельного на-

---

<sup>1</sup> Каган М. С. Философская теория ценностей. С. Петербург: Петрополис, 1997. С. 164.

<sup>2</sup> Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. Москва: Политиздат, 1989. С. 342.

учного, теоретического и прикладного, осмысления, мы выделили два его аспекта в виде противоречий, которые планировали снять в ходе предстоящей работы. Это несоответствия:

- между разработанностью темы развития ценностных ориентиров будущего педагога и необходимостью теоретико-методологического обоснования использования диалогового пространства образования как основы развития аксиосферы будущего педагога;
- между потребностью реализовать стратегические ориентиры формирования диалогового пространства педагогического образования и поиском педагогических тактик, механизмов и технологий их осуществления.

Таким образом, объектом нашего исследования стало диалоговое пространство современного педагогического образования; предметом – содержание и специфика развития в данном пространстве аксиосферы будущего учителя, обеспечивающей дальнейшую его успешную профессионализацию и выполнение основной функции педагога – воспитания личности, разделяющей и укрепляющей гуманистические ценности.

### **Обзор литературы**

В. И. Слободчиков и Ю. В. Громько, рассуждая о перспективах образования, обозначают наиболее распространенные его интерпретации:

- это оптимальное место встречи личности и общества и вполне самостоятельная форма общественной практики, которая, с одной стороны, обеспечивает целостность общественного организма, а с другой – является мощным ресурсом его исторического развития;
- универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта от одного поколения другому, механизм социального наследования, связывания общности людей и способа их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей жизни во времени;
- всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им человеческого образа в историческом времени и пространстве культуры, включая способности к самообразованию и саморазвитию [5].

Только реализация всех трех ипостасей образования может создать основу для развития человека как явления целостного, творческого, ищущего, апробирующего свои ресурсы и способного к диалогу и самосовершенствованию.

Анализируя современную ситуацию в российском образовании и определяя стратегии его дальнейшего развития, академик В. И. Загвязинский

указывает на его многофункциональность, сочетающую традиционные и инновационные функции:

- личностно-индивидуальное развитие субъектов образования, их социальное становление;
- формирование социальных отношений, служащее фактором сохранения и развития культуры общества и становления «человека культуры»;
- созидание «человеческого капитала», развитие способности к высокопроизводительному труду (функция преобразования экономики) [6].

Весьма важными представляются концептуальные идеи В. И. Загвязинского о преемственности гуманистических традиций мирового и отечественного образования, выражающейся в «паритете и взаимодополняемости широкого социального контекста и внимании к человеку, его самобытности и уникальности; вере в его возможности; вовлечении в сферу образования всех детей и подростков; широком охвате детей дошкольным образованием; высоких стандартах естественно-научного образования; отработанной системе начального профессионального образования, широких и разнообразных возможностях получения высшего образования» [7, с. 7].

Ученый подчеркивает значимость «строительства» опережающего образования, ориентацию на гуманистические ценности, создание рыночных механизмов отечественной образовательной системы, позволяющих поддерживать ее функционирование как приоритетное направление в социально-экономическом развитии общества.

Гуманистическая природа образования раскрыта в публикациях одного из авторов настоящей статьи, в которых обосновывается мысль о том, что главной функцией образования является культурно-гуманистическая – приобщение обучающегося к общечеловеческим ценностям; а аксиологические ориентиры, направленные на регулирование духовной жизни общества, составляют одну из ведущих стратегий образовательной сферы [8, с. 8].

Обратимся к исследованиям, рассматривающим специфику образовательного пространства. А. А. Бодалев выделяет три его параметра:

- а) объем или протяженность, которые определяются тем, что запечатлевается и актуализируется в сознании человека;
- б) степень связи содержательного наполнения субъективного пространства мира с настоящим, прошлым и будущим;
- в) зависимость содержательного богатства субъективного пространства мира от сформированности личности<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Бодалев А. А. Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют // Мир психологии. 1999. № 4. С. 26–29.

Выявленные автором характеристики – качественные и количественные показатели функционирования системы, которые непосредственно влияют на внутренний мир личности, придают импульс обогащению и углублению новых подходов в педагогике.

Работы современных ученых (А. В. Ерофеевой, М. И. Корневой, Л. М. Лузиной, И. М. Реморенко, В. М. Степанова, Г. А. Ферапонтова и др.), посвященные проблемам создания образовательного пространства, показывают многослойность и исключительный потенциал этого явления. Феномен образовательного пространства изучается, например, как фактор развития личности, основа гуманизации образовательного пространства; система формирования у обучающихся ценности эстетического отношения, среда апробации и реализации нетрадиционных педагогических средств и др. Оговоримся, что такого рода исследовательские поиски относятся, прежде всего, к деятельности образовательных учреждений инновационного типа [9, 10].

В разработке проблемы ценностных ориентаций как базового компонента образования выделяется точка зрения К. А. Абульхановой-Славской, которая усиливает педагогическую позицию в рассмотрении аксиологической составляющей образования. Ценностные ориентации в ее трактовке связываются со стратегическим направлением жизни человека. Исследователь убеждена в том, что важнейшим делом жизни каждого человека является определение, выбор и реализация ценностей<sup>1</sup>.

Система образования, по мнению В. П. Зинченко, сталкиваясь с многообразным миром ценностей, вынуждена трансформировать их, углублять, ставить цели и предлагать средства образовательной деятельности. И самое главное – переводить ценности в статус органичных, имманентных образованию. Генеральной ценностью системы образования крупный ученый-психолог считает ее способность открывать, формировать, упрочивать индивидуальные ценности своих субъектов<sup>2</sup>. Так происходит непрерывное приближение к общечеловеческим ценностям, осуществляется духовная функция образования. Подчеркивая великий смысл этого процесса, В. П. Зинченко формулирует постулат аксиологической педагогики: смысл ценностей в образовании принципиально открыт, что позволяет образованию быть свободным, разнообразным, диалогичным и одновременно устойчивым и стабильным.

---

<sup>1</sup> Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. С. 69.

<sup>2</sup> Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 11.

В нашем исследовании нашел свое подтверждение тезис о том, что система ценностных ориентаций в образовании, существующая в определенном социо- и культурно-историческом контексте, представляет собой психолого-педагогический гарант стабильности образовательного процесса и позитивной, созидательной активности личности. Именно ценности придают устойчивость личности педагога и воспитанника, определяют принципы их поведения, направляют интересы и потребности, регулируют мотивационную сферу [11].

Особую роль в развитии образования играет диалоговое образовательное пространство как образовательная система (среда), в которой создается множество двусторонних отношений, обеспечивающих обратную связь между субъектами образования, и реализуются разнообразные двусторонние и многосторонние контакты в процессе педагогической деятельности по развитию личности и ее социализации.

Пониманию фундаментальных характеристик образования способствуют идеи философа М. М. Бахтина о диалогическом происхождении всей человеческой жизни: «Жизнь по своей природе диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, понимать, ответственность, соглашаться и т. д. В этом диалоге человек участвует весь и всею своею жизнью: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум»<sup>1</sup>.

Диалоговое образовательное пространство представляет собой уникальный процесс взаимопроникновения культур, который устанавливает непосредственную связь между образами и представлениями. В данном случае речь идет о выдающихся творениях человечества, влияющих на ценностные ориентации, мировоззренческие позиции, образ жизни, модели социального поведения [12, с. 98].

Очевидно, что диалог для культуры – своего рода двигатель развития, или, по определению Ю. М. Лотмана, «смысловой генератор». Выдающийся мыслитель и культуролог отмечает: «Не только коммуникация, но и мышление диалогично по своей природе. Поэтому любое сознание моделирует себе “другого”, собеседника, включенного в систему понимания / непонимания, коммуникативного сотрудничества / борьбы»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Достоевский. 1961 г. // М. М. Бахтин. Собрание сочинений в 7 т. Т. 5. Работы 1940–1960 гг. Москва: Русские словари, 1997. С. 318.

<sup>2</sup> Лотман Ю. М. О семиосфере // Труды по знаковым системам. Т. XVII. 1984. 161 с.

Диалог культур активно влияет на развитие личности средствами сложившихся традиций, форм культуротворчества. Через спектр отношений между различными субъектами он способствует взаимодополнению и обогащению культуры человека. «Диалог – это общение с культурой, реализация и воспроизводство ее достижений, это обнаружение и понимание ценностей других культур, способ присвоения последних, возможность снятия политической напряженности между государствами и этническими группами. Он необходимое условие научного поиска истины и процесса творчества в искусстве. Диалог – это понимание своего “Я” и общение с другими. Он всеобщ и всеобщность диалога общепризнанна» [10, с. 9].

Особенности диалога в образовании объясняет Ю. В. Сенько: «Вследствие своей универсальности диалог в обучении не сюжет, не фрагмент учебного занятия, так как он не кончается с завершением той или иной учебно-познавательной ситуации, он от нее независим, хотя ею и подготовлен» [13, с. 153].

Вызывает интерес точка зрения философа М. С. Кагана о теоретических основах диалога, высказанная в педагогическом контексте. Ученый считает, что для развития диалога наиболее подходит использование его в научно-философском смысле, поскольку на этом уровне он повышает степень духовной общности людей. В этом случае «обращение к диалогу становится серьезной педагогической проблемой» [14].

Академик РАО И. А. Зимняя полагает, что диалогическое педагогическое общение является базовым компонентом организации и управления образовательным процессом, от эффективности которого во многом зависит успешное развитие обучаемых [15].

Современная образовательная ситуация в России требует поиска инновационных подходов к реализации качественного обучения и воспитания. Одним из наиболее перспективных механизмов развития образования и совершенствования личности обучаемого нам видится диалоговое образовательное пространство, способное стимулировать процесс познания, развивать способность его субъектов к пониманию и взаимодействию. Мы надеемся, что наше исследование позволит обогатить теорию диалога и, возможно, создать новую методологию диалогового образовательного пространства, позволяющую среди прочего формировать ценности современного учителя.

## **Материалы и методы**

Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве образования включает комплекс проблем, которые соединились

в нашем педагогическом поиске ответов на вопросы о том, какие ценностные ориентации важно развивать у будущего учителя и как это делать; каков потенциал диалогового пространства образования и каким образом можно его эффективно выстроить; способны ли на данный процесс положительно повлиять стратегические ориентиры, которые предлагает государство в качестве импульсов развития образования на длительную перспективу.

Методологической базой нашего исследования стали, прежде всего, ведущие идеи гуманистического, аксиологического, диалогического и деятельностного подходов к процессу познания и формирования системы ценностей.

Динамика взглядов на ценности и ценностные ориентации в гуманитарном знании связана с именами М. Вебера, В. Виндельбанда, Н. Гартмана, Э. Дюркгейма, К. Клакхона, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Г. Лотце, А. Маслоу, Т. Парсонса, М. Рокича, Ж.-П. Сартра, У. Томаса, Ф. Знанецкого, М. Шелера, Ш. Шварца и др.

Теоретические основы формирования ценностных ориентаций личности были предложены О. Г. Дробницким, А. Г. Здравомысловым, В. П. Тугариновым и др. Проблема влияния среды на данное формирование изучалась Ю. С. Мануйловым, Р. Э. Майоровой, А. В. Мудриком, В. А. Ясвиным и др.

С педагогических позиций проблему ценностей рассматривали Ш. А. Амонашвили, Н. А. Асташова, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Н. И. Дереклеева, М. Г. Казакина, В. А. Караковский, Н. Д. Никандров, Л. И. Новикова, З. И. Равкин, В. А. Сластенин, А. П. Сманцер, Н. Е. Щуркова и др.

Учеными был проанализирован спектр профессионально-педагогических ценностных ориентаций современного учителя, предприняты попытки их классификации и сравнения с ценностями представителей других профессий. Тем не менее феномен ценностных ориентаций в педагогической плоскости, пути и средства их целенаправленного развития у будущего учителя, на наш взгляд, исследованы недостаточно, что, вероятно, связано со сложностью, междисциплинарностью, полифункциональностью ключевого явления.

В процессе вскрытия потенциала педагогического диалогового пространства мы широко использовали результаты изысканий в области психологии общения, полученные Б. Г. Ананьевым и его последователями В. Н. Мясищевым, А. А. Леонтьевым, А. А. Бодаевым и др.; концептуальные положения трудов М. М. Бахтина, В. С. Библера, Ю. М. Лотмана,

М. Бубера, Г. М. Андреевой, О. В. Бочкаревой, В. В. Горшковой, А. В. Ерофеевой, М. С. Кагана, Е. И. Перфильевой, М. В. Телегина и др.; педагогические и психологические основы развития диалога, выдвинутые В. Дилтеем, М. В. Клариним, С. М. Кургановым, К. Роджерсом, Ю. В. Сенько, Т. А. Флоренской и др.; а также методологические и методические разработки таких зарубежных ученых, как Е. Матусов, Н. Барбалис (США), Р. Александер, Р. Вегериф (Великобритания).

### **Результаты исследования**

Проблема развития аксиосферы будущего педагога, формирования его социально-культурных, профессионально-педагогических и личных ценностей – одна из сложных задач качественной подготовки современного учителя. Существует ряд причин, подчеркивающих первостепенное значение аксиосферы учителя для полноценной организации педагогического процесса.

Во-первых, это необходимость наполнения образования социально-культурными смыслами, в которых глубинно отражаются особое отношение к личности ученика, внутренний мир учителя, гуманистические основы его взаимодействия с учащимися.

Во-вторых, развитая ценностная система личности является фундаментом для комплексного освоения социокультурного опыта в образовательном пространстве.

И, в-третьих, аксиосфера педагога представляет собой своего рода механизм саморазвития его личности, стимулирующий поиск ресурсов нового образовательного процесса.

Особое значение в педагогической подготовке имеют актуализация возможностей инновационных педагогических технологий, постоянное включение студентов в многообразные формы педагогического взаимодействия в образовательном пространстве. На наш взгляд, именно оно в современных условиях может играть решающую роль в определении перспектив реализации новых педагогических подходов, в аксиологическом развитии личности, в организации эффективной педагогической деятельности.

Понятие «образовательное пространство» сегодня широко используется в научной литературе и имеет разные содержательные эквиваленты: «учебное пространство», «воспитательное пространство», «педагогическая среда» и т. д.

А. М. Новиков трактует феномен «образовательное пространство» как «совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно уча-

ствующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них» [16, с. 137].

Данное определение детализируется С. В. Ивановой, которая подчеркивает, что «образовательное пространство – это объектный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство» [17, с. 25].

Для нас образовательное пространство не просто сочетание объектности и субъектности: мы утверждаем, что в профессиональном педагогическом образовании наиболее результативно обращение к ресурсам диалогового пространства. В нашем случае диалоговое пространство есть специально сконструированный контекст становления личности будущего учителя и результат организованной плодотворной деятельности, в которой субъективно задается множество отношений и связей, являющихся исключительными условиями для развития аксиосферы педагога. Причем «понятие “отношения” выступает в качестве интегративной характеристики личности, ее воспитанности, механизмов взаимодействия с окружающей действительностью и собственной деятельностью» [18, с. 28].

В широком смысле диалоговое пространство – жизненная среда, в которой переплетаются разные события, проблемы и противоречия, сталкиваются мнения людей, их представления и оценки. Разнородные компоненты такого пространства могут взаимодействовать, противопоставляться и требовать к себе особого внимания, но поскольку «диалог» – это множество разных смыслов, то в его пространстве предполагается равноправное взаимодействие, совместный поиск решения проблемы, симбиотическое обсуждение спорных вопросов, наличие выбора, выяснение особенностей сложившейся ситуации.

Понятие «диалоговое пространство» в узком смысле представляет собой процессы, происходящие в организованной сфере деятельности, в нашем случае – профессионально-педагогической, образовательной, воспитательной, исследовательской, в которой студент отрабатывает варианты реализации позитивного педагогического опыта, межличностного взаимодействия, выбора образовательных практик и технологий, интериоризации ценностей, актуализации информационных ресурсов. Наличие подобного пространства делает процесс подготовки будущего учителя интерактивным, духовно и эмоционально насыщенным, психологически острым и стимулирующим культурный рост современного учителя [19].

В центре диалогового пространства находится диалог как уникальная системообразующая составляющая. Феномен «диалога» многогранно представлен в творчестве русского философа М. М. Бахтина, который подчеркивал, что именно диалог пронизывает «все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение»<sup>1</sup>. Ученый рассматривал диалог как неизменное, непрерывное развитие, тонкое взаимодействие: «Диалог не средство, а самоцель... Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и “человек в человеке” как для других, так и для себя самого... Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому диалог, в сущности, не может и не должен кончиться»<sup>2</sup>.

Философ и культуролог В. С. Библер, создавший технологию диалога культур, представлял его следующим образом:

- «диалог, диалогичность есть неотъемлемый компонент внутреннего содержания личности;
- многоголосье мира (“карнавал мироощущения” по М. Бахтину) существует в индивидуальном сознании в форме внутреннего диалога;
- главное событие в диалоге – бесконечное развертывание всё новых смыслов каждого вступающего в диалог феномена культуры;
- диалог есть не проявление противоречий, а сосуществование и взаимодействие несводимых в единое целое сознаний, не обобщение, но общение различных форм понимания;
- современное мышление строится по культурным моделям и схемам, предполагающим диалогическое общение высших достижений человеческого мышления, сознания, бытия с наработками предыдущих эпох»<sup>3</sup> [20].

Действительно, диалог во всех своих проявлениях отражает внутренний мир личности, содержательно предъявляя систему культурных смыслов участников взаимодействия, их ценностные предпочтения. При этом принципиально важно выстраивание взаимоотношений между людьми как процесса, характеризующегося позитивностью, открытостью, доверительностью и «другодоминантностью» (Г. С. Батищев).

Анализируя диалоговое пространство как развивающуюся систему и как своего рода показатель уровня культуры образования, мы решили выделить основные компоненты этой структуры.

---

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва, 1972. С. 71.

<sup>2</sup> Там же, с. 433.

<sup>3</sup> Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. С. 132.

Подобно другим сложным явлениям, диалоговое пространство педагогического образования в университете включает мотивационно-целевой, информационно-коммуникативный, субъект-субъектный, содержательно-аксиологический, организационно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты.

Доминантой по отношению ко всем остальным составляющим выступает *мотивационно-целевой компонент*, являющийся своего рода реперной точкой, от которой берет отсчет и выстраивается диалоговое пространство и где формулируются ключевые идеи, определяются цели, задачи, принципы, мотивы деятельности, складываются ее ценностные ориентиры и т. д.

Общая цель диалогового пространства образования заключается, прежде всего, в создании, развитии и существовании многомерной смысловой среды, в которой актуализируется потребность субъектов учебного процесса во взаимодействии; где представлены личные, профессиональные и социальные ценности будущего учителя, стимулирующие механизмы раскрытия человека; имеется многообразие мнений, точек зрения, выражающихся с позиций уважительного отношения к другим участникам диалога и др. Исходя из этого было сформулировано несколько стратегических целей нашего исследования.

Первая из них – поиск возможностей социального сотрудничества как уникальной системы отношений различных субъектов и институтов общества, заинтересованных в качественном образовании и формировании ценностей у субъектов педагогической системы, от которых зависит будущее как отдельного взятого человека, так и всего человечества в целом [21].

Вторая цель – раскрытие потенциала педагогического миротворчества с позиций актуального взаимодействия людей разного возраста и социального статуса, способных при поиске ответов на сложные вопросы социокультурного характера найти компромисс, договориться о решениях, предполагающих высокую ответственность и установление мира [22].

Наиболее сложной нам представляется третья стратегическая цель – развитие межличностных и межгрупповых отношений, основными характеристиками которых являются уважение к человеку вообще, к представителям других национальностей, их культуре и образу жизни, направленность на межнациональный конструктивный диалог при разрешении возникающих проблем.

И наконец, еще одной целью является организация образования в соответствии с декларирующимся на высшем уровне стратегическим

общенациональным приоритетом – духовно-нравственным воспитанием подрастающих поколений с использованием «вариативности воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей»<sup>1</sup>.

От достижения выделенных целей зависит дальнейшее благополучное существование и совершенствование отечественной системы образования.

При определении задач диалогового пространства мы выбрали те, которые касаются условий его функционирования в развивающем и развивающемся режимах:

- приобретение диалогового образовательного опыта, создаваемого усилиями субъектов образования;
- регуляция межкультурного, межгруппового, межсубъектного взаимодействия как механизм разрешения возникающих противоречий;
- развитие взаимопонимания субъектов образования как основы конструктивных отношений между участниками коммуникации;
- формирование у студентов и преподавателей взаимного уважительного и бережного отношения к ценностям друг друга;
- проектирование диалогового образовательного пространства как мира настоящего и будущего;
- формирование положительного эмоционального образа диалогового пространства образования.

Развитие обсуждаемого пространства происходит на основе принципов, которые задают параметры этой системы.

*Принцип обогащения информации.* Диалог предполагает передачу, осмысление и обмен информацией. Причем в условиях диалога требуется, чтобы она не просто предлагалась участникам диалога, а сопровождалась их комментариями, объяснениями, аргументами, толкованиями. В результате может и должна получаться обогащенная или новая информация.

*Принцип единства в многообразии.* Диалог подразумевает разнообразие мнений и позиций. Однако его участникам необходимо умение находить точки соприкосновения различных убеждений и воззрений, проявляя понимание и уважение к партнерам по общению и позволяя им оставаться самими собой при обсуждении проблем, формулировании заключений и выводов.

---

<sup>1</sup> Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. С. 5.

Достаточно близок по смыслу к предыдущему *принцип свободы выбора* в условиях функционирования диалогового пространства. Он ориентирует участников диалога на проявление ответственности как способности детально анализировать ситуацию и предвидеть последствия окончательно принимаемых решений.

*Принцип динамизма.* Диалог – явление подвижное, своего рода живой организм, для которого важны мобильность, богатство смыслов, внутренняя напряженность, активный поиск творческих решений, но одновременно и стремление к стабильности как возможности сохранить нарабатанные позиции.

*Принцип сохранения индивидуальности* предусматривает уникальность каждого участника диалога, достойного уважения и понимания. Партнеры могут предлагать оригинальные идеи, разные интерпретации обсуждаемых тем и проблем, могут корректно выступать с неординарными суждениями, подчеркивающими самобытность и уникальность личности. В условиях диалога наиболее ярко проявляется субъектность личности в сочетании с дополнением позиций участников.

*Принцип эмоциональной открытости* выражается, прежде всего, в том, что участники диалога демонстрируют свою контактность, естественность и привлекательность, наполняют диалоговое пространство искренними эмоциями и чувствами, осознают свои отношения с другими людьми.

Соблюдение названных выше принципов развития диалогового пространства способно стимулировать образовательную практику и повлиять на качество отношений между субъектами образования, повысить уровень их культуры межличностного общения и коммуникативной толерантности.

Определяя мотивационно-целевой компонент как центральный в диалоговом пространстве педагогического образования, мы хотели подчеркнуть особую значимость мотивации личности как механизма / средства побуждения будущих учителей к активной деятельности. Мотивы, от которых зависит выбор направления, интенсивность и качество деятельности в системе отношений «человек – человек», представлены в таблице.

Личностная активность обусловлена как мотивами, так и ценностными ориентациями индивида. Разница между ними в том, что мотивы ситуативны и подвижны, а ценности устойчивы, внеситуативны и могут содействовать возникновению конкретно-ситуативных мотивов<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Леонтьев Д. А. Психология смысла. Москва: Смысл, 1999. С. 224–225.

Мотивы личности в системе взаимодействия «человек – человек»  
Motives of an individual in the system of relations “person to person”

Мотивация	Актуальные мотивы
Личностная	<ul style="list-style-type: none"><li>● мотив личного развития как включение в процессы, способствующие позитивным изменениям личности;</li><li>● мотив уважения – подчеркивание достижений и достоинств личности;</li><li>● мотив реализации себя как творческой личности</li></ul>
Профессионально-ценностная	<ul style="list-style-type: none"><li>● мотив компетентности – стремление ответственно выстроить систему работы с людьми;</li><li>● мотив аффилиации как готовность к поддержанию отношений с другими людьми;</li><li>● мотив стремления к успеху как проявление личных достижений в образовательной деятельности</li></ul>
Социальная	<ul style="list-style-type: none"><li>● мотив стабильности, защищенности – уверенность в будущем, неприкосновенность чести учителя, прочность статуса педагога в коллективе;</li><li>● мотив социального взаимодействия, общения как система передачи и обмена информацией, чувствами и действиями</li></ul>
Саморазвитие	<ul style="list-style-type: none"><li>● мотив самоутверждения, достижения социального успеха;</li><li>● мотив самостоятельности в профессиональной деятельности;</li><li>● мотив саморазвития как упорство в процессе реализации способностей и желание ощущать свою компетентность, предвидение и ожидание новых приятных переживаний и впечатлений</li></ul>

Развитие аксиосферы будущего педагога – уникальное основание профессионального становления его личности. Под аксиосферой учителя мы понимаем систему личных, профессионально-педагогических и социально-культурных ценностей, детерминирующих содержание и характер образовательной деятельности, регулирующих взаимодействие ее субъектов, стимулирующих их личностное самовыражение, непосредственно влияющих на эффективность и результативность образования. [23, с. 31].

Именно поэтому мы решили взять за основу в нашем исследовании типологию ценностных ориентаций, включающую личные, профессионально-педагогические и социально-культурные ценности, которые показывают богатство аксиологической культуры современного учителя (рисунок).

Насколько диалоговое пространство образования способно стимулировать развитие представленных ценностных ориентаций? Каким образом личные, профессионально-педагогические и социально-культурные ценности влияют на поведенческие модели и проявляются в разных видах деятельности? Ответы на эти вопросы возникают на уровне системного рассмотрения проблемы: ценностные ориентации в контексте диалогового пространства педагогического образования становятся важнейшим связующим звеном между внутренним миром личности и окружающей средой. При этом стратегические задачи образования: развитие социального сотрудничества, межличностных и межгрупповых отношений, использование потенциала педагогического миротворчества, организация духовно-нравственного воспитания детей и др. – определяют актуальное наполнение аксиолого-образовательной системы как ценностного континуума с эвристической и предсказательной силой.



Система ценностных ориентаций учителя  
System of value orientations of the teacher

Подчеркнем важность *информационно-коммуникативного* компонента диалогового пространства, который предусматривает развитие значимых сведений о коммуникативных процессах, необходимых для создания смыслового образа конструктивного взаимодействия, о коммуникативных практиках, которые влияют на управление деятельностью и поведением человека и на принятие им решения в условиях диалогового пространства.

Актуальность информационно-коммуникативного компонента объясняется тем, что взаимодействие субъектов диалога должно иметь целью принятие друг друга как безусловной ценности и выполнять прагматическую задачу обмена информацией, чувствами, действиями, образцами поведения на основе взаимного интереса и гуманных отношений между участниками [23, с. 95–96]. Иными словами, реализуемая коммуникация будет выступать фактором, оптимизирующим образовательный процесс и его результат в контексте диалогового пространства.

Академик РАО С. К. Бондырева подчеркивает необходимость особого внимания к ресурсам диалогового пространства: «Черта нынешнего диалога, и межличностного, и межкультурного, – умение грамотно и целесообразно взаимодействовать. Педагогически грамотно, т. е. учитывая и направляя ситуацию. Психологически целесообразно, т. е. понимая и продолжая изучать собеседника» [24, с. 4].

Моделируя диалоговое пространство образования, следует отметить, что информационно-коммуникативный компонент может быть реализован как последовательность нескольких этапов:

- прогностический этап: моделирование общения субъектов; организация общения, управление общением в развивающемся педагогическом процессе; анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности;
- этап планирования коммуникативной структуры деятельности: определение целей и задач, позиционирование непосредственных педагогических и нравственно-психологических ситуаций; учет индивидуальных характеристик преподавателя и студентов;
- этап начального периода общения: организация непосредственного взаимодействия субъектов, уточнение параметров спланированной модели общения; актуализация условий и структуры общения; начало непосредственного общения;
- этап управления педагогическим процессом в условиях диалогового пространства: налаживание психологического контакта для передачи и восприятия информации, чувств, действий; использование элементов беседы, риторических вопросов, примеров, ситуаций удивления, размышления и т. п.; коллективный поиск истины; сочетание делового и личного подходов; включение социально-психологических ресурсов;
- этап анализа системы общения: оценка качества коммуникации, анализ содержания работы и прогноз дальнейшего общения.

Для полноценной реализации информационно-коммуникативного компонента диалогового пространства нужно учитывать потенциал взаимодействия субъектов коммуникации:

- реализацию коммуникационных связей как условия диалогической устремленности к взаимопониманию противоположностей;
- целенаправленный обмен идеями, эмоциями, действиями, образцами поведения в контактных группах коммуникации;
- формирование духа сотрудничества, коллегиальности, профессиональной общности между педагогами и студентами;
- проявление личностных смыслов, положительных эмоций, мотивов и ценностных ориентаций партнеров по взаимодействию;
- удовлетворение потребности в понимании и сопереживании;
- самовыражение с помощью доступных средств коммуникации и др.

В диалоговом пространстве целесообразно использовать потенциал интеркоммуникации – ролевого проблемного общения, основанного на сотрудничестве, когда каждый участник играет принятую на себя роль и реализует адекватную стратегию взаимодействия, пользуясь правами и выполняя обязанности участника образовательного процесса.

Еще один компонент диалогового пространства педагогического образования – *субъект-субъектный*. Он представляет активных участников образовательного процесса: студентов, преподавателей, учителей, руководителей образовательной системы. Как отмечает А. В. Брушлинский, субъект «всегда неразрывно связан с другими людьми и вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен. Не только общество влияет на человека, но и человек как член общества – на это последнее. Он и объект этих влияний, и субъект, в той или иной степени воздействующий на общество. Здесь не односторонняя, а именно двусторонняя зависимость. Тем самым признается абсолютная ценность человека как личности с безусловными правами на свободу, саморазвитие и т. д.» [18, с. 507].

Действительно, субъекты образования, как правило, находятся в равноправных отношениях, строят деятельность на принципах сотрудничества и демократизации, реализуют возможности обучения в диалоге.

В условиях, когда преподаватель и студент находятся в субъектной позиции, их отношения выстраиваются с учетом возможности творческой реализации совместной деятельности, обмена опытом и ценностями, активного участия в диалоговом пространстве свободных и ответственных людей.

Преподаватель как участник диалога понимает и использует идеи лично-ориентированного подхода:

- признание главной ценностью образования человека как самобытного и неповторимого явления;
- отношение преподавателя к студенту как к личности, самостоятельному ответственному субъекту образовательного взаимодействия и самореализации;
- актуализация интеллектуальных, коммуникативных, творческих, художественных, физических и других способностей студентов;
- предоставление студенту возможности быть партнером, стимулирование свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения, а также моделей поведения.

Студент в диалоговом пространстве педагогического образования, прежде всего, учится быть целостной и творческой личностью, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей, развивает внутреннюю мотивацию и тем самым способствует самоактуализации, обогащению и развитию собственного субъектного опыта.

В поиске ответов на социальные, профессиональные и личностные вопросы современный студент выверяет свои мировоззренческие позиции, оттачивает чувства, развивает межличностные и межкультурные контакты, вырабатывает стратегию и тактику взаимодействия с другими людьми, подбирает аргументы, апробирует разные социальные роли.

Иными словами, и преподаватель, и студент выступают субъектами образования, источниками познавательной и преобразовательной активности, включенными в определенные организационные, интеллектуальные, коммуникативные и иные отношения с другими людьми. Возможность строить эти отношения на гуманистической основе, умелое использование коммуникативных средств и результатов взаимодействия субъектов с точки зрения идеальной цели – принятия партнерами друг друга как безусловной ценности – позволят создать комфортные условия для развития аксиосферы будущего педагога.

*Содержательно-аксиологический* компонент диалогового пространства педагогического образования включает совокупность личных, профессионально-педагогических и социально-культурных ценностей, которые развиваются на когнитивном, эмотивном и деятельностном уровнях.

Когнитивная подсистема ценностных ориентаций помогает личности через иерархию конструктов познавать мир, строить отношения, интерпретировать информацию, определять ценностные предпочтения, предъявлять личностный интеллектуальный потенциал.

Эмотивная подсистема отвечает за относительно устойчивые чувства человека к объектам ценностной системы: эмоционально-ценностные отношения к миру, человеку, жизни и ее изменениям. В этой подсистеме представлены высшие чувства человека – духовные, нравственные, эстетические и др.

Принципиально важны ресурсы деятельностной, или поведенческой, подсистемы ценностных ориентаций, которая сопряжена с организацией деятельности личности, выполнением жизненных и профессиональных планов и программ.

Несомненно, все названные подсистемы ценностных ориентаций находятся во взаимосвязи и могут усиливать или ослаблять процесс актуализации ценностных ориентаций.

Американский психолог М. Рокич, анализируя закономерности человеческих ценностей, подчеркивал их роль в прогнозировании индивидуального поведения и утверждал, что отличительные индивидуальные или групповые нормы и поведение часто можно отнести к конкретным моделям приверженности к универсальным ценностным ориентациям. При этом он выделял три существенные характеристики ценностей: познание того, что желательно; аффективность и связанные с ней эмоции; поведенческий компонент, который ведет к активным действиям<sup>1</sup>.

Типология ценностных ориентаций в нашем исследовании включает личные, профессионально-педагогические и социально-культурные ценности, выделенные совместно с будущими учителями. Большинство участников эксперимента отметили, что данные типы могут не только отразить широкую гамму ценностей педагога, но и подчеркнуть ресурсы диалогового пространства образования [21].

Итак, личные ценности – это воспринятые, осознанные и принятые человеком компоненты смысла его жизни, перспективные планы на будущее, источник саморегуляции личности. Г. Оллпорт полагал, что ценность – это некий личностный смысл. Она, будучи личной «категорией значимости», всегда включена в структуру «Я»<sup>2</sup>. Личные ценности определяют мировосприятие человека, его мировоззрение, понимание многоликости жизни и ее нравственных основ. Они отражают отношение к жизни на уровне смысла и эмоций, выражая жизненный выбор индивида.

В условиях формирования и развития диалогового пространства образования для оценки личностных ценностей могут быть использованы следующие критерии:

- понимание личностью смысла жизни;
- открытость педагога/студента для нового опыта;

---

<sup>1</sup> Rokeach M. Nature of human values. N.-Y.: Free Press, 1973. Vol. X. P. 5–7.

<sup>2</sup> Allport Gordon W. The Person in Psychology. Boston: Beacon Press, 1968.

- умение последовательно и логично выражать свое мнение;
- желание понять взгляды, позиции и резоны других людей;
- готовность к беседе, дискуссии и диалогу;
- проявление твердости и постоянства по принципиальным вопросам;
- активность и ответственность личности и др.

Профессионально-педагогические ценности (терпение, понимание, гражданственность, ответственность, творчество, гармония и др.) представляют собой систему идей, смыслов, принципов, идеалов, которые составляют основу педагогической деятельности и стимулируют субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса посредством реализации разноплановых связей между людьми и регуляции отношений к действительности. Диалоговое пространство образования позволяет оценить потенциал профессионально-педагогических ценностей:

- через понимание учителем ответственности за свою деятельность в контексте разностороннего развития личности ученика;
- анализ и интерпретацию системы отношений в педагогическом пространстве;
- уважительное и бережное отношение педагога к ценностям субъектов образования;
- признание многообразия мнений, богатства смыслов, равноправия точек зрения и аргументации подходов;
- умение пользоваться механизмами снятия внутренней напряженности, разрешения противоречий, преодоления разногласий и др.

Утверждение идеи о важности социально-культурных ценностей для организации деятельности современного учителя находит подтверждение в их характеристике. Эта аксиологическая система образована нравственными и эстетическими императивами, особенностями национального мира, включая язык, традиции, самобытную культуру и идеалы. Особое место среди социально-культурных ценностей занимает социальное равенство и гуманизм как ключевая характеристика педагогических отношений.

Формирование диалогового пространства образования – процесс, отражающий, согласно В. С. Библеру, «многоголосье мира», бесконечное количество смыслов жизни, творчества, отношений; культурные модели, системы социальной регуляции и межкультурного взаимодействия. Неординарное наполнение диалогового пространства образования создает условия для функционирования социально-культурных ценностей и их активного влияния на развитие внутреннего содержания личности будущего педагога.

Организационно-деятельностный компонент диалогового пространства педагогического образования демонстрирует особенности технологической стороны организации жизнедеятельности участников образовательного процесса и содержит формы, методы, средства, технологии осуществления педагогического системного и ситуационного взаимодействия, выстраивания межличностных, межгрупповых, межкультурных отношений, координации усилий субъектов педагогического процесса, обеспечения оптимальных условий диалоговой деятельности.

Профессор из Великобритании Р. Александер предлагает использовать набор подходов в обучении, собранных в репертуары, которые учитывают разные характеристики обучающихся и потенциал учителя [25].

В частности, репертуар 1 направлен на организацию взаимодействия субъектов образования и включает его интерактивные возможности, противоречия и отличия индивидуального обучения и коллективной работы.

Репертуар 2 основывается на резервах педагогической беседы, имеющей пять видов: механическое воспроизведение информации, декламация, инструкция/ изложение, обсуждение, диалог.

В рамках репертуара 3 создаются условия для развития у детей умения говорить. Учащиеся учатся рассказывать, объяснять, задавать вопросы, формулировать ответы, анализировать и решать проблемы, обсуждать, аргументировать и обосновывать, слушать, воспринимать альтернативные точки зрения и др.

Подлинное диалоговое образование может быть организовано с использованием интерактивных педагогических технологий, которые подчеркивают уникальность личности, ее ценность и свободу, имеют диалоговый потенциал, возможности для творческих решений и продуктивного обмена идеями. К таким технологиям относятся диалог, учебная дискуссия, технологии общения, развития критического мышления, педагогических мастерских, моральных дилемм (Л. Кольберг) и др.

В качестве базовой модели интерактивной диалоговой технологии мы предлагаем вариант реализации собственно диалога, который является способом познания себя и окружающей действительности в условиях субъектно-смыслового общения [26, с. 176].

В процессе диалога происходит обмен информацией как по существу разговора, так и о собеседниках, их внутреннем мире и уровне сформированности коммуникативной и диалоговой культуры. Для нас важен в этом процессе поиск смысла ценностей, опирающийся на многогранную палитру переживаний.

Диалоговая технология создает возможности для трансляции личностных характеристик, самобытности и своеобразия коммуникантов, способности к полноценной самореализации, умения определять смысл явлений и процессов, быть критичным и т. п. Среди характерных особенностей диалога можно выделить объективную проблемность; субъективно переживаемую ситуацию поиска смысла; общность участников диалога; «другодоминантность»; незавершенность результата, стимулирующую мыслительную активность, и т. д. [26, с. 177].

Организационно диалоговая технология включает последовательность этапов, которые позволяют реализовать главные задачи: глубоко проанализировать проблему, понять ее ценностно-смысловое содержание, развить диалоговую культуру. Успешная реализация технологии обеспечивается следующими условиями:

- наличием достаточной зрелости и самостоятельности для обсуждения проблем;
- умениями аргументировать свою позицию, точку зрения;
- использованием различных способов передачи информации;
- присутствием контакта между участниками дискуссии;
- созданием благоприятного психологического микроклимата;
- сочетанием упорядоченности хода обсуждения с отсутствием регламентации;
- поддержкой свободного обмена мнениями и т. п. [26, с. 180].

Как видно из представленных характеристик, диалог – это своего рода лаборатория, поле духовности; он невозможен без раскрытия потенциала человека, совместного поиска истины. В этой «лаборатории» нет знаний в готовом виде, есть смыслы, проблемы и варианты поиска: через доверие как ключ к взаимодействию, систему вопросов, актуализацию знаний, обнаружение пробелов, раскрытие творческих способностей и т. п.

Диалог предполагает филигранную работу с разного рода информацией. При этом этот процесс должен опираться на широкий обмен имеющимися знаниями, знакомство с особенностями всех (или многих) участников, сосуществование разнообразных мнений по одной проблеме, поощрение разных подходов к одной и той же проблеме, возможность испытывать удовольствие и энтузиазм, высказывать критические замечания, стимулирование поиска точек соприкосновения, группового консенсуса и т. п. [26, с. 177].

Диалоговые технологии в современном образовании имеют особое значение, поскольку, во-первых, подчеркивают ценность личности, продвигают позитивное отношение к людям, в том числе и к самому себе,

указывают на необходимость равноправности в отношениях; во-вторых, они подразумевают ярко развитые духовные качества личности, уважение и заботу о каждом человеке, эмпатию, умение сопереживать другому человеку; в-третьих, обеспечивают естественность и открытость взаимоотношений – значимый показатель развития личности.

Наконец, *оценочно-результативный* компонент диалогового пространства образования подразумевает необходимость оценочной деятельности как учителя / преподавателя, так и учеников / студентов для определения качества полученных результатов, соответствия приобретенных умений требуемым характеристикам. Подводя итоги работы, важно определить достигнутый уровень развития аксиосферы будущего педагога, которую демонстрируют такие качества личности студента в системе отношений «человек – человек», как доброта, свобода, забота, самобытность и др.

Диагностика может осуществляться разнообразными методами (например, с использованием опросника М. Рокича, шкалы диалогичности межличностных отношений С. В. Духновского, методики А. Меграбяна и М. Ш. Магомед-Эминова «Мотивация аффилиации», опросника С. К. Нартовой-Бочавер «Суверенность психологического пространства», опросника межличностных отношений В. Шутца, метода экспертных оценок и др.).

### **Заключение**

Таким образом, проведенное нами теоретическое исследование развития аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования и стратегических ориентиров его формирования позволило выявить ресурсы диалогового пространства образования; обосновать его компоненты и возможности в развитии ценностных ориентаций будущего учителя; определить тактики формирования ценностных отношений на уровне диалога.

Диалоговое пространство образования – это специально сконструированный контекст развития личности будущего учителя, в котором субъективно задается множество отношений и связей, являющихся условиями для развития аксиосферы будущего педагога. Такое пространство предусматривает обращение к стратегическим перспективам образования: развитию социального сотрудничества, межличностных и межгрупповых отношений, использованию потенциала педагогического миссионерства, организации духовно-нравственного воспитания детей как общенационального приоритета.

Концептуальная модель формирования диалогового пространства профессионального педагогического образования может быть эффективной при наличии комплекса психолого-педагогических условий:

- открытости в отношениях субъектов образования как возможности трансляции внутренних смыслов своей позиции;
- другоодоминантности в диалоге как установки услышать партнера, попытаться понять и принять его идеи;
- использовании безоценочного отношения к партнеру и представленной им позиции;
- представления информации в диалоге вербальными и невербальными средствами;
- активации внутренних механизмов развития личности и межличностных отношений: интереса, подражания, идентификации, убеждения, самосознания и др.

Создание диалогового пространства педагогического образования дает уникальную возможность активизации аксиосферы будущего учителя, становление и развитие которой позволит выстроить образовательный процесс как мир культуры и систему творческой реализации совместной деятельности.

Представленные в данной статье материалы могут служить основой для продолжения исследований: определения конкретных целей и задач формирования диалогового пространства образования; стимулирования мотивов педагогической деятельности; совершенствования диалоговых компетенций студентов и механизмов интериоризации их ценностной системы.

### **Список использованных источников**

1. Асташова Н. А. Аксиологические основания модернизации современного отечественного образования // *Непрерывное образование*. 2014. № 3 (9). С. 54–56.
2. Асташова Н. А. Аксиологические основы современного образования: монография. Брянск: ГК «Десяточка», 2009. 282 с.
3. Wegerif R. Dialogic, education and technology. Expanding the space of learning. University of Exeter, 2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/248663573\\_Dialogic\\_Education\\_and\\_Technology\\_Expanding\\_the\\_space\\_of\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning) (дата обращения: 15.04.2018)
4. Astashova N. A., Bondyрева S. K., Malkina O. V. Strategic guidelines of the educational interactive environment as a basis to develop the axiosphere of a future teacher // *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2017. Vol. 9, № 75. ISSN 112–9867

5. Слободчиков В. И., Громько Ю. В. Российское образование: перспективы развития // Директор школы. 2000. № 2. С. 3–12. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ecsosman.hse.ru/text/18420453/> (дата обращения: 15.04.2018)
6. Загвязинский В. И. Современная образовательная ситуация и задачи модернизации российского образования // Народное образование. 2012. № 5. С. 11–16.
7. Загвязинский В. И. Образовательная стратегия и образовательная политика // Образование и наука. 2005. № 2 (32). С. 3–8.
8. Сманцер А. П., Ханалыев Т. А. Формирование у студентов ценностно-ного отношения к образованию в процессе обучения. Минск: БГУ, 2009. 303 с.
9. Ерофеева А. В., Перфильева Е. И. Педагогический диалог в вузе: теория, позиции, практика: монография. Н. Новгород, 2012. 135 с.
10. Лузина Л. М. Входящему в школьный класс (приглашение к диалогу). Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2000. 244 с.
11. Асташова Н. А., Макарова Е. А. Концептуальная модель развития профессиональных ценностей будущих учителей // Дискуссия: ежемесячный научный журнал. Екатеринбург. 2015. № 1. С. 87–96.
12. Асташова Н. А. Феномен диалогового пространства образования и подготовка современного учителя // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей / науч. ред. и сост. Н. А. Асташова, Н. В. Матяш. Брянск: РИО БГУ; Новый проект, 2017. С. 95–102.
13. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: учебное пособие / Российская академия образования; Московский психолого-социальный университет. Москва: МПСУ, 2015. 252 с.
14. Каган М. С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании: сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 22. С.-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. 350 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/o-pedagogicheskom-aspekte-teorii-dialoga> (дата обращения: 15.04.2018)
15. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2003. 384 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://sdo.mgaps.ru/boks/KP1/M4/file/2.pdf> (дата обращения: 15.04.2018)
16. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва: ИЭТ, 2013. 268 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://www.anovikov.ru/dict/ped\\_sl.htm](http://www.anovikov.ru/dict/ped_sl.htm) (дата обращения: 15.04.2018)
17. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. № 6. С. 23–28.
18. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. Москва: Институт психологии РАН, 2006. 623 с.
19. Библер В. С. Основы программы «Школы диалога культур» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.culturedialogue.org/drupal/ru/node/2124> (дата обращения: 15.04.2018)

20. Асташова Н. А., Карбанович О. В., Лупоядова Л. Ю., Макарова Е. А., Малькина О. В. Социальное сотрудничество в современном образовательном пространстве // Школа будущего. 2016. № 4. С. 39–47.

21. Асташова Н. А., Бондырева С. К. Педагогическое миротворчество: грани единения разных народов в воспитательном пространстве // Известия Российской академии образования. 2016. № 2 (38). С. 14–31.

22. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности: коллективная монография / под ред. Н. А. Асташовой. Серия «Научные школы». Брянск: ГК «Десяточка», 2013. С. 26–37.

23. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. Москва; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2000. 272 с.

24. Бондырева С. К., Мурашов А. А. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному: учебное пособие. Москва; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2007. 384 с.

25. Alexander R. Dialogic teaching essentials. National Institute of Education, Singapore. 2010 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/event-document/final-dialogic-teaching-essentials.pdf> (дата обращения: 15.04.2018)

26. Богуславский М. В. и др. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности: коллективная монография / под ред. Н. А. Асташовой. Серия «Научные школы». Брянск: ГК «Десяточка», 2013. 300 с.

## References

1. Astashova N. A. Axiological bases of modernization of modern domestic education. *Nepreryvnoe obrazovanie = Continuing Education*. 2014; 3 (9): 54–56. (In Russ.)

2. Astashova N. A. Axiologicheskie osnovy sovremennogo obrazovaniya = Axiological foundations of modern education. Bryansk: Publishing House Desjatochka; 2009. 282 p. (In Russ.)

3. Wegerif R. Dialogic, education and technology. Expanding the space of learning [Internet]. University of Exeter, 2015 [cited 2018 Apr 15]. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/248663573\\_Dialogic\\_Education\\_and\\_Technology\\_Expanding\\_the\\_space\\_of\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/248663573_Dialogic_Education_and_Technology_Expanding_the_space_of_learning)

4. Astashova N. A., Bondyрева S. K., Malkina O. V. Strategic guidelines of the educational interactive environment as a basis to develop the axiosphere of a future teacher. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*. 2017; 9, 75. ISSN 112-9867

5. Slobodchikov V. I., Gromyko Yu. V. Russian education: Prospects of development. *Direktor shkoly = Director of the School* [Internet]. 2000 [cited 2018 Apr 15]; 2: 3–12. Available from: <http://ecsocman.hse.ru/text/18420453/> (In Russ.)

6. Zagvjazinskij V. I. current educational situation and tasks of modernization of Russian education. *Narodnoe obrazovanie = National Education*. 2012; 5: 11–16. (In Russ.)

7. Zagvyazinsky V. I. Educational strategy and educational policy. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2005; 2 (32): 3–8. (In Russ.)
8. Smantser A. P., Hanalyev T. A. Formirovanie u studentov cennostnogo otno-shenija k obrazovaniju v processe obuchenija = The formation of students' value attitude to education in the learning process. Minsk: Belarusian State University; 2009. 303 p. (In Russ.)
9. Erofeev A. V., Perfilieva E. I. Pedagogicheskij dialog v vuze: teorija, pozicii, praktika = Pedagogical dialogue in the university: Theory, position, practice. N. Novgorod; 2012. 135 p. (In Russ.)
10. Luzina L. M. Vhodjashhemu v shkol'nyj klass (priglasenie k dialogu) = Entering the school class (invitation to dialogue). Pskov: Pskov State Pedagogical University; 2000. 244 p. (In Russ.)
11. Astashova N. A., Makarova E. A. Conceptual model of development of professional values of future teachers. *Diskussija: ezhemesjachnyj nauchnyj zhurnal = Discussion: Monthly Scientific Journal*. 2015; 1: 87–96. (In Russ.)
12. Astashova N. A. The phenomenon of the dialogue space of education and the training of a contemporary teacher. *Strategija i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v uslovijah dialogovogo prostranstva obrazovanija: sbornik nauchnyh statej = Strategy and Tactics of Training a Modern Teacher in the Dialogue Space of Education. Collection of Scientific Articles*. Ed. by N. A. Astachova, N. I. Matyas. Bryansk: Publishing House RIO BSU; New project; 2017. p. 95–102. (In Russ.)
13. Senko Yu. V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovanija = Humanitarian bases of pedagogical education. Russian Academy of Education; Moscow Psychological and Social University. Moscow: Moscow Psychological and Social University; 2015. 252 p. (In Russ.)
14. Kagan M. S. Pedagogical aspect of the theory of dialogue. *Dialog v obrazovanii: sbornik materialov konferencii. Serija «Symposium», vyp. 22. = Dialogue in Education. Proceedings of the Conference. Series «Symposium». Issue 22* [Internet]. St. Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society; 2002 [cited 2018 Apr 15]. 350 p. Available from: <http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/o-pedagogicheskom-aspekte-teorii-dialoga> (In Russ.)
15. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaja psihologija = Pedagogical psychology [Internet]. Moscow: Publishing House Logos; 2003. 384 p. Available from: <http://sdo.mgaps.ru/books/KP1/M4/file/2.pdf> (In Russ.)
16. Novikov A. M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij = Pedagogy: Dictionary of basic concepts. Moscow: Publishing House IJeT; 2013. 268 p. Available from: [http://www.anovikov.ru/dict/ped\\_sl.htm](http://www.anovikov.ru/dict/ped_sl.htm) (In Russ.)
17. Ivanova S. V. Educational space and educational environment: In search of individuals. *Cennosti i smysly = Values and Meanings*. 2015; 6: 23–28. (In Russ.)
18. Brushlinsky A. V. Izbrannye psihologicheskie trudy = Selected psychological works. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences; 2006. 623 p. (In Russ.)

19. Bibler V. S. Osnovy programmy “Shkoly dialoga kul’tur” = Fundamentals of the Program “schools of dialogue of cultures” [Internet]. 2009 [cited 2018 Apr 15]. Available from: <http://www.culturedialogue.org/drupal/ru/node/2124> (In Russ.)

20. Astashova N. A. Karbanovich O. V., Lipoedema L. Y., Makarova E. A., Malkina O. V. Social cooperation in modern educational space. *Shkola budushhego = School of the Future*. 2016; 4: 39–47. (In Russ.)

21. Astashova N. A., Bondyрева S. K. Pedagogical peacemaking: Facets of unity of different peoples in the educational space. *Izvestija Rossijskoj akademii obrazovanija = Proceedings of the Russian Academy of Education*. 2016; 2 (38): 14–31. (In Russ.)

22. Astashova N. A. Konceptual’nye osnovy pedagogicheskoy aksiologii = Conceptual bases of pedagogical axiology. Pedagogicheskaja aksiologija: cennostnye dominanty sovremennosti = Pedagogical axiology: Dominant value of our time. Ed. by Astahova N. A. Series “Scientific School”. Bryansk: Publishing House Desjatochka; 2013. p. 26–37. (In Russ.)

23. Astashova N. A. Uchitel’: problema vybora i formirovanie cennostej = Teacher: The problem of choice and formation of values. Moscow; Voronezh: Moscow Psychological and Social University; Publishing House MODEK; 2000. 272 p. (In Russ.)

24. Bondyрева S. K., Murashov A. A. Kommunikacija: ot dialoga mezhlichnostnogo k dialogu mezhkul’turnomu = Communication: From interpersonal dialogue to inter-cultural dialogue. Moscow; Voronezh: Moscow Psychological and Social University; Publishing House MODEK; 2007. 384 p. (In Russ.)

25. Alexander R. Dialogic teaching essentials [Internet]. National Institute of Education, Singapore. 2010 [cited 2018 Apr 15]. Available from: <https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/event-document/final-dialogic-teaching-essentials.pdf>

26. Boguslavskij M. V. et al. Pedagogicheskaja aksiologija: cennostnye dominanty sovremennosti = Pedagogical Axiology: Dominant value of our time. Ed. by Astahova N. A. Series “Scientific School”. Bryansk: Publishing House Desjatochka; 2013. 300 p. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Астахова Надежда Александровна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Брянского государственного университета им. И. Г. Петровского, Брянск, Россия. E-mail: [nadezda.astashova@yandex.ru](mailto:nadezda.astashova@yandex.ru)

**Бондырева Светлана Константиновна** – доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, ректор Московского психолого-социального университета, Москва, Россия. E-mail: [avtor@mpsu.ru](mailto:avtor@mpsu.ru)

**Сманцер Анатолий Петрович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и проблем развития образования Белорусского госу-

дарственного университета, действительный член Белорусской академии образования, Минск, Республика Беларусь. E-mail: a.smantser@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.03.2018; принята в печать 15.08.2018.  
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

***Information about the authors:***

**Nadezhda A. Astashova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, I. G. Petrovsky Bryansk State University, Bryansk, Russia. E-mail: nadezda.astashova@yandex.ru

**Svetlana K. Bondyreva** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Rector of Moscow Psychological and Social University", Moscow, Russia. E-mail: avtor@mpsu.ru

**Anatoli P. Smantser** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the Belarusian Academy of Education, Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus. E-mail: a.smantser@mail.ru

Received 12.03.2018; accepted for publication 15.08.2018.  
The authors have read and approved the final manuscript.

# ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКОНОМИКА

УДК 37.013.73

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-68-89

## ПЕРСПЕКТИВЫ РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО ГУМАНИТАРНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНИЦИАТИВЫ «ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ»

Д. А. Смоляков

*Институт философии Национальной академии наук Беларуси, Минск, Беларусь;  
Линнаньский педагогический университет, Чжаньцзян, КНР.*

*E-mail: d.smaliakou@live.com*

**Аннотация.** Введение. Упрочение разносторонних связей с Китайской Народной Республикой – в настоящее время одно из приоритетных направлений внешней политики Российской Федерации. Новые возможности для активного конструктивного взаимодействия между странами, по мнению автора статьи, открывает мегапроект «Один пояс, один путь» («ОПОП»), инициированный Китаем с целью объединения усилий государств для стабильного развития экономики на евразийском пространстве и мирного сосуществования народов на основе принципов открытости, инклюзивности разных цивилизаций, толерантности, безопасности, обоюдной выгоды и обучения.

*Цель публикации* – обсуждение состояния и перспектив российско-китайского сотрудничества в гуманитарной области и поиск его новых форматов.

*Методология и методы.* Исследование выполнялось с опорой на общепсихологические и общенаучные методы: сравнительный, структурно-функциональный и системный виды анализа, синтез, обобщение и прогнозирование.

*Результаты и научная новизна.* Рассмотрена специфика российско-китайских контактов последнего времени. Особое внимание уделено коммуникациям в сфере образования – надежным и проверенным каналам установления и консолидации межнациональных экономических связей. Образовательная составляющая гуманитарного взаимодействия способна предоставить действенный инструментарий для налаживания и поддержки международного диалога и располагает обширным спектром возможностей для гармонизации культурных, социальных и даже политических стандартов.

Подчеркивается, что дальнейшему наращиванию темпов продуктивного двустороннего взаимодействия КНР и РФ мешает его сложившаяся модель, которая строится и функционирует преимущественно на уровне государ-

ственных органов. Несмотря на то, что отношения между двумя странами находятся на подъеме, потенциал существующей модели почти исчерпан – представляется целесообразным поиск иных драйверов совместной деятельности. Для укрепления партнерства важную роль может сыграть переход к многостороннему сотрудничеству с другими государствами и солидарному участию России и Китая в процессе устранения социального и экономического дисбаланса в зоне их общих интересов – на территории возрождаемого Шелкового пути. Расположенные вдоль его южного транзитного коридора третьи страны, в отличие от государств северного направления, характеризуются рядом социально-экономических проблем, которые способствует распространению религиозного экстремизма и обострению межнациональных конфликтов. Чтобы нормализовать социально-экономическую ситуацию в данных регионах, нивелировать социокультурные барьеры и добиться сопряжения экономик различных государств ради их устойчивого роста и повышения эффективности, в качестве механизма запуска трансконтинентальных инфраструктурных проектов предлагается задействовать гуманитарную сферу. Скоординированные действия Китая, России и стран ЕС по продвижению современных моделей образования могут стать решающим фактором стабилизации в проблемных регионах путем реализации инициативы «Один пояс, один путь». С точки зрения автора публикации, государствам-партнерам следует в первую очередь сосредоточиться на мероприятиях по модернизации национальных систем образования и распространению научного мировоззрения, донором которого способны выступить регионы Северного шелкового пути. В противном случае Юг останется очагом регулярно вспыхивающих военных конфликтов и поставщиком террористов, в то время как российские и китайские компании продолжают тратить немалые кадровые и финансовые ресурсы на безопасность осуществляемых совместных проектов.

*Практическая значимость.* Материалы исследования могут быть полезны для переосмысления задач российско-китайского альянса в гуманитарной сфере и формирования новых идей по разработке и способам реализации международных образовательных программ.

**Ключевые слова:** российско-китайские отношения, инициатива «Один пояс, один путь», гуманитарное сотрудничество, образование.

**Благодарности.** Публикация подготовлена в рамках реализации 5-летнего плана исследований Белорусско-китайского исследовательского центра философии и культуры, созданного Институтом философии Национальной академии Беларуси и Линнаньским педагогическим университетом (КНР). Автор выражает особую благодарность рецензентам журнала «Образование и наука» за высокое качество работы и ценные замечания, позволившие значительно улучшить текст статьи.

**Для цитирования:** Смоляков Д. А. Перспективы российско-китайского гуманитарного сотрудничества в рамках реализации инициативы «Один пояс, один путь» // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 68–87. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-68-89

## THE PROSPECTS OF THE RUSSIAN-CHINESE HUMANITARIAN COOPERATION IN FRAMEWORK OF “ONE BELT, ONE ROAD” INITIATIVE IMPLEMENTATION

D. A. Smaliakou

*Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus, Minsk, Republic of Belarus; Lingnan Normal University, Zhanjiang, China.*

*E-mail: d.smaliakou@live.com*

**Abstract.** *Introduction.* Nowadays, the steadily growing relationship with the People’s Republic of China is one of the priority directions of the foreign policy of the Russian Federation. According to the author of the present paper, new opportunities for active constructive interaction between the countries are provided with the One Belt and One Road Initiative (OBOR or BRI) adopted by China for the purpose of combination of efforts of the states for stable development of economy in the Eurasian space and peaceful co-existence of the people on the basis of the principles of openness, inclusivity of different civilizations, tolerance, safety, mutual benefit and training.

*The aim* of the paper is to discuss the status and prospects of the Russian-Chinese cooperation in the humanitarian field and search for new narrative for development cooperation.

*Methodology and research methods.* The research was performed with a support on philosophical and general scientific methods: comparative, structurally functional and system types of analysis, synthesis, generalization, and forecasting.

*Results and scientific novelty.* The Russian-Chinese recent cooperation was considered. Special attention was given to education communication strategy as one of the reliable and checked channels of establishment and consolidation of international economic relations. The educational component of humanitarian interaction enables to provide effective tools for adjustment and support for the international dialogue and has an extensive range of opportunities for harmonization of cultural, social and even political standards.

It is emphasized that further strengthening of the productive bilateral interaction of the People’s Republic of China and the Russian Federation is prevented by its developed model which is under construction and functions mainly at the level of public authorities. In spite of the fact that the relations between two

countries are on the rise, the potential of the existing model has become exhausted, and it is therefore necessary to search for other ways of future joint collaborative work. Strengthening of partnership requires the transition to multilateral cooperation with other states and mutual participation of Russia and China in the course of overcoming the social and economic imbalance in the zone of their shared interests – the territory of the revived Silk Road. The third countries located along its southern transit corridor, unlike the states of the northern direction, are characterized by the backwardness of economics, high unemployment rate, lack of the fair system of upward mobility, poverty and ignorance of the population, thus promoting the spread of religious extremism and escalation of international conflicts. The author proposed to involve the humanitarian sphere as the mechanism of the start of transcontinental infrastructure projects in order to normalize the social and economic situation in these regions, to overcome socio-cultural barriers and to achieve integration of economics of various states for the sake of their steady growth and effectivization. The coordinated actions of China, Russia and EU countries for the promotion and maintenance of modern models of education can become a decisive factor to stabilize and implement the One Belt and One Road Initiative in problematic regions. In the author's view, partner States should focus on actions for modernization of national education systems and dissemination of scientific worldview, e.g. in the regions of the Northern Silk Road. Otherwise, the South will remain the centre of regularly military conflicts and terrorism financing, whereas the Russian and Chinese companies will continue to spend considerable personnel and financial resources for the safety of the ongoing joint projects.

*Practical significance.* Materials of the research can be useful as a guide to reconsider the objectives of the Russian-Chinese alliance in the humanitarian sphere and generate new ideas on development and ways of implementation of the international educational programs.

**Keywords:** Russian-Chinese relations, Initiative “One belt, one road“, Humanitarian cooperation, education.

**Acknowledgements.** The article was prepared in the framework of the five-year research plan of Sino-Belarusian Research Center of Philosophy and Culture, established by the Institute of Philosophy of the National Academy of Science of Belarus and Lingnan Normal University (China). The author expresses special gratitude to the anonymous reviewers of this article for the high quality of the comments submitted.

**For citation:** Smaliakou D. A. The prospects of the Russian-Chinese humanitarian cooperation in framework of “One Belt, One Road” initiative implementation. *The Education and Science Journal*. 2018; 7 (20): 68–87. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-68-89

## **Китай и Россия в пространстве гуманитарной повестки дня**

С целью выработки и продвижения новой модели международного сотрудничества и развития на основе укрепления действующих региональных двусторонних и многосторонних механизмов и структур межгосударственных взаимодействий в 2010-е годы Китайская Народная Республика (КНР) выдвинула предложение по объединению проектов «Экономический пояс Шелкового пути» и «Морской Шелковый путь XXI века». Инициатива получила название «Один пояс, один путь» (далее – «ОПОП»). В ходе церемонии открытия одноименного международного форума, состоявшегося 14 мая 2017 г. в Пекине, председатель КНР Си Цзиньпин отметил ряд гуманитарных принципов воссоздающегося Великого шелкового пути – мир и сотрудничество, открытость и инклюзивность разных цивилизаций, толерантность и безопасность, обоюдная выгода и обучение<sup>1</sup>. Следование перечисленным максимам особенно актуально на фоне существующих на планете и множущихся локальных очагов нестабильности, спровоцированных вооруженными конфликтами, наплывом беженцев из «горячих точек» мира, политикой протекционизма, реваншем популизма – словом, проявлениями целого спектра симптоматики неблагополучия, вызванной болезненными инвазиями религиозно-национального экстремизма и терроризма. В этом свете предложенная Китаем инициатива «ОПОП» является попыткой восстановить и сохранить прежний уровень миропорядка, равновесия и прогресса за счет более эффективного использования инструментов международного сотрудничества.

Декларируя выгоды от участия в «ОПОП», китайские и мировые теоретики не раз обращали внимание на то, что успех проекта во многом зависит от скорости сближения культурных и социальных стандартов в странах, присоединившихся к нему, и на то, что одним из базовых условий экономического роста является укрепление взаимопонимания и доверия на евроазиатском континенте<sup>2</sup>. Подобно тому как Шелковый путь в древние времена был глобальным инструментом обмена не только товарами, но и идеями и инновациями, «ОПОП» должен в конечном счете не столько служить исклю-

---

<sup>1</sup> Full text of Xi Jinping's speech at opening of Belt and Road forum. Available from: <https://america.cgtv.com/2017/05/14/full-text-of-president-xis-speech-at-opening-of-belt-and-road-forum> (accessed 06.03.2018)

<sup>2</sup> Vision And Actions On Jointly Building Silk Road Economic Belt And 21st-Century Maritime Silk Road. Available from: <https://eng.yidaiyilu.gov.cn/qwyw/qwfb/1084.htm> (accessed 06.03.2018).

чительно транспортным коридором, соединяющим противоположные точки континента, сколько обеспечивать государствам-партнерам открытость в достижении взаимной выгоды. Открытость в данном случае подразумевает готовность к восприятию нового и толерантность к чужому, а прогресс в области политического, экономического и инфраструктурного взаимодействия увязывается с успешным гуманитарным сотрудничеством.

Российские руководители различных уровней, а также некоторые обозреватели и исследователи полагают, что развитие прямых связей между Россией и Китаем на высшем государственном уровне может стать серьезной движущей силой двустороннего сотрудничества. Вместе с тем успехи в политической плоскости нередко становятся причиной излишнего оптимизма по поводу перспектив взаимодействия в других областях. Как показывает практика, представления о том, что политическая синергия является если не единственным, то главным рычагом развития отношений в таких сферах, как экономика, финансы, инвестиции или гуманитарная сфера, могут быть обманчивы [1].

В настоящее время российско-китайские политические контакты хорошо налажены и этот процесс находится на подъеме, внешне действия двух государств на мировой арене глубоко скоординированы, что вносит «важный вклад в дело защиты международного мира и стабильности»<sup>1</sup>. Однако стоит заметить, что политический прорыв в российско-китайских отношениях далеко не уникален: в таком же позитивном ключе активно развивается сотрудничество Китая с большинством его партнеров в Евразии и Африке.

Успешная разносторонняя совместная деятельность КНР с США, Японией, Республикой Корея (Хангук) и Тайванем в производственных и финансовых секторах, бизнесе, науке, образовании, культуре и пр. наглядно демонстрирует, что политика далеко не всегда выступает решающим фактором установления конструктивных международных контактов. На этом фоне ресурс государственного управления российско-китайским гуманитарным обменом выглядит практически исчерпанным: Россия и Китай сформировали разветвленную договорно-правовую базу гуманитарного сотрудничества, которой охвачены все уровни органов госуправления, и именно это стало сейчас тормозом для дальнейшего укрепления связей, так как в данном сотрудничестве «неправительственные субъекты исполняют лишь второстепенную и дополнительную роль» [2; с. 76], а значит, лишаются внутренней мотивации для полноценного участия в процессе.

---

<sup>1</sup> Лидер КНР заявил о готовности расширять сотрудничество с Россией [The Chinese Leader Said that Ready to Strengthen Cooperation with Russia] Available from: <https://ria.ru/world/20171231/1512028802.html> (accessed 06.03.2018)

Показательный пример указанного дисбаланса – специфическое российско-китайское гуманитарное сотрудничество КНР и РФ в сфере образования, где приоритетом, судя по доступным информационным источникам, выступает быстрое сближение статистики двух стран (подробнее об этом см. [3]). Например, количество центров русского языка и культуры в Китае идентично количеству институтов Конфуция в России (по 22 у каждой из сторон). Быстрыми темпами стремятся навстречу друг другу кривые графиков академического обмена между двумя государствами с запланированным пересечением в 2020 г.<sup>1</sup>

Одновременно наблюдается низкая эффективность реализации двусторонних проектов [4, с. 23]. В области академической мобильности и прямого межвузовского взаимодействия заключено более 900 международных соглашений, однако из осуществленных проектов, как правило, упоминаются лишь совместно созданный университет в г. Шеньжень (КНР) – венец сотрудничества Пекинского политехнического университета и МГУ им. Ломоносова. Объявлены первые наборы студентов в российско-китайские университеты технического профиля на базе СПбПУ и Петербургского государственного университета путей сообщения им. Александра I [4] (данные проекты являются пакетами совместных программ обучения студентов, нежели заявками на самостоятельное направление деятельности или самостоятельными учреждениями). Официально озвучены планы формирования российско-китайских вузовских ассоциаций различного профиля и организации сетевых университетов ШОС и БРИКС, которым еще только предстоит доказать собственную эффективность.

Таким образом, если в случае университета в Шеньжень создано полноценное учреждение, с собственной материальной базой и штатом сотрудников, то перспективы развития остальных проектов остаются весьма туманными.

### **Российско-китайское гуманитарное сотрудничество в контексте реализации плана действий в сфере образования в рамках «ОПОП»**

В России и КНР на экспертном уровне все чаще озвучивается мнение о том, что гуманитарное сотрудничество должно развиваться исходя из внутренних стимулов и на многосторонней основе.

---

<sup>1</sup> Up to 100 thousand people a year will increase student exchange between the PRC and Russia – Sergei Naryshkin. Available from: <https://www.eastrussia.ru/en/news/do-100-tysyach-chelovek-v-god-uvlichitsya-obmen-studentami-mezhdu-knr-i-rf-sergey-naryshkin/> (accessed 06.03.2018)

Принятый Министерством образования КНР в июле 2016 г. и опубликованный в октябре 2017 г. «План действий в сфере образования в рамках «ОПОП» (далее – «План действий»)<sup>1</sup> может рассматриваться как намерение китайской стороны учесть указанное мнение экспертов.

В соответствии с содержанием документа предполагается, что, реализуя «ОПОП» в сфере образования, Китай сосредоточится на трех аспектах деятельности:

- развитие и укрепление двухсторонних связей между национальными системами образования;
- интенсификация и углубление сотрудничества в области подготовки талантливой молодежи;
- коллегиальное создание прямых механизмов, обеспечивающих реализацию совместных международных проектов.

Политическим контактам в «Плане действий» отводится роль координирующего инструмента интернационализации образования на территории «ОПОП», в то время как в границах самого Китая предполагается задействовать неполитические инструменты. Например, контакты на государственном уровне будут использованы для развития взаимосвязанности национальных систем образования стран-партнеров, что должно привести к упрощению механизмов реализации академических обменов, а также сопряжению стратегий проводимой образовательной политики. Одновременно КНР планирует облегчить реализацию академических обменов на своей территории – упростить визовые требования и миграционные процедуры, улучшить условия пребывания участников обмена, а также унифицировать подходы ко всем категориям иностранных студентов.

Второе направление реализации «Плана действий» регламентирует вклад Китая в поддержку национальных систем образования на территории реализации инициативы «ОПОП» и анонсирует запуск ряда специальных программ по развитию академических обменов и модернизации систем образования. Однако стоит заметить, что китайское предложение существенно отличается от ставших привычными для России гуманитарных проектов ЕС, например таких, как формирование общеевропейского пространства высшего образования или содействие реформированию систем образования членом ЕС и государств-партнеров. Китай всё еще нередко выступает в качестве национального актора. В этой связи есте-

---

<sup>1</sup> Education Action Plan for the Belt and Road Initiative Available from: <https://eng.yidaiyilu.gov.cn/zchj/qwfb/30277.htm> (accessed 06.03.2018)

ственно, что такие мероприятия, как взаимные поездки руководства вузов, ознакомительные молодежные визиты, студенческие «поезда дружбы», концерты вузовской самодеятельности и прочие элементы продвижения страны на международной арене, составляют основу китайских планов взаимодействия со всеми партнерами, включая Россию, США или страны ЕС [2, с. 74].

Между тем нельзя не признать стремление КНР к более широкому участию в развитии процессов интернационализации образования на пространстве Евразии. Китай обязуется оказывать содействие в создании университетских ассоциаций и консорциумов для объединения усилий по подготовке специалистов в таких областях, как прикладная лингвистика, транспорт, архитектура, медицина, энергетика, природоохранная инженерия, гидротехника, биотехнологии, океанология, экология и охрана культурного наследия. В этой связи в последнее время вузами КНР и РФ был создан ряд университетских ассоциаций различного профиля.

Тем не менее продуктивность деятельности новых образований вызывает сомнения: проекты предлагается реализовывать за счет их внутренних ресурсов, функционал ассоциаций, судя по его декларации, направлен скорее на координацию, чем на созидание, а парадный занавес ставших рутинными протокольных формальных официальных встреч представителей вузовских администраций может долгое время скрывать отсутствие реальной работы на местах.

Нетрудно заметить и разницу между ЕС и КНР в масштабах и объемах выделяемых ресурсов на создание инструментов интернационализации образования. Если Евросоюз уже к началу 2010-х гг. обладал полным набором апробированных программ интернационализации высшей школы, а к настоящему моменту объединил финансовые ресурсы в проекте Erasmus+, нацеленном на поддержку сотрудничества в области образования и профессионального обучения молодежи и имеющем бюджет в размере 14,7 млрд евро на период 2014–2020 гг.<sup>1</sup>, то перспективы реализации «Плана действий» за пределами Китая пока представляются расплывчатыми, что обусловлено как неопределенностью механизмов финансирования, так и желанием Китая заменить грантовые инструменты интернационализации высшего профессионального образования менее затратными политическими альтернативами, такими как, например, использова-

---

<sup>1</sup> ERASMUS+. The EU programme for education, training, youth and sport (2014–2020). Available from: [http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/library/erasmus-plus-factsheet\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/library/erasmus-plus-factsheet_en.pdf) (accessed 06.03.2018)

ние площадок ШОС, АСЕАН, различных экономических коридоров, ассоциаций руководителей вузов и пр.

Вместе с тем «План действий» позиционируется как образец для подражания, иными словами, Китай предполагает, что подобные документы будут разработаны всеми участниками «ОПОП» в условиях тесной координации. Причем общее сопряжение должно осуществляться посредством межгосударственного взаимодействия в рамках работы межправительственных комитетов по сотрудничеству. Всё это указывает на то, что заявленная многосторонность «ОПОП» состоит из объединенных под одним названием двусторонних активностей КНР с каждым из партнеров в отдельности.

В этой связи возникает закономерный вопрос: в чем, собственно, заключается необходимость участия России в «ОПОП», если реализация инициативы не выходит за рамки двусторонней повестки дня?

### **Переосмысление геополитики Шелкового пути в контексте проблем дестабилизирующих явлений на пространстве «ОПОП»**

Ограниченность двусторонней повестки в области российско-китайского гуманитарного сотрудничества достаточно давно фиксируется экспертным сообществом, а призывы перейти к подлинной многосторонности в реализации «ОПОП» слышны все более отчетливо со стороны различных партнеров Китая по всему миру.

Проект «ОПОП» открывает широкое пространство перед КНР и РФ для взаимодействия в третьих странах, в котором в действительности для обеспечения безопасности пока доминируют военно-политические вопросы, а ради их решения перетягиваются ресурсы из других областей международной повестки.

Анализируя планы строительства современного Шелкового пути, нельзя не заметить, что два его основных коридора – сухопутный и морской – образуют два социально-политических блока транзитных стран. Северный путь пролегает в Европу через Россию и Беларусь и представляет собой сухопутный канал перевалки грузов из Китая в ЕС: Китай → Казахстан → Россия → Беларусь → ЕС. Сюда же входит экономический коридор «Китай – Монголия – Россия», основная нагрузка последнего рассчитана на сырьевое взаимодействие. В целом регион Северного Шелкового пути довольно устойчив в социально-политическом плане, имеет развитую систему образования, однако не лишен ряда экономических и демографических проблем.

В противоположность Северному пути Южный шелковый путь пролегал в регионах с низким уровнем социально-политической стабильности: на отдельных участках продолжаются гражданские конфликты, остается высоким уровень террористической угрозы, а финансирование силового блока многократно превосходит все другие статьи бюджетных расходов. Вместе с тем страны Южного Шелкового пути лишены серьезных демографических проблем и благодаря географическому расположению (длине береговой линии) имеют серьезный экономический потенциал. В Южный шелковый путь входят как сухопутные экономические коридоры (Китай → Пакистан и Бангладеш → Китай → Индия → Мьянма), так и морское транспортное сообщение (страны АСЕАН, Ближний Восток и восточная Африка).

Между северным и южным коридорами образуется большое пространство проблемных государств. Это постсоветские республики Центральной Азии, пораженные гражданской войной государства (Афганистан, Сирия, Ирак), страны, находящиеся в состоянии замороженного конфликта (Пакистан и Индия, Иран и Саудовская Аравия), нестабильный регион Юго-Восточной Азии. С южной стороны примыкает раздираемая нищетой и военными действиями Восточная Африка (Сомали, Судан, Эфиопия, Египет).

В случае развертывания «ОПОП» на полную мощность в дополнение к инфраструктурным проектам КНР будет вынуждена привлекать собственные кадры для обеспечения их функционирования и безопасности, как это делает теперь Россия в Сирии или Курдистане. В то же время стабилизация региона является одним из приоритетов реализации «ОПОП», а значит, может обеспечить пространство для прямого российско-китайского взаимодействия. В этих условиях важно не заикливаясь на силовых методах решения вопроса, а изыскать ресурсы на гуманитарное сотрудничество, локомотивом которого является образование.

Внимание России в настоящее время направлено, прежде всего, на Центральную Азию, где Китай тоже постепенно наращивает влияние. Выстроенная в этом регионе в период существования СССР система образования последние 20 лет постепенно приходила в упадок и разрушалась. В связи с экономическим кризисом среднеазиатские республики существенно уменьшили финансирование гуманитарной сферы, а проблемы с безопасностью и криминальной обстановкой заметно усилили отток конкурентоспособных кадров. В конечном счете это привело к существенному снижению уровня образования в регионе, вернулись традиционные проблемы половой сегрегации и равнодоступности образования [5].

Страны региона в последние годы превратились в «поставщиков» иностранных студентов для более развитых государств и в первую очередь для России. Одновременно расцвела пышным цветом нелегальная, теневая экономика, которая требовала существенно иных подходов к подготовке кадров. Коррупция и отсутствие прозрачности в государственном секторе в совокупности с привлечением неоплачиваемого труда педагогов и учащихся, в частности для сельскохозяйственных работ, окончательно подорвали авторитет образования. Непрозрачные инструменты повышения благосостояния среди местного населения стали более востребованы, нежели социальные гарантии, предлагаемые системой образования.

Мультипликативный эффект от схлопывания системы образования в рассматриваемом регионе в сочетании с высоким уровнем безработицы и отсутствием справедливой системы социальных лифтов привели к существенному росту религиозного экстремизма и возобновлению старых межнациональных конфликтов [6]. В некоторых странах, таких как, например, Туркменистан, государство попыталось заполнить образовательную нишу одиозной идеологией, что в свою очередь также повлекло негативные последствия для системы образования [7].

Ряд широкомасштабных исследований ЮНИСЕФ подтверждает, что сама по себе система образования не может выступать источником военных действий, «однако при определенных условиях она способна нагнетать недовольство более широкого характера, усиливать социальную напряженность, усугублять неравенство, что подталкивает общество к насильственному конфликту» [8, с. 169]. Вместе с тем развал образовательной системы ведет к ускоренной деградации государства, способствует развитию экстремизма, стимулирует нелегальные и извращенные формы бизнеса. Так, в Пакистане богатые промышленники спонсируют религиозные школы «Медресе», транслирующие неоднозначные взгляды на развитие страны. В условиях массовой бедности терроризм становится своеобразной формой бизнеса, поддерживаемого зарубежными и местными инвесторами, а религиозные школы, лишённые научного знания, превращаются в учреждения подготовки террористических кадров [9, 10].

Если в предыдущее времена в регионе Южного шелкового пути на первом месте была задача максимального охвата населения базовым образованием, то теперь наиболее острой является проблема содержания (смыслового наполнения) образования как школьного, так и высшего, университетского. Нужно признать, что корреляция между масштабом охвата базовым образованием населения и развитием дестабилизирующих, экстремистских и террористических инвазий научно не доказана,

равно как и наличие взаимовлияния срока обучения и уменьшения числа актов насилия [8, с. 142]. Важность начальной (базовой) ступени школы состоит в первую очередь в том, что она предоставляет человеку основные инструменты для существования в современном мире, однако базовое образование могут предлагать учебные заведения с извращенной идеологией, которая направлена на разжигание межнациональной и религиозной розни, насаждающие «знания», основанные не на научно подтвержденных фактах, но зачастую на предубеждениях и невежестве. В итоге «вместо того, чтобы воспитывать молодые умы, обучая их критическому мышлению в духе терпимости и взаимопонимания, их отравляют предубеждениями, нетерпимостью и искаженными взглядами на историю, такая школа может стать рассадником насилия» [8, с. 170].

Вопросы качественного, рационального и действительно необходимого содержания образования становятся одними из наиболее острых в гуманитарной повестке дня наряду с кадровыми проблемами и равнодоступностью образования. Например, страны Юго-Восточной Азии, демонстрируя серьезный экономический рост вкупе с ускорением темпов урбанизации, на протяжении достаточно долгого периода не могут преодолеть диспропорцию количества и качества школ в городах и сельской местности, причиной чего являются как плохая подготовка учителей, так и низкое качество учебно-методического материала [11].

Имеют место и социально-культурные проблемы – низкий уровень уважения к образованным людям и к науке как институту в целом. Зачастую, с точки зрения молодых людей, проживающих в рассматриваемом регионе, бандитизм, терроризм или наркоторговля предоставляют более очевидные социальные лифты, нежели система образования. У населения вырабатываются определенные навыки выживания в сложившихся обстоятельствах, обусловленных неблагоприятной социальной средой, что порождает у детей и их родителей враждебное отношение к государственным школам как к угрозе бытующим «традиционным ценностям». Нередко в ситуации крайней бедности и бандитского произвола предубеждения становятся действенным мировоззрением, чему способствуют местные криминальные и религиозные организации, открывающие собственные школы, насаждающие «открытые или явные предубеждения в отношении определенных социальных групп» [8, с. 205].

Равно как экономические проблемы могут стать пусковыми механизмами дестабилизации, так и образование с ложными ценностными ориентирами и завуалированными экстремистскими посланиями может

создать идеологическую и мировоззренческую основу для деструктивной активности.

Очевидная взаимообусловленность уровня социального и экономического развития, конъюнктуры рынка труда и состояния системы образования указывает на необходимость учета всех этих факторов при решении вопросов, касающихся достижения стабильности на пространстве Южного шелкового пути. Выпадение из поля зрения одной из составляющих благополучного существования отдельных стран и региона в целом способно свести на нет все усилия, приложенные в другой области. В этой связи симптоматичным является положение, сложившееся в арабских государствах, которые справились с безграмотностью населения, однако не получили при этом конкурентных преимуществ на современном рынке труда [12]. Выбирая между экстремизмом и мирной жизнью, люди склонны взвешивать свои возможности для извлечения дохода [13], поэтому перспективы безработицы, особенно среди образованных молодых людей, чреватой материально-финансовой уязвимостью, могут выступать стимулами (и в реальности выступают в качестве таковых) религиозной или политической радикализации.

Показательным примером негативных последствий отсутствия продуманной образовательной политики является вовлечение молодежи в вооруженные конфликты в ряде стран Восточной Африки [8, с. 211]. Крайняя бедность и низкий уровень социально-экономических отношений на фоне этнической и религиозной нетерпимости, проявлений ритуальной жестокости существенно подрывают в обществе доверие к светскому образованию и научному знанию. С одной стороны, африканские участники «ОПОП», стремясь преодолеть тотальную безграмотность и пытаясь максимально охватить население базовым образованием, уменьшают количество финансирования на душу населения, что неминуемо снижает качество просвещения [14]. С другой стороны, главной статьёй бюджета многих африканских и арабских государств являются расходы на силовой блок, что в случае разгорающегося конфликта мгновенно обескровливает гуманитарную сферу. В этих условиях упускается из виду центральная, основополагающая задача образования – формирование у молодежи научного мировоззрения и гуманистических ценностей. В лучшем случае эту «педагогическую нишу» занимают необразованные старшие члены семьи, в худшем – радикальные религиозные и криминальные организации. Отдав мировоззрение новых поколений на откуп деструктивным элементам, государства «оказываются вовлеченными в самоусиливающийся цикл насилия, нищеты и образовательной обездоленности» [8, с. 169].

Столь неутешительную картину в гуманитарной сфере на пространстве Южного шелкового пути нужно дополнить еще одной деталью. Данный регион является активным поставщиком иностранных студентов для университетов и колледжей Китая, России и ЕС. При этом в модернизационные программы ЕС государства региона вовлечены слабо, а помощь, которую им оказывает Всемирный банк, направлена скорее на системные, нежели на содержательные элементы образования. Вымывание наиболее талантливой молодежи наряду с усугубляющимися проблемами на рынке труда делают уязвимыми системы образования указанных стран перед негативным воздействием богатых миссионеров, в первую очередь с Ближнего Востока. А приоритет военных расходов в бюджетах государств Южного шелкового пути ставит под сомнение возможность их самостоятельного выхода из кризиса.

В совместном заявлении России и Китая «О текущей ситуации в мире и важных международных проблемах» подчеркивается, что «несмотря на рост нестабильности и непредсказуемости текущей международной ситуации, приоритетами нашей эпохи остаются мирное сосуществование и устойчивое развитие». Обе страны призывают «продвигать взаимовыгодное сотрудничество в контексте формирования международных отношений, основанных на солидарности и общности интересов всего человечества»<sup>1</sup>, что подразумевает в конечном счете совместное оказание помощи менее успешным странам.

### **Новая повестка дня для гуманитарного сотрудничества**

Не секрет, что инфраструктурные преобразования в условиях плохо развитой системы образования в слабых в экономическом отношении странах работают на поддержание колониальных перегибов с раздуваемыми расходами на безопасность. При реализации международных проектов, тем более таких мегапроектов, как «ОПОП», проблемы в сфере образования вынуждают иностранные компании опираться преимущественно на зарубежные кадры, чему сопутствуют меры по обеспечению определенной изоляции объектов от окружающей среды, в том числе с помощью коррупционных инструментов.

---

<sup>1</sup> Китай и Россия опубликовали «Совместное заявление о текущей ситуации в мире и важных международных проблемах». [China and Russia published joint statement about the world situation and important international problems]. Available from: <https://rus.yidaiyilu.gov.cn/document/bilateral/37248.htm> (accessed 06.03.2018)

В настоящее время глобальные игроки мирового рынка вынуждены вкладывать существенные ресурсы в безопасность проектов в Ливии, Ираке, Сирии, Пакистане, на территории Курдистана и Афганистана, а также привлекать иностранную рабочую силу в данные регионы [15].

Проблемы безопасности не решены полностью и внутри России (на Северном Кавказе), и внутри Китая (Синьцзян-Уйгурский автономный район).

В такой ситуации РФ и КНР могут возложить на себя общую миссию в пространстве гуманитарного взаимодействия, которая заключается не только в модернизации национальных систем образования стран «ОПОП», но и в большей по объему, финансовым вливаниям и трудозатратам работе в области содержания образования. Сотрудничество в этом направлении следует осуществлять по всему спектру научных отраслей – как естественных, так и гуманитарных, а приоритетом совместной деятельности должно стать формирование научного мировоззрения подрастающих поколений. Важно, чтобы в сознании молодежи утвердилось убеждение в том, что существуют естественные, а не сверхъестественные формы улучшения материального благосостояния и что научное знание может быть использовано на благо как всего человечества, так и отдельно взятого индивида.

В поисках ответа на вызовы времени нужно осознавать, что стабилизация южных регионов «ОПОП» – это комплекс мероприятий, где развитие системы образования должно происходить параллельно с инфраструктурными и социальными преобразованиями, а также деятельностью по обеспечению безопасности территорий.

Афганский опыт свидетельствует: чтобы школы начали приносить эффект социально-экономической и гуманитарной стабилизации региона, требуется не только увеличение количества учебных заведений, но и соблюдение принципа обязательности образования.

Школьные учреждения необходимо снабдить современными учебниками, лишенными искаженной информации и религиозных и национальных предрассудков, а учителя должны пройти повышение квалификации в целях недопущения трансляции деструктивной идеологии и экстремистских подстрекательств учащихся [16].

Наряду с обеспечением безопасности следует провести реформирование социально-экономического уклада проблемных регионов, с тем чтобы полученные в школе или университете знания в дальнейшем были востребованы выпускниками для улучшения общего и их частного благосостояния.

Добиваясь сопряжения экономик различных государств ради повышения их эффективности, участникам «ОПОП» надлежит задействовать гуманитарную сферу как механизм, запускающий трансконтинентальные

инфраструктурные проекты. Объединенные усилия по продвижению современных моделей образования и совместные скоординированные действия Китая, России и стран ЕС как основных игроков образовательного рынка Евразии могут стать решающим фактором стабилизации пространства Южного шелкового пути. В области гуманитарного сотрудничества северный и южный коридоры обретают поле для взаимодействия, а значит, и для установления более тесных связей между собой. Северный путь может стать мировоззренческим донором Южного пути, а поскольку научное мировоззрение нейтрально в отношении экономических различий, существующих между современными государствами, оно способно если не примирить социалистическую и капиталистическую модели экономики, то, по крайней мере, безболезненно обойти неудобные «углы» идеологических различий и нивелировать культурологические особенности различных регионов. Например, наработки советско-российской философии могут вполне сопрягаться с китайскими принципами научного развития. При этом Россия и Китай получают не только общее пространство для научного взаимообогащения, но и контекст для культурного и мировоззренческого сближения.

Таким образом, РФ и КНР в рамках «ОПОП» сообща могут работать на общие цели. С одной стороны, это стабилизация южных регионов, подразумевающая параллельное инфраструктурное и социальное развитие; с другой стороны, встраивание густонаселенных районов Евразии в новую экономику знания, пусть даже пока только в формате его потребления. В противном случае Юг сохранит статус поставщика террористов, в то время как российские и китайские компании продолжают тратить немалые ресурсы на кадровое обеспечение и безопасность реализуемых совместных проектов.

В случае максимального использования многостороннего формата «ОПОП» регионы Южного шелкового пути получают существенное улучшение уровня жизни населения, экологическую и социальную устойчивость, что положительно скажется на социально-экономическом развитии как западной части Китая, так и Северного шелкового пути в целом, для которых Юг является весьма привлекательным с точки зрения большого потребительского рынка и дополнительного резерва трудовых ресурсов.

Следует признать, что и Россия, и Китай относятся с изрядной долей опасения к необходимости вложения средств в трансграничные гуманитарные проекты, тем более ориентированные на выравнивание ситуации в третьих странах. Однако 30-летний опыт ЕС по организации подобных программ свидетельствует об их эффективности. Успешность гу-

манитарных начинаний во многом зависит от способности российской стороны убедить китайских партнеров более щедро и либерально подходить к реализации инициативы «ОПОП», в свою очередь Россия тоже должна обозначить готовность к переходу от двусторонней повестки дня к действительной многосторонности сотрудничества.

### **Заключение**

В настоящее время модель российско-китайских отношений, которая строится и функционирует преимущественно на уровне государственных органов, задействована максимально и потенциал ее исчерпан, что означает необходимость поиска иных драйверов двустороннего сотрудничества. Претворение в жизнь мегапроекта «ОПОП» представляется перспективным форматом для активизации конструктивного взаимодействия между странами, а достижение глобальных целей, обозначенных в концепции воссоздания Великого шелкового пути, требует нетривиальных, свежих решений, причем не только на высшем, но и на всех остальных, в том числе низовых, уровнях.

Масштабное пространство для совместной разносторонней деятельности России и Китая открывается через создание взаимоувязанной социально-экономической инфраструктуры, расширение торговли и укрепление мира между народами в третьих странах, что соответствует как экономическим интересам государств-партнеров, так и декларируемым в инициативе «ОПОП» намерениям. Гуманитарные контакты в этих процессах – далеко не второстепенное звено. Они могут служить важным фактором успешной реализации многочисленных инфраструктурных, экономических, финансовых и других проектов, особенно и прежде всего в регионах Южного шелкового пути – территориях, где обстановка характеризуется высокими рисками в плане безопасности и нуждается в существенной стабилизации.

Чтобы стабилизировать ситуацию в странах-участниках «ОПОП» и добиться их устойчивого социально-экономического развития, российским и китайским партнерам нужно переключиться на многостороннюю повестку совместной работы в третьих странах, уделяя особое внимание гуманитарной сфере сотрудничества. Анонсированные Китаем социально-политические, экономические и технологические изменения на пространстве «ОПОП» не могут осуществиться без модернизации образования, основной задачей которого должно стать формирование научного мировоззрения у новых поколений.

Образовательная составляющая гуманитарного взаимодействия – надежный, проверенный и эффективный механизм установления, регули-

рования и развития региональных, межнациональных и экономических связей. Система образования способна предоставить действенный инструмент для обеспечения международного диалога и располагает обширным спектром возможностей для гармонизации культурных, социальных и даже политических стандартов.

Интенсифицируя и укрепляя гуманитарные контакты между северным и южным коридорами, следует учитывать, что решить социально-экономические проблемы сложно (или вообще невозможно), если рассчитывать исключительно на увеличение численности подготовленных на территории России, Китая и стран ЕС зарубежных специалистов с последующим возвращением их на родину. Развитие открытости на континенте, достижение высокого уровня устойчивости слабых в настоящий момент экономик и приобретение ими способности к самостоятельному воспроизводству подразумевают комплекс многосторонних мероприятий, включающий весомые финансовые и интеллектуальные затраты. Думается, целесообразно задействовать на пространстве «ОПОП» инструмент грантового финансирования проектов гуманитарного взаимодействия, а вузовские ассоциации могли бы стать главными субъектами реализации таких проектов.

### **Список использованных источников**

1. Rudy K. Belarus – China: channels of investment cooperation // *Belarusian Economic Journal*. 2016. № 2. P. 15–30.
2. Лузянин С. Г., Чжао Х. и др. Российско-китайский диалог: модель 2017: доклад № 33/2017 / гл. ред. И. С. Иванов; Российский совет по международным делам (РСМД). Москва: НП РСМД, 2017. 167 с.
3. Borevskaya N. E. (Lead Author) et al. Internationalization of Russian Universities: The Chinese Vector / editor-in-chief I. S. Ivanov; Russian International Affairs Council (RIAC). Moscow: Spetskniga, 2014. 68 p.
4. Яценко Е. Б. Анализ состояния и перспектив развития сотрудничества России и Китая в области образования в рамках государственных усилий и университетских инициатив // *Гуманитарные научные исследования*. 2017. № 12 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2017/12/24720> (accessed 06.03.2018)
5. Current education issues in Central Asia. A background paper from the Conflict Prevention Centre. Available from: <https://www.osce.org/cpc/39626?download=true> (accessed 06.03.2018).
6. Бабаин А. В. Религиозно-идеологические предпосылки радикализации ислама в Центральной Азии после распада СССР [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/religiozno-ideologicheskie-predposylki-radikalizatsii-islama-v-tsentralnoy-azii-posle-raspada-sssr> (accessed 06.03.2018).

7. Литвинова Е. В. Развитие системы образования в Республике Туркменистан // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2014. Т. 8, № 4. С. 85–93. DOI: 10.12737/6479
8. Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://webarchive.unesco.org/frame/20170127205921/>; <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743r.pdf> (accessed 06.03.2018)
9. Stern J. Pakistan's Jihad Culture. Available from: <https://www.foreignaffairs.com/articles/asia/2000-11-01/pakistans-jihad-culture> (accessed 06.03.2018)
10. Kreuger A. B., Maleckova J. Education, Poverty and Terrorism: Is There a Causal Connection? // Journal of Economic Perspectives. 2003. № 17 (4). P. 119–144.
11. Sadiman A. S. Challenges in Education in Southeast Asia. 2004. Available from: <http://www.seameo.org/VL/library/dlwelcome/publications/paper/india04.htm> (accessed 06.03.2018).
12. Dhillon N., Yousef T. (eds.) Generation in Waiting: The Unfulfilled Promise of Young People in the Middle East. Washington, DC: Brookings Institution Press, 2009.
13. Collier P., Hoeffler A. Greed and grievance in civil war // Oxford Economic Papers. 2004. Vol. 56, № 4. P. 563–95.
14. Mazonde I. N. Culture and education in development of Africa. Available from: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/IDEP/UNPAN003347.pdf> (accessed 06.03.2018)
15. Weak and Failing States: Evolving Security Threats and U. S. Policy. Available from: <https://fas.org/sgp/crs/row/RL34253.pdf> (accessed 06.03.2018)
16. Lessons learned from stabilization initiatives in Afghanistan: a systematic review of existing research. Available from: [https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/jns/files/rand\\_wr1191.pdf](https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/jns/files/rand_wr1191.pdf) (accessed 06.03.2018)

## References

1. Rudy K. Belarus – China: channels of investment cooperation. *Belarusian Economic Journal*. 2016; 2: 15–30.
2. Luzyanin S. G., Zhao X., et al. Rossiysko-kitaysky dialog: model' 2017: doklad № 33/2017 = Russian-Chinese dialogue: model 2017: report № 33/2017. Moscow: Russian International Affairs Council (RIAC); 2017. 167 p. (In Russ.)
3. Borevskaya N. E. (Lead Author), et al. Internationalization of Russian Universities: The Chinese Vector. Editor-in-Chief I. S. Ivanov; Russian International Affairs Council (RIAC). Moscow: Spetskniga; 2014. 68 p.
4. Yatsenko E. B. Analiz sostoyaniya i perspektiv razvitiya sotrudnichestva Rossii i Kitaya oblasti obrazovaniya v ramkakh gosudarstvennykh usily i universitetskikh initsiativ = Analysis of status and prospects of cooperation development between Russia and China in sphere of education in the framework of governmental affords and university initiatives [Internet]. 2017 [cited 2018 Mar 06]. Available from: <http://human.snauka.ru/2017/12/24720> (In Russ.)

5. Current education issues in Central Asia. A background paper from the Conflict Prevention Centre [Internet]. 2003 [cited 2018 Mar 06]. Available from: <https://www.osce.org/cpc/39626?download=true>
6. Babain A. V. Religious and ideological background of Islamic radicalization in Central Asia after the collapse of the USSR [Internet]. 2017 [cited 2018 Mar 06]. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/v/religiozno-ideologicheskie-predposylki-radikalizatsii-islama-v-tsentralnoy-azii-posle-raspada-sssr> (In Russ.)
7. Litvinova E. V. The development of education system in Republic of Turkmenistan. *Vestnik Assotsiatsii vuzov turizma i servisa = Universities for Tourism and Service Association Bulletin*. 2014; 8 (4): 85–93. DOI: 10.12737/6479 (In Russ.)
8. Skrytyj krizis: vooruzhennyye konflikty i obrazovanie. Vsemirnyj doklad po monitoringu ODV = The hidden crisis: Armed conflict and education. Education for All Global Monitoring Report 2011 [Internet]. 2011 [cited 2018 Mar 06]. Available from: <http://webarchive.unesco.org/frame/20170127205921>; <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743r.pdf> (In Russ.)
9. Stern J. Pakistan's Jihad culture [Internet]. 2000 [cited 2018 Mar 06]. Available from: <https://www.foreignaffairs.com/articles/asia/2000-11-01/pakistans-jihad-culture>
10. Kreuger A. B., Maleckova J. Education, Poverty and Terrorism: Is There a Causal Connection? *Journal of Economic Perspectives*. 2003; 17 (4): 119–144.
11. Sadiman A. S. Challenges in Education in Southeast Asia [Internet]. 2004 [cited 2018 Mar 06]. Available from: <http://www.seameo.org/VL/library/dlwelcome/publications/paper/india04.htm>
12. Dhillon N., Yousef T. (eds.) Generation in waiting: The unfulfilled promise of young people in the Middle East. Washington, DC: Brookings Institution Press; 2009.
13. Collier P., Hoeffler A. Greed and grievance in civil war. *Oxford Economic Papers*. 2004; 56 (4): 563–95.
14. Mazonde I. N. Culture and education in development of Africa [Internet]. 1995 [cited 2018 Mar 06]. Available from: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/IDEP/UNPAN003347.pdf>
15. Weak and Failing States: Evolving Security Threats and U. S. Policy. 2008 [cited 2018 Mar 06]. Available from: <https://fas.org/sgp/crs/row/RL34253.pdf>
16. Lessons learned from stabilization initiatives in Afghanistan: A systematic review of existing research [Internet]. 2017 [cited 2018 Mar 06]. Available from: [https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/jns/files/rand\\_wr1191.pdf](https://scholar.princeton.edu/sites/default/files/jns/files/rand_wr1191.pdf)

**Информация об авторе:**

**Смоляков Дмитрий Анатольевич** – кандидат философских наук, старший научный сотрудник Центра исследований глобализации, интеграции и социокультурного сотрудничества Института философии Национальной академии наук Беларуси; ORCID ID: 0000-0002-9676-9628, [acamedia.edu](http://acamedia.edu): <https://nasb-by.academia.edu/DzmitrySmaliakou>; Минск, Республика Бела-

русский. Работа подготовлена на базе Белорусско-китайского центра философии и культуры Линнаньского педагогического университета, КНР. E-mail: d.smaliakou@live.com

Статья поступила в редакцию 19.05.2018; принята в печать 15.08.2018.  
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

***Information about the author:***

**Dzmitry A. Smaliakou** – PhD (Philosophy), Senior Research Fellow, Center for Globalization, Integration and Socio-Cultural Cooperation, Institute of Philosophy, National Academy of Sciences of Belarus; ORCID ID: 0000-0002-9676-9628, acamedia.edu: <https://nasb-by.academia.edu/DzmitrySmaliakou>; Minsk, Republic of Belarus. The work was prepared in Sino-Belarusian Research Center for Philosophy and Culture at Lingnan Normal University, Zhangjian, China. E-mail: d.smaliakou@live.com

Received 19.05.2018; accepted for publication 15.08.2018.  
The author has read and approved the final manuscript.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-90-108

## МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА У СУБЪЕКТОВ ПОЛИДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ

**Э. Ф. Зеер**

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия.  
E-mail: kafedrappr@mail.ru*

**О. В. Крежевских**

*Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия.  
E-mail: MailOlga84@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Динамичные изменения рынка труда и размытие границ профессиональных функций современного специалиста диктуют необходимость формирования у него транспрофессионализма, подразумевающего такие метакачества, как социально-профессиональная мобильность, коммуникативность, развитый эмоциональный интеллект, инновационность, толерантность к неопределенности и др. В первую очередь перечисленными характеристиками должны обладать субъекты полидисциплинарных проектов. Совместная деятельность нескольких профессиональных групп требует от участников проекта поиска непротиворечивых принципов работы, «общего языка», согласованности разных, обусловленных спецификой рода занятий картин мира, умений разграничивать обязанности и слаженно действовать в нейтральных сферах, с большой долей вероятности осваивая в процессе сотрудничества новые роли.

*Цель публикации* – представить продукт структурно-функционального моделирования, которым является социально-гуманитарная образовательная платформа развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов (далее – Платформа).

**Методология и методы.** Исследование построено на сравнительном анализе и обобщении предлагаемых зарубежными и российскими авторами вариантов моделей полипрофессиональных отношений. Методологическую базу изыскания в комплексе составили многомерный, трансдисциплинарный, сетевой, проектный, нелинейно-синергетический и транспективно-компетентностный подходы к проектированию Платформы.

**Результаты и научная новизна.** Разработана и описана структурно-функциональная модель Платформы, обладающая блочно-модульной организацией. Данная модель включает три блока: базовый (инвариантный), полипрофессиональный и функциональный. Ее технологической основой служат высокие социально-гуманитарные образовательные технологии.

Выделены принципы создания Платформы, обоснована значимость ее существования в условиях непрерывного обучения в системе дополнительного профессионального образования. Предназначение Платформы – аккумулярование результатов теоретических и прикладных исследований в области би- и полипрофессиональной подготовки. Такая Платформа впервые дает возможность использования в едином курсе обучения различных моделей полипрофессиональных отношений – от межпрофессиональной до транспрофессиональной. Приобретение смежных специальностей становится для человека этапом для овладения компетентностью в далеких, несмежных профессиональных областях. Более полному интерактивному освоению новых видов деятельности способствует погружение слушателей в полипрофессиональные коммуникативные среды. Конечными результатами реализации Платформы являются транспрофессиональные проекты заверщенного жизненного цикла.

**Практическая значимость.** Материалы исследования могут быть частично или полностью применены в системе дополнительного образования.

**Ключевые слова:** транспрофессионализм, дополнительное образование, конвергенция технологий, трансфессия, структурно-функциональная модель.

**Благодарности.** Статья публикуется при финансовой поддержке гранта РФФИ № 18–013–01147 «Социально-гуманитарная парадигма формирования транспрофессионализма субъектов социэкономических профессий».

**Для цитирования:** Зеер Э. Ф., Крежевских О. В. Моделирование социально-гуманитарной образовательной платформы развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 90–106. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-90-108

## MODELLING OF SOCIO-HUMANITARIAN EDUCATION PLATFORM FOR TRANS-PROFESSIONALISM DEVELOPMENT OF PROFESSIONALS INVOLVED IN MULTI-DISCIPLINARY PROJECTS

**E. F. Zeer**

*Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.  
E-mail: kafedrapp@mail.ru*

**O. V. Krezhevskikh**

*Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.  
E-mail: MailOlga84@mail.ru*

**Abstract.** *Introduction.* Dynamic changes of the labour market and blurring of the boundaries of professional functions of a modern expert dictate the need for trans-professionalism development. Trans-professionalism development involves such meta qualities as social and professional mobility, communicativeness, developed emotional intelligence, innovation, tolerance for uncertainty, etc. All members of multi-disciplinary projects have to possess the listed above characteristics. Joint activity of several professional groups requires the participants of the project to possess the following skills and abilities: search for the consistent principles of work; “common language”; coherence of various abilities, caused by specifics of their occupation, to differentiate duties and to work harmoniously in neutral spheres; mastering of new roles in the cooperation process.

*The aim* of the publication is to present a product of structural-functional modelling which is the socio-humanitarian educational platform of trans-professionalism development of professionals involved in multi-disciplinary projects (hereinafter the “Platform”).

*Methodology and research methods.* The authors used a comparative analysis and generalization of the models of the multi-professional relations offered by foreign and Russian authors. The methodological framework of the research was based on the following approaches to the design of the Platform: multidimensional, trans-disciplinary, network, design, nonlinear synergetic, and transpective competency-based.

*Results and scientific novelty.* The structural and functional model of the Platform has been developed and described. The Platform model has a block-modular organization. It consists of three blocks: basic (invariant), poly professional and functional. The technological basis of the Platform is social and humanitarian educational technologies.

The authors highlighted the principles of the Platform. In the present study, the authors substantiated the importance of the development of the structural and functional model of the Platform in terms of additional education. The presented model of the Platform accumulates the results of theoretical and applied research in the field of vocational education. For the first time, different models of multi-professional relations (from inter-professional to trans-professional) have been used in a single course of additional education. The development of adjacent areas of activity is a stage for the development of distant, non-contiguous areas. Interactive development of these spheres is facilitated by immersion of listeners in the poly professional communicative environments. The result of the implementation of the Platform is a trans-professional project of the full life cycle.

*Practical significance.* The results of the study can be partially or fully applied in the system of additional education.

**Keywords:** trans-professionalism, additional education, convergence of technologies, transfession, structural-functional model.

**Acknowledgements.** The article was prepared under financial support of the Russian Foundation for Basic Research grant № 18-013-01147 “Socio-Humanitarian Paradigm of Trans-professionalism Development of Socioeconomic Professionals”.

**For citation:** Zeer E. F., Krezhevskikh O. V. Modelling of socio-humanitarian education platform for trans-professionalism development of professionals involved in multi-disciplinary projects. *The Education and Science Journal*. 2018; 7 (20): 90–106. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-90-108

## Введение

В современных условиях рынок труда характеризуется высокой степенью динамики и существенной размытостью границ профессиональных функций, поэтому возникает необходимость в специалистах, способных работать в би- и полипрофессиональных командах и выходить за пределы профессиональной принадлежности.

В психолого-педагогических исследованиях предлагаются различные модели би- и полипрофессиональных отношений.

Межпрофессиональная модель подразумевает взаимодействие работников двух (смежных или несмежных) сфер деятельности и благодаря этому более глубокое по сравнению с традиционным освоение профессий. Возможность применения такой модели продемонстрирована С. А. Травиной [1], М. С. Лежневой [2] и др.

Мультипрофессиональная модель предполагает широкую квалификацию специалистов и наличие у них умений ориентироваться в погра-

ничных сферах. Мультипрофессионализм означает готовность к совместному освоению проблемных и нейтральных пространств, которые либо постепенно утрачивают свою специфическую отнесенность к функциям профессиональной группы, либо не имеют ее в силу междисциплинарности. Перспективы введения в учебный процесс программ подобного рода подготовки часто вызывают опасения у профессорско-преподавательского состава высшей школы в плане поверхностности знаний, которые приобретут студенты.

Третья, транспрофессиональная модель только начинает складываться. Ее формирование продиктовано интенсивным научно-техническим прогрессом, появлением конвергентных технологий в различных, в том числе неродственных, секторах экономики и производства и возникновением трансдисциплинарных пространств, которых становится всё больше в самых разных сферах: в образовании, здравоохранении, инженерно-технической деятельности, банковском деле и др.

Актуализация транспрофессиональной модели порождает необходимость разработки дополнительных образовательных программ, обеспечивающих своевременную адаптацию педагогов к изменениям рынка труда.

Трансдисциплинарные команды в образовании задействованы при создании уникальных образовательных продуктов – индивидуально-ориентированного электронного обучения. Это может быть, например, группа, состоящая из воспитателя, логопеда, психолога, дефектолога, IT-специалиста. Для создания комплексных образовательных программ могут понадобиться совместные усилия представителей социономических профессий, педагогов, менеджеров, профориентологов, психологов и др. [3, 4].

Эффективная конвергентная деятельность нескольких профессиональных групп требует от участников проекта поиска непротиворечивых принципов работы, «общего языка», согласованности разных, обусловленных спецификой рода занятий картин мира, умений разграничивать обязанности и слаженно действовать в нейтральных сферах, с большой долей вероятности осваивая в процессе сотрудничества новые роли.

В последнее время для приобретения новых профессиональных компетенций, дополнительного обучения, повышения квалификации на любом этапе карьеры всё чаще используются ресурсы образовательных платформ [5–7]. Данные платформы дают возможность получения необходимых знаний, умений и навыков по индивидуальным образовательным траекториям, обеспечивая выбор самими обучающимися темпа, порядка освоения модулей образовательных программ, содержания и технологий подготовки [8, с. 338].

Цель нашего исследования заключалась в структурно-функциональном моделировании социально-гуманитарной образовательной платформы развития транспрофессионализма у субъектов педагогической деятельности.

### **Степень разработанности проблемы**

Проблема транспрофессионализма находится на пике научно-практического дискурса. В зарубежной литературе активно используются термины «интерпрофессионализм», «мультипрофессионализм», «транспрофессионализм». Многие зарубежные авторы применяют данные термины как синонимичные; другие – напротив, дифференцируют их, но достаточно размыто, что создает понятийную неоднозначность. В большинстве случаев мультипрофессионал / транспрофессионал понимается как человек, который обладает глубоким знанием не только своей, но и смежных специальностей, имеет широкий кругозор, глобальное мышление и способен работать в команде.

М. Horsburgh подчеркивает необходимость межпрофессионального и мультипрофессионального обучения. Под первым он понимает подготовку к двум видам профессиональной деятельности, под вторым – к трем и более ее видам. Ученый отмечает, что в настоящее время исследований в области межпрофессионального и мультипрофессионального обучения сравнительно мало, многие преподаватели в университетах относятся к нему скептически, так как полагают, что оно может мешать глубокому, фундаментальному освоению студентами избранной специальности [9].

Если М. Horsburgh рассматривает межпрофессиональное и мультипрофессиональное образование как две параллельные тенденции, то R. Harden определяет их как ступени транспрофессионального обучения<sup>1</sup>, которое является эффективным при соблюдении следующих условий:

- оптимального соответствия формата образования его ступени и категории студентов;
- четкого представления результатов обучения;
- понимании мультипрофессиональной подготовки как многоступенчатого процесса.

В целом анализ зарубежных научных источников показывает, что, как правило, авторы лишь констатируют проблему транспрофессионализма, не предлагая конкретного ее решения.

---

<sup>1</sup> Harden R. M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective // Medical Teacher. 1998. № 20. P. 409–416.

Н. Вагг видит причины этого в отсутствии четких определений терминов «интерпрофессионализм», «мультипрофессионализм», «транспрофессионализм», их методологического обоснования и эффективных средств оценивания соответствующих феноменов [10].

В отечественной науке также нет единых трактовок обсуждаемых понятий. В одних работах транспрофессионализм преподносится преимущественно с позиций освоения индивидом разных видов и групп профессий; в других – на первое место выносятся готовность специалиста к командной работе.

Так, П. В. Малиновский, один из основоположников теории транспрофессионализма в России, определяет его как коллективно-распределенную способность рефлексивно связывать и организовать представителей различных профессий для решения комплексных проблем [11], т. е. исследователь выделяет прежде всего умение специалиста формировать полипрофессиональные группы с целью осуществления эффективной совместно-творческой деятельности.

Е. А. Максимова дает комплексное толкование транспрофессионализма, в котором объединены две позиции: готовность действовать в условиях быстрых темпов профессиональной мобильности на границе профессиональных областей и способность решать сообща комплексные проблемы в полипрофессиональных объединениях [12].

Мы понимаем транспрофессионализм как интегральное качество специалиста, демонстрирующее его умение осваивать и выполнять деятельность из различных видов и групп профессий: выходить за рамки одной профессии, обогащая ее знаниями и технологиями из других сфер занятости, развивать новые ключевые компетенции, позволяющие находить уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза и межпрофессиональных коммуникаций [13].

Пока нет и четких требований, которым должен соответствовать транспрофессионал. Например, П. В. Малиновский перечисляет ряд его базовых транспрофессиональных компетенций: узкую специализацию в рамках определенной профессии, способность к межпрофессиональной коммуникации и трансдисциплинарному синтезу знаний, ориентацию на сочетание фундаментальных исследований с практическим решением проблем, навыки командной работы, постоянное развитие и самосовершенствование, вхождение в профессиональные и транспрофессиональные сети [11].

Актуальность изучения и формирования транспрофессиональных компетенций у представителей технических специальностей обусловлена, главным образом, запросом практики. Как отмечают Л. В. Вахидова,

Э. М. Габитова, внедрение в производство инновационных технологий заставляет руководство расширять трудовой функционал работника, вследствие чего он вынужден решать задачи, выходящие за рамки его трудовой специальности [14].

М. В. Цыгулева подчеркивает, что на современном производстве от специалиста требуется способность к инновационной деятельности и осуществлению широкого спектра мыслительных операций [15].

Ф. Г. Ялалов, применяя термин «профессиональная многомерность», рассматривает ее как способность специалиста сочетать (комбинировать, интегрировать) несколько направлений (подходов) и/или выполнять одновременно несколько видов деятельности. Согласно рассуждениям данного автора, многомерный профессионал обладает интегральными многомерными компетенциями, в том числе виртуальной мобильностью и синергетичностью, способностью к самоорганизации, коллективному взаимодействию, согласованному поведению [16].

Е. А. Максимова предлагает создать образовательный холдинг, обеспечивающий возможности организовать в рамках одного проекта работу с профессионалами из различных дисциплин, из различных социальных институтов, наладить коммуникацию между различными структурами [12].

Таким образом, в настоящее время феномен транспрофессионализма является мало разработанным как в зарубежной, так и в отечественной психолого-педагогической науке:

- отсутствует четкое определение термина, нет его разграничения с такими понятиями, как «полипрофессионализм», «трансфессионализм», «интерпрофессионализм», «мультипрофессионализм» и пр.;
- не сформирована целостная концепция транспрофессионализма, несмотря на признаваемую актуальность ее наличия;
- нет диагностических инструментов, позволяющих измерить степень владения транспрофессиональными компетенциями;
- практически не изучены особенности формирования транспрофессионализма у представителей различных профессиональных групп.

### **Материалы и методы**

Наше исследование было построено на сравнительном анализе и обобщении моделей полипрофессиональных отношений зарубежных и российских авторов, что позволило использовать комплексный подход при проектировании социально-гуманитарной образовательной платформы развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов (далее – Платформа).

Методологическую базу изыскания в комплексе составили многомерный, трансдисциплинарный, сетевой, проектный, нелинейно-синергетический и транспективно-компетентностный подходы [8, 13].

Изучение методологии профессионального развития субъекта деятельности позволило определить частные принципы проектирования:

- единство личностного и профессионального самоопределения в профессионально-образовательном пространстве;
- интеграцию как объединение межпрофессиональных и трансдисциплинарных компонентов социально-профессиональной деятельности;
- соразвитие личности, образования и профессиональной деятельности обучающихся;
- комплиментарность и избирательность, взаимодействие разнопрофильных профессий, порождающее новые профессионалистические эффекты;
- вариативность содержания профессионального образования, определяющая индивидуальные образовательные траектории;
- сопряжение профессиональных и образовательных стандартов с трансдисциплинарными функциями непрерывного профессионального образования;
- конвергенцию содержания образования и высоких образовательных технологий, обеспечивающую развитие транспрофессионализма субъектов образовательной деятельности;
- расширенное взаимодействие неформальной, информальной и формальной образовательной среды.

В дополнение к вышеназванным были задействованы принципы взаимодополняющих и взаимообусловленных системного, нелинейно-синергетического и транспективно-компетентностного подходов: полипарадигмальность, конвергенция, междисциплинарность, конструктивизм.

Привлечение системного подхода наделило Платформу признаками эмерджентности, сложноорганизованности, релевантности, упорядоченности и структурности.

Сквозь призму нелинейно-синергетического подхода рассматривалась вариативность целей и задач Платформы, альтернативность проектно-модульного контента, проектировалось ее технологическое обеспечение. Благодаря данному подходу Платформа обрела свойства адаптивности, динамичности, рефлексивности [17–20].

Названные качественные характеристики накладываются на теоретико-методологические стратегии транспективно-компетентностного подхода, что связано с исходной установкой на конвергентный характер моделирования Платформы и обеспечивает ее личностно-смысловым содер-

жанием. Транспективный подход ориентирует личность на самостоятельное создание условий для самоопределения, прогнозирование своего профессионального будущего, осознание автобиографического опыта, биографическое рефлексирование и построение на этой основе индивидуального образовательного маршрута по программе дополнительного образования. Этот подход нацеливает обучающихся также на проектирование собственных результатов обучения в виде компетенций.

### **Результаты исследования**

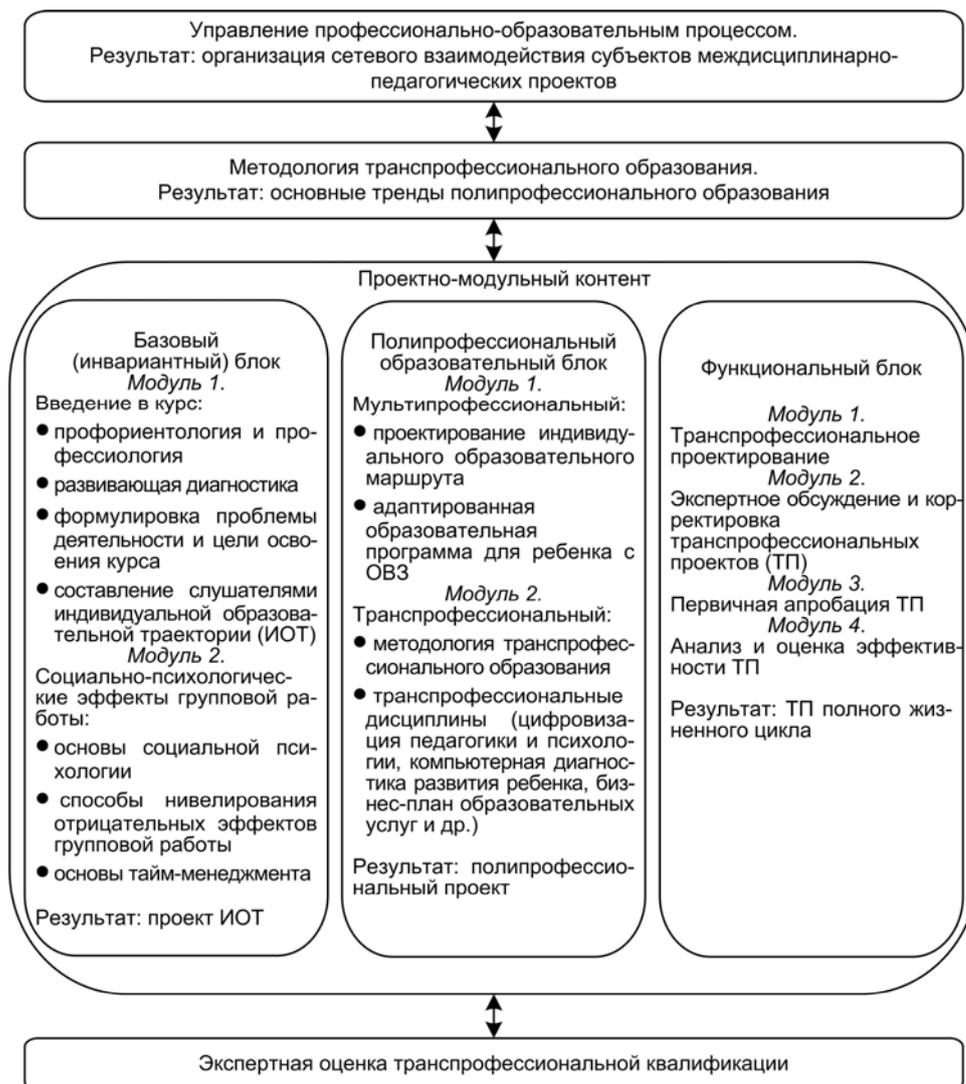
В качестве задач Платформы были выделены:

- формирование и развитие у слушателей умений определять свою индивидуальную образовательную траекторию;
- становление и совершенствование способности к глобальному мышлению и работе в команде с представителями родственных и неродственных профессий;
- содействие развитию умений и навыков быстро осваивать новые сферы деятельности;
- приобретение опыта по созданию продуктов полипрофессиональной деятельности – проектов полного жизненного цикла.

Разработанная модель Платформы состоит из трех блоков: базового (инвариантного), полипрофессионального и функционального (рисунок).

*Базовый (инвариантный) блок* ориентирован на одновременное овладение содержанием образования всеми профессиональными группами, выбор индивидуальной образовательной траектории в рамках освоения курса, а также на изучение теоретических основ полипрофессиональной командной деятельности. Исходный профессиональный опыт и уровень квалификации не позволяют сделать содержание данного модуля единым для всех профессиональных групп. Поэтому индивидуальная образовательная траектория проектируется на базе рефлексии личного опыта, поставленной на этой основе цели освоения программы дополнительного образования, рекомендованных по результатам констатирующей диагностики и выбранных самостоятельно образовательных технологий, порядка, темпа и набора освоения отдельных модулей и тем.

*Полипрофессиональный блок* предполагает освоение слушателями теоретических основ полипрофессиональной деятельности и транспрофессиональных дисциплин. Блок направлен на развитие у субъектов социально-экономических профессий способности действовать в мультипрофессиональной команде, что готовит их к последующей работе в транспрофессиональном объединении с представителями далеких друг от друга, неродственных сфер.



Структурно-функциональная модель социально-гуманитарной образовательной платформы развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов  
Structural-functional model of the social and humanitarian educational platform for trans-professionalism development of professionals involved in multi-disciplinary projects

В предлагаемом нами примере реализации модели Платформы представлен вариант, при котором в мультипрофессиональную команду объединены психологи, педагоги, логопеды и дефектологи как представители социономических профессий. Предметом их деятельности является проектирование индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы для ребенка с ограниченными возможностями здоровья или другая деятельность, не имеющая узкопрофессионального суверенитета. Мультипрофессиональный подход позволяет преодолеть предметную замкнутость, обогатить и расширить горизонты отдельных научных направлений посредством трансцендирования за пределы закрепленных традициями предметных сфер, что придает итоговому продукту новое качество.

В рамках *функционального блока* осуществляется транспрофессиональное проектирование. Результатом освоения данного блока является реализация транспрофессионального проекта полного жизненного цикла.

Технологической основой модели выступают так называемые высокие социально-гуманитарные технологии, которые

- являются нелинейными: поскольку на каждый компонент технологии действует множество неопределенных факторов, последовательность их реализации осуществляется не через алгоритмы, а посредством эвристических предписаний;
- позволяют решать образовательные проблемы на основе междисциплинарного синтеза твердых и гибких компетенций;
- предполагают интеграцию когнитивных и аффективных (эмоционально-личностных) составляющих образования;
- определяются личностными особенностями субъекта деятельности и ориентированы на его саморазвитие, самодетерминацию и саморегуляцию, а также реализацию действенно-практического ресурса (потенциала) личности.

В высоких гуманитарных технологиях используются дискуссии, проектные методы обучения, кейс-технологии, анализ конкретных ситуаций, профессионально-образовательный туризм, тренинги развития и др.

Подобные технологии отвечают стратегии транспрофессионального образования, так как ориентированы на достижение следующих целей:

- актуализацию профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности;
- формирование метапрофессиональных образовательных результатов, транспрофессиональных компетенций, метапрофессиональных качеств;

- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

Обобщение вышеизложенного позволяет дать следующее определение высоких социально-гуманитарных образовательных технологий: это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности.

Реализация Платформы целесообразна в системе дополнительного образования в режимах очного, заочного и дистанционного обучения, возможность которых обусловлена высокой самостоятельностью и соорганизованностью во времени всех компонентов Платформы.

### **Заключение**

В постиндустриальном обществе, характеризующемся ускорением социально-профессиональной деятельности, изменчивостью и неопределенностью мира профессий, возрастает потребность в принципиально новых специалистах, готовых и способных работать в новой технологической среде.

Эти преобразования приводят к трансформации традиционных профессий и возникновению новых, что порождает необходимость обеспечения качественно иной квалификации субъектов деятельности, обладающих интегративными, метапрофессиональными компетенциями, формируемыми на основе трансдисциплинарного синтеза хард-, софт- и диджитал-компетенций.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что сегодня, в цифровую эпоху, назрела необходимость в модернизации сложившейся в стране практики профессиональной подготовки кадров. Данное нами определение феномена транспрофессионализма и разработанная его логико-смысловая модель [3, 7] стали методологической базой для проектирования социально-гуманитарной образовательной платформы развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов.

Транспрофессионализм предполагает выработку таких метакачеств специалистов, как социально-профессиональная мобильность, ком-

муникативность, развитый эмоциональный интеллект, инновационность, толерантность к неопределенности и др.

В настоящее время в вузах – участниках проекта 5–100, в том числе в Уральском федеральном университете им. Б. Н. Ельцина, – осваивается и частично реализуется инновационная концепция подготовки современных кадров, предусматривающая формирование стратегических академических единиц (САЕ). Их целевая ориентация – освоение базовых профессиональных метакомпетенций, обеспечивающих конкурентоспособность специалистов инженерного профиля. К ним относятся и трансфессиональные компетенции, а научно-образовательная Платформа выступает методологией проектирования САЕ непрерывного профессионального образования.

Проектно-модульный контент Платформы обеспечивает проектирование вариативных образовательных программ для различных профессионально ориентированных групп обучающихся. Их реализация требует применения принципиально новых подходов к построению учебно-программных материалов, новых образовательных дисциплин и курсов, отвечающих принципам высокого образования (High Ed).

Весьма перспективной инновацией реализации САЕ могут быть майноры – технологии амплификации квалификации человека, расширения его социально-профессиональной компетентности, актуализации саморазвития и саморегуляции профессиональной деятельности.

Майноры ориентированы на развитие транспрофессиональных качеств личности: социально-профессиональной динамичности, прогностических способностей, готовности к нововведениям, социально-профессиональной мобильности, сверхнормативной социально-профессиональной активности.

В условиях эволюции профессий, их ускоряющейся динамики важным становится обеспечение возможности развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов в системе дополнительного образования.

Комплексный подход позволил нам обобщить данные исследований полипрофессиональных моделей образования и спроектировать на их основе Платформу, методологическую основу которой составили принципы конвергенции, междисциплинарности, конструктивизма и ключевые положения системного, многомерного, трансдисциплинарного, сетевого, проектного, нелинейно-синергетического и транспективно-компетентного подходов. Применение данных подходов было обусловлено полипарадигмальностью современной психолого-педагогической науки.

Технологическое обеспечение Платформы составляют социально-гуманитарные образовательные технологии. Результатом ее освоения в сис-

теме дополнительного образования является реализация транспрофессионального проекта полного жизненного цикла.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Травина С. А. К вопросу о межпрофессиональном взаимодействии школьного психолога с педагогами // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. Тверь, 2017. С. 70–73. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29711010> (дата обращения: 10.12.2017).
2. Лежнева М. С. Готовность к межпрофессиональному взаимодействию IT-специалистов как предиктор их успешного профессионального становления // Результаты современных научных исследований и разработок: сборник статей победителей II Международной научно-практической конференции. Пенза, 2017. С. 180–182. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28966386> (дата обращения: 12.12.2017).
3. Bluteau P., Clouder L., Cureton D. Developing interprofessional education online: An ecological systems theory analysis // *Journal of Interprofessional Care*. 2017. № 31(4). С. 420–428.
4. Gould K., Day K. H., Barton A. T. Changing student attitudes through interaction: Findings from an interprofessional workshop // *Journal of Interprofessional Care*. 2017. № 31 (4). P. 540–542.
5. Xenakis N. Creating a professional development platform to transform social work clinical practice in health care // *Social Work in Health Care*. 2018. № 57 (6). С. 440–464.
6. Moreno V., Cavazotte F., Alves I. Explaining university students' effective use of e-learning platforms // *British Journal of Educational Technology*. 2017. № 48 (4). С. 995–1009.
7. Panigrahi R., Srivastava P. R., Sharma D. Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome – A review of literature // *International Journal of Information Management*. 2018. № 43. P. 1–14.
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» // *Научный диалог*. 2016. № 11 (59). С. 387–399.
9. Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // *Medical Education*. 2001. Vol. 35, Is. 9. P. 876–883. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2001.00959
10. Barr H. *Interprofessional education*. New York; London: John Wiley & Sons, Ltd, 2002.
11. Маиновский П. В. Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом // *PROMETA. Компетенции и человеческий капитал*. Казань, 2003 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://prometa.ru/archive/policy/capital/reports/3> (дата обращения: 10.11.2017).

12. Максимова Е. А. Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1 (13). С. 28–33. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20160126> (дата обращения: 09.12.2017).

13. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. № 19(8). С. 9–28. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28>

14. Вахидова Л. В., Габитова Э. М. Структура транспрофессиональных компетенций специалистов среднего звена // Педагогические науки: Международный научно-исследовательский журнал. 2016. Вып. 2, ч. 4. С. 13–15. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://research-journal.org/pedagogy/struktura-transprofessionalnykh-kompetencij-specialistov-srednego-zvena/> (дата обращения: 12.11.2017).

15. Цыгулева М. В. К вопросу о профессиональных затруднениях инженера // Вестник научных конференций. ООО Консалтинговая компания Юком. 2016. № 10/5. С. 182–185.

16. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции // Филология и культура. 2015. № 2 (40). С. 326–330. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23503485> (дата обращения: 15.11.2017).

17. Акулова О. В. Проблемы построения нелинейного процесса обучения в информационной среде // Человек и образование. 2005. № 3. С. 7–11. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10206100> (дата обращения: 10.12.2017).

18. Бережная И. Ф. К вопросу о проектировании нелинейного образовательного процесса в системе высшего образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10, вып. 5/2. С. 16–20 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24094625> (дата обращения: 12.12.2017).

19. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Высшее образование в Уральском макрорегионе: возможности нелинейного развития // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 3. С. 405–421. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.405-420

20. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., Каташинских В. С., Ключев А. К., Кузьминчук А. А., Кульпин С. В., Певная М. В., Шаброва Н. В., Шуклина Е. А. Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности: монография / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. 336 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://elar.u-fu.ru/handle/10995/43856> (дата обращения: 15.12.2017).

## References

1. Travina S. A. On the issue of interprofessional interaction of school psychologist with teachers. *Tradicii i novacii v professional'noj podgotovke i dejatel'nosti pedagoga: sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy*

*konferencii = Traditions and Innovations in Professional Training and Teacher's Activity. Collection of Scientific Works of the All-Russian Scientific and Practical Conference* [Internet]; Tver; 2017. Tver: 2017 [cited 2017 Dec 10]; p. 70–73. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29711010> (In Russ.)

2. Lezhneva M. S. Readiness for interprofessional interaction of IT-specialists as a predictor of their successful professional development. *Rezultaty sovremennykh nauchnykh issledovanij i razrabotok: sbornik statej pobeditelej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii = The Results of Modern Scientific Research and Development. Collection of Articles of the Winners of the II International Scientific-Practical Conference* [Internet]; 2017; Penza. Penza: 2017 [cited 2017 Dec 12]; p. 180–182. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28966386> (In Russ.)

3. Bluteau P., Clouder L., Cureton D. Developing interprofessional education online: An ecological systems theory analysis. *Journal of Interprofessional Care*. 2017; 31 (4): 420–428.

4. Gould K., Day K. H., Barton A. T. Changing student attitudes through interaction: Findings from an interprofessional workshop. *Journal of Interprofessional Care*. 2017; 31 (4): 540–542.

5. Xenakis N. Creating a professional development platform to transform social work clinical practice in health care. *Social Work in Health Care*. 2018; 57 (6): 440–464.

6. Moreno V., Cavazotte F., Alves I. Explaining university students' effective use of e-learning platforms. *British Journal of Educational Technology*. 2017; 48 (4): 995–1009.

7. Panigrahi R., Srivastava P. R., Sharma D. Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome – A review of literature. *International Journal of Information Management*. 2018; 43: 1–14.

8. Zeer E. F., Symaniuk E. E. Foresight – project “Psychological and pedagogical educational platform of teachers of professional school”. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialogue*. 2016; 11 (59): 387–399. (In Russ.)

9. Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Medical Education*. 2001; 35 (9): 876–883. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2001.00959.x

10. Barr H. Interprofessional education. New York; London: John Wiley & Sons, Ltd; 2002.

11. Malinovsky P. V. Transprofessional as a criterion of efficiency of management of human potential. *PROMETA. Kompetencii i chelovecheskij capital = PROMETA. Competencies and Human Capital* [Internet]. 2003 [cited 2017 Nov 10]. Available from: <http://prometa.ru/archive/policy/capital/reports/3> (In Russ.)

12. Maksimova E. A. Prospects and difficulties of transprofessional training. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = Humanities and Education*. 2013; 1 (13): 28–33. (In Russ.)

13. Zeer E. F., Symaniuk E. E. Methodological guidelines for the transprofessionalism development among vocational educators. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2017; 19 (8): 9–28. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28> (In Russ.)

14. Vahidova L. V., Gabitova E. M.. Structure transprofessional competencies of mid-level professionals. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. Pedagogicheskie nauki = International Research Journal. Pedagogical Science*. 2016; 2(4): 13–15. (In Russ.)

15. Tsyguleva M. V. To the question of professional difficulties of the engineer. *Vestnik nauchnyh konferencij = Bulletin of Scientific Conferences*. 2016; 10 (5): 182–185. (In Russ.)

16. Yalalov F. G. Professional multidimensionality: multidimensional competences. *Filologiya i kul'tura = Philology and Culture*. 2015; 2 (40): 326–330. (In Russ.)

17. Akulova O. V. Problems of construction of nonlinear process of training in the information environment. *Chelovek i Obrazovanie = Man and Education*. 2005; 3: 7–11 (In Russ.)

18. Berezhnaya I. F. To the question of designing a nonlinear educational process in the system of higher education. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta = Bulletin of Voronezh State Technical University*. 2014; 10 (5/2): 16–20. (In Russ.)

19. Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Higher education in the Ural macro-region: Possibility of a nonlinear development. *Integraciya Obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21 (3): 405–421. (In Russ.) DOI: 10.15507/1991–9468.088.021.201703.405–420 (In Russ.)

20. Zborovskij G. E., Ambarova P. A., Katashinskih V. S., Kljuev A. K., Kuz'min-chuk A. A., Kul'pin S. V., Pevnaja M. V., Shabrova N. V., Shuklina E. A. Nelinejnaya model' rossijskogo vysshego obrazovaniya v makroregione: teoreticheskaya koncepciya i prakticheskie vozmozhnosti = Nonlinear model of Russian higher education in the macro-region: Theoretical concept and practical possibilities [Internet]. Yekaterinburg: The Liberal Arts University; 2016 [cited 2017 Dec 15]. 336 p. Available from: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/43856> (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Зеер Эвальд Фридрихович** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: kafedrappr@mail.ru

**Крежевских Ольга Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Шадринского государственного педагогического университета, Шадринск, Россия. E-mail: MailOlga84@mail.ru

#### **Вклад соавторов:**

Э. Ф. Зеер – части статьи «Степень разработанности проблемы», «Материалы и методы», «Результаты исследования», «Заключение».

О. В. Крежевских – части статьи «Введение», «Материалы и методы», «Результаты исследования», «Заключение».

Статья поступила в редакцию 16.03.2018; принята в печать 15.08.2018.  
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Ewald F. Zeer** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Professional Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: kafed-rappr@mail.ru

**Olga V. Krezhevskikh** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia. E-mail: MailOlga84@mail.ru

**Contribution of the authors:**

**Ewald F. Zeer** contributed to the following parts of the paper: “The degree of development of the problem”, “Materials and methods”, “Results”, “Discussion”.

**Olga V. Krezhevskikh** contributed to the following parts of the paper: “Introduction”, “Materials and methods”, “Results”, “Conclusion”.

Received 16.03.2018; accepted for publication 15.08.2018.  
The authors have read and approved the final manuscript.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-109-127

## УСТОЙЧИВОСТЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

А. М. Белобородов<sup>1</sup>, Э. Э. Сыманюк<sup>2</sup>

*Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург,  
Россия.*

*E-mail: <sup>1</sup>beloborodov09@mail.ru; <sup>2</sup>ary.fmpk@rambler.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Характерными признаками постиндустриального общества являются радикальные изменения в мире профессий, интенсивность производства и потребления новых знаний, усиление коммуникативной составляющей профессиональной деятельности. На рынке труда всё более востребованными становятся работники, обладающие такими профессионально-психологическими качествами, как самообладание, психологическая саморегуляция и умение управлять собственными эмоциями и эмоциями окружающих – своих партнеров и коллег. В связи с этим в системе профессиональной подготовки актуализируется задача формирования у будущих специалистов эмоциональной компетентности.

*Цель* данной статьи – обобщение результатов исследования возможностей устойчивого развития эмоционального интеллекта в период студенчества посредством активных форм обучения – тренингов и семинаров.

*Методология и методики.* Работа осуществлялась с опорой на концепцию модели эмоционального интеллекта, предложенную Д. В. Люсиным. В ходе эксперимента использовались метод опроса «ЭМИн» Д. В. Люсина и тест «Социальный интеллект» Д. П. Гилфорда, а также авторский комплект кейсов, состоящий из заданий на распознавание лицевой экспрессии и на выявление активного словаря эмоций.

*Результаты и научная новизна.* Обоснована важность высокого уровня эмоционального интеллекта для современного человека независимо от сферы

его профессиональной занятости. Выделены основные зоны данного вида интеллекта и их структурные компоненты, которые надлежит развивать у будущих специалистов. Обозначены особенности и условия формирования практического и академического интеллекта. Произведена проверка гипотезы о том, что приобретению и совершенствованию первого более всего способствуют социально-психологические тренинги; становлению второго – семинарские занятия. В соответствии с гипотетическими утверждениями были разработаны два варианта экспериментального курса, включенного в расписание схожих по характеристикам студенческих групп Уральского федерального университета (Екатеринбург). Результаты обеих форм обучения (тренинга и семинаров) подтвердили правомерность выдвинутых предположений. Для выяснения степени устойчивости целенаправленно сформированного эмоционального интеллекта спустя полтора года была проведена повторная диагностика освоенных студентами компетенций. Сравнительный анализ итоговых показателей формирующего эксперимента и выявленных остаточных знаний, умений и навыков продемонстрировал не только стойкость психологических новообразований у обучающихся в области эмоциональной компетентности, но и запуск механизмов ее саморазвития.

*Практическая значимость.* Вопреки мнению ряда ученых о том, что эмоциональный интеллект мало меняется в студенческом возрасте, так как основное его развитие завершается в подростковый период, доказаны потенциальные возможности повышения уровня эмоциональной компетентности в условиях вуза. Материалы исследования открывают перспективы для детального изучения механизмов, запускающих и поддерживающих устойчивое саморазвитие эмоционального интеллекта будущих специалистов, с тем чтобы обеспечить сохранение их конкурентоспособности в быстро меняющихся социально-экономических реалиях.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, устойчивость развития, социально-психологический тренинг, семинар.

**Благодарности.** Авторы выражают признательность рецензентам и редакторам журнала «Образование и наука», оказавшим значительную помощь в подготовке статьи.

**Для цитирования:** Белобородов А. М., Сыманюк Э. Э. Устойчивость развития эмоционального интеллекта будущих специалистов // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 109–127. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-109-127

## STABILITY OF DEVELOPMENT OF FUTURE PROFESSIONALS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

A. M. Beloborodov<sup>1</sup>, E. E. Symaniuk<sup>2</sup>

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,  
Yekaterinburg, Russia.

E-mail: <sup>1</sup>beloborodov09@mail.ru; <sup>2</sup>apy.fmpk@rambler.ru

**Abstract.** *Introduction.* Considerable changes in the world of professions, the intensity of production and consumption of new knowledge, strengthening of a communicative component of professional activity are characteristic features of post-industrial society. Workers who have such professional and psychological qualities as self-control, psychological self-control and ability to operate own emotions and emotions of people around (partners and colleagues) are more in demand in labour market. In this regard, the problem of emotional competency formation of future experts is becoming topical in the system of vocational training.

*The aim* of this paper is to generalize the results of the study on the sustainable development of student emotional intelligence by means of active forms of education (training sessions and workshops).

*Methodology and research methods.* The research methodology is based on the model concept of "Emotional Intelligence" developed by D. V. Lyusin. During the experiment, the method of D. V. Lyusin's questionnaire EmIn (Emotional Intelligence), D. P. Gilford's Social Intelligence Test and also the authors' set of tool-kits (tasks for recognition of facial expression and detection of the active dictionary of emotions) were applied.

*Results and scientific novelty.* The authors proved the importance of the high level of emotional intelligence for the modern person irrespective of the sphere of professional employment. The main zones of this type of intelligence and their structural components which should be developed in future experts were highlighted. Features and conditions of formation of practical and academic intelligence were designated. Having tested the hypothesis, it was revealed that social and psychological training is aimed at promoting the acquisition and development of practical intelligence; workshop sessions contribute to academic intelligence. According to hypothetical statements, the authors have developed two options for the experimental course included in the schedule of student's groups (similar in characteristics) of Ural Federal University (Yekaterinburg). Results of both forms of training (training sessions and workshops) have confirmed the validity of the assumptions made. To clarify the degree of stability of purposefully created emotional intelligence, repeated diagnostics of the competencies mastered by students was carried out one and a half years after. The comparative analysis of outcome indicators of the forming experiment and the revealed residual knowledge and skills has shown not only firmness of psychological changes in students in the field of emotional competency, but also the start of mechanisms of its self-development.

*Practical significance.* Contrary to the opinions of a number of scientists that the emotional intelligence does not change significantly through studentship as main development comes to the end during the teenage period, the authors have proved potential opportunities of increase in the level of emotional competency in the higher education institution. Materials of the research offer prospects for detailed studying of the mechanisms which start and support steady self-development of the emotional intelligence of future experts to provide their continuing competitiveness in rapidly changing social and economic realities.

**Keywords:** emotional intelligence, stability of development, socio-psychological training, seminar.

**Acknowledgements.** The authors are grateful to the reviewers and review editors of the Education and Science Journal who rendered considerable assistance in creating and editing this paper.

**For citation:** Beloborodov A. M., Symaniuk E. E. Stability of development of future professionals' emotional intelligence. *The Education and Science Journal*. 2018; 7 (20): 109–127. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–7-109–127

## Введение

Каждая стадия социально-экономического развития требует наличия у человека определенных профессиональных компетенций. Постиндустриальный этап характеризуется динамичными изменениями в мире профессий, усилением конкуренции, интенсивным производством / потреблением новых знаний и ростом значимости коммуникативной составляющей профессиональной деятельности. По этим причинам на рынке труда особенно востребованы работники, обладающие профессионально-психологическими качествами, обеспечивающими эффективное конструктивное взаимодействие с коллегами и партнерами. Следовательно, в сфере профессиональной подготовки актуализируется задача формирования у обучающихся навыков психологической саморегуляции, умений сохранять самообладание и управлять эмоциями других.

Данные умения и навыки помогут специалисту справляться как с текущими, так и с нестандартными рабочими проблемами. В организациях среднеспециального и высшего образования студентов традиционно обучают прежде всего логическим способам, приемам и алгоритмам решения конкретных профессиональных задач. Однако, с одной стороны, в реальных производственной обстановке опора исключительно на логику не всегда позволяет найти правильное, оптимальное решение проблемы. С другой стороны, в нештатных, напряженных ситуациях люди зачастую

действуют, основываясь не на рациональных соображениях, а на эмоциях, и подобные действия нередко бывают поспешными и ошибочными. В связи с этим у обучающихся необходимо развивать особый вид познавательной активности – так называемый эмоциональный интеллект. Причем, по меткому высказыванию Д. Карузо, профессора кафедры психологии Йельского университета (США) и одного из соавторов концепции эмоционального интеллекта, «очень важно понимать, что эмоциональный интеллект – это не противоположность интеллекта, не триумф сердца над головой – это единственный путь пересечения обоих»<sup>1</sup>.

Важно не только сформировать эмоциональную компетентность у будущих специалистов, но и сохранить ее на должном уровне по завершении ими цикла профессиональной подготовки. Во время обучения человек может демонстрировать достойный уровень знаний, умений и навыков (компетенций), но спустя какое-то время многие из них, находясь в пассиве личностных ресурсов, забываются или вовсе утрачиваются, поэтому необходимо подобрать из дидактического арсенала те средства и методы, которые превращают эмоциональную компетентность и эмоциональный интеллект в устойчивые качества выпускника вуза.

### Обзор литературы

Пионерами научной теории эмоционального интеллекта (ЭИ) были П. Сэловей и Д. Мэйер<sup>2</sup>. Они определяли его как «способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» [1, с. 189].

Обобщив содержание имеющейся научной психологической литературы, касающейся проблематики ЭИ ([1–23] и др.), мы склонны согласиться с представлениями Д. В. Люсина, трактующего интересующий нас феномен как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [2].

В России и за рубежом проблематикой ЭИ занимались многие психологи. Существующие исследования можно разделить на несколько тематических групп:

- изучение особенностей ЭИ разных возрастов: дошкольников (А. О. Куракина [3]), школьников (А. А. Александрова [4], И. И. Ветрова<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> Режим доступа: <https://www.helpguide.org/articles/mental-health/emotional-intelligence-eq.htm>

<sup>2</sup> Salovey P., Mayer J. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. № 9. P. 185–211.

<sup>3</sup> Ветрова И. И. Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2011. 288 с.

Ю. В. Давыдова<sup>1</sup>, О. А. Айгунова<sup>2</sup>), студентов (А. М. Двойнин, Г. И. Данилова [5], А. Н. Кутейников, Д. Д. Шандлоренко [6] и др.);

- соотношение ЭИ и вопросов здоровья (Т. Г. Светличная, Е. Ю. Зуева, К. Г. Вилова [7], О. В. Рычкова [8], В. А. Шемет, В. А. Карпюк [9], А. Н. Корнетов, Н. И. Прядухина, С. А. Морева, Е. П. Еремина, Н. Э. Головаха, А. В. Силаева, В. Б. Обуховская [10] и др.). В этих работах, в частности, отмечается обусловленность соматического и психического здоровья человека уровнем его эмоционального интеллекта;

- взаимосвязь ЭИ и других личностных характеристик: степени тревожности (А. Abdollahi [11]), уровня нравственного самосознания (Т. В. Корнилова, Е. В. Новотоцкая-Власова [12]) и др.;

- влияние ЭИ на качество профессиональной деятельности: ведение переговоров (В. А. Штроо и С. Ю. Серов [13]), принятие управленческих решений (А. М. Полянова [14]), выполнение текущих задач и поддержание умственной работоспособности (Z. Hui-Hua [15] и др.);

- ЭИ и интернет-среда (Н. С. Козлова, Е. Н. Комарова [16], А. С. Родионова [17], В. Л. Малыгин, А. А. Антоненко, Е. И. Вовченко, А. Б. Искандирова [18]). Данные исследования среди прочего показывают, что высокий уровень ЭИ снижает уровень интернет-аддикции;

- развитие ЭИ (Е. С. Иванова [19], Е. А. Чиркина [20], Д. В. Фурсова [21], J. Gill Lesley [22], S. Hodzic [23]).

Ряд исследователей (А. М. Двойнин, Г. И. Данилова [4], А. Н. Кутейников, Д. Д. Шандлоренко [5] и др.) утверждает, что ЭИ довольно устойчив в период студенчества и практически не меняется на протяжении обучения в вузе. Бурное его формирование происходит в предшествующие школьные годы.

О том, что наиболее чувствительным периодом развития ЭИ является именно подростковый этап взросления, упоминают и другие авторы (см., например, [9, с. 72]).

Однако, с нашей точки зрения, в студенческом возрасте, когда происходят напряженные процессы профессионального становления, самоопределения, прогнозирования своего будущего, имеются немалые потенциальные возможности повышения уровня ЭИ и его коррекции, хотя, безусловно, бурного его развития, как у подростков, уже не происходит.

---

<sup>1</sup> Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: дис.... канд. психол. наук. Москва, 2011. 204 с.

<sup>2</sup> Айгунова О. А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью: дис.... канд. психол. наук. Москва, 2011. 192 с.

Более раннее наше исследование, выполненное в соавторстве с А. А. Любякиным и Л. В. Оконечниковой, показало, что такая активная форма обучения, как социально-психологический тренинг, может благотворно влиять на эволюцию практического ЭИ, а семинар – на развитие академического ЭИ [24]. Практический вид интеллекта включает наличие у индивида эмоциональных переживаний за себя и за окружающих, идентификацию собственных переживаний и чувств других людей, понимание причин, вызвавших эти чувства, способность контролировать интенсивность своих и чужих эмоций, внешнее их выражение, умение произвольно вызывать ту или иную эмоцию у себя или у других, а также понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека исходя из эмоционального контекста ситуации. Академический вид ЭИ – это знания о нем: владение активным словарем эмоций, способность анализировать мимическое выражение последних и давать им точное вербальные описания.

На основе содержания трудов Д. Гоулмана [25], П. Сэловей, Дж. Мэйера [1] и Д. В. Люсина [2] мы выделили четыре зоны ЭИ:

1) академическая внутриличностная (АВЭИ) – отвечает за знания о своих эмоциональных состояниях, способах эмоционального самоконтроля, словесное выражение своих эмоций, понимание причин, их вызвавших, и последствий, к которым ведет их проявление;

2) академическая межличностная (АМЭИ) – представлена знаниями об эмоциональных состояниях других людей, способах контроля их эмоций, умений словесно передать эти переживания, осознать вызвавшие их причины и спрогнозировать последствия;

3) практическая внутриличностная (ПВЭИ) – состоит из умений диагностировать собственное эмоциональное состояние, устанавливая конкретные испытываемые эмоции, контролировать их интенсивность и внешнее выражение, произвольно вызывать ту или иную эмоцию у себя, осуществлять фасилитацию своего мышления, подбирая более адекватные той или иной ситуации эмоции;

4) практическая межличностная (ПМЭИ) – подразумевает умение определять эмоциональное состояние окружающих (какие именно эмоции они испытывают), способности контролировать интенсивность эмоций других людей, произвольно вызывать у них определенные эмоциональные реакции и фасилитацию мышления других людей посредством подбора более подходящих для ситуации эмоций.

Изложенное далее исследование является продолжением изучения влияния активных форм обучения на персистентность ЭИ.

## **Материалы и методы**

Устойчивость сформированного ЭИ пока остается одной из нерешенных психолого-педагогических проблем. Вопрос, в какой мере и благодаря чему ЭИ сохраняется спустя год и более после его направленного развития, к настоящему времени изучен недостаточно.

Мы предприняли попытку выявить условия формирования устойчивого ЭИ студентов. Была выдвинута гипотеза о том, что развитию его компонентов у будущих специалистов способствуют активные формы обучения:

- для приобретения и совершенствования практического ЭИ наиболее эффективен социально-психологический тренинг;
- для становления и развития академического ЭИ более всего подходят семинарские занятия.

Проверка гипотезы происходила на базе департамента психологии Института социальных и политических наук Уральского федерального университета (УрФУ, Екатеринбург). Выбор в качестве испытуемых студентов-психологов был обусловлен тем, что в предстоящей трудовой практике им часто придется работать с эмоциональными состояниями своих клиентов и своими собственными, поэтому представителям данной профессии крайне важно обладать развитым ЭИ.

В эксперименте приняли участие 56 человек – 8 юношей и 48 девушек в возрасте от 18 до 21 года, обучавшихся на 1-м курсе в двух академических группах – по специальностям «Общая психология» и «Клиническая психология». Предварительная диагностика показала отсутствие достоверных различий между характеристиками студентов указанных профилей подготовки, благодаря чему отпала необходимость комплектования специальных групп для проведения занятий, организованных в разных формах (тренинг / семинары). Общие психологи (26 человек – 3 юноши и 23 девушки) составили тренинговую группу, клинические психологи (30 человек – 5 юношей и 25 девушек) – семинарскую. Экспериментальный курс был включен в расписание первого семестра 2014–2015 учебного года: и тренинг, и семинары проводились как обычные занятия.

Тренинговые и семинарские занятия были направлены на формирование и/или развитие следующих выделенных в каждой из четырех зон ЭИ структурных компонентов:

- знаний маркеров своих отдельных эмоций и эмоций других;
- знаний о способах и приемах контроля интенсивности собственных и чужих эмоций;
- знаний о способах продуцирования своих и чужих эмоций;

- умений определять наличие эмоционального переживания у себя и у другого человека;
- навыков идентификации данного переживания, или умений точно устанавливать, какую именно эмоцию переживает человек;
- умений словесно выражать эмоциональные состояния;
- способности понимать механизмы запуска той или иной эмоции (причины, которые ее вызывают);
- знаний о последствиях, к которым ведет проявление какой-либо конкретной эмоции;
- способностей контролировать интенсивность своих и чужих эмоций, произвольно вызывать их у себя и у других людей;
- умений осуществлять фасилитацию мышления путем подбора более подходящей для ситуации эмоции.

Критерием устойчивости ЭИ для нас была стабильность итоговых показателей формирующего эксперимента по прошествии длительного периода – года и более. Поэтому через 17 месяцев (2016 г.) после завершения курса, формирующего ЭИ (2014 г.), были продублированы измерения результатов его эффективности. Диагностические процедуры полностью совпадали в начале и конце эксперимента.

Интервал между двумя замерами – констатирующим и контрольным – был выбран не случайно. При повторной диагностике требовалось замотивировать студентов на участие в уже известных процедурах, т. е. обосновать пользу и практическую значимость их воспроизведения. В программах второго семестра на 2-м курсе у обеих специальностей значится дисциплина «Психодиагностика», в рамках которой на одном из семинаров студенты проходили повторное тестирование и сравнивали свои настоящие показатели с теми, которые были установлены полтора года назад.

Показатели ЭИ на констатирующем и контрольном этапах работы диагностировались с использованием комплекса методик:

- опросника «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина [26];
- теста «Социальный интеллект» Д. Гилфорда, который предполагает измерение некоторых выделенных нами компонентов;
- авторской методики кейсов, состоящей из заданий двух типов:
  - 1) предназначенных для определения уровня развития вербального выражения чувств – обширности активного словаря эмоций (показатель одного из компонентов академического ЭИ),
  - 2) направленных на определение умений опознавания вида лицевой экспрессии и ее вербального описания.

Результаты тестирования оценивались с помощью балльно-рейтинговой системы.

Для тестирования по методике Люсина были выделены 4 шкалы:

- межличностный ЭИ: 0–34 баллов – очень низкий; 35–39 – низкий; 40–46 – средний; 47–52 – высокий; 53 и выше – очень высокий;
- внутриличностный ЭИ: 0–33 баллов – очень низкий; 34–38 – низкий; 39–47 – средний; 48–54 – высокий; 55 и более – очень высокий;
- понимание эмоций: 0–34 баллов – очень слабое; 35–39 – слабое; 40–47 – среднее; 48–53 – высокий уровень понимания; 54 и более – очень высокий уровень;
- управление эмоциями: 0–33 баллов – очень слабое; 34–39 – слабое; 30–47 – среднее значение; 48–53 – высокий уровень; 54 и выше – очень высокий уровень развития умений и навыков.

В компонентах теста Гилфорда (четырёх субтестах и интегральном показателе) баллы шкалировались следующим образом:

- субтест 1 (познание классов эмоций для определения чувств и намерений индивида): 0–2 – низкие значения; 3–5 – ниже среднего; 6–9 – средние; 10–12 – выше среднего; 13–14 – высокие;
- субтест 2 (знание системных групп экспрессии: поз, жестов, мимики, выразительных движений, отражающих состояние человека): распределение баллов по отрезкам шкалы то же, что в субтесте 1, кроме высоких показателей – 13–15 баллов;
- субтест 3 (знания в области вербальной экспрессии и навыки ее преобразований): низкие, ниже среднего и средние значения такие же, как в субтестах 1 и 2; показатель уровня выше среднего – 10–11 баллов; высокого уровня – 12 баллов;
- субтест 4 (умения выявлять причины и результаты поведения по проявлениям каких-либо конкретных эмоций): 0–1 – низкие значения; 2–4 – ниже среднего; 5–8 – средние; 9–11 – выше среднего; 12–14 – высокие значения;
- интегральный показатель ЭИ: 0–12 – низкие значения; 13–26 – ниже среднего; 27–37 – средние; 38–46 – выше среднего; 47–55 баллов – высокие показатели.

В авторской методике для опознания лицевой экспрессии по фотографии максимальный показатель равнялся 14 баллам (каждому баллу соответствовала одна из опознанных эмоций); степень развития активной лексики эмоций оценивалась по количеству названных эмоций – чем больше их перечислял испытуемый, тем выше был присваиваемый ему балл, демонстрирующий уровень сформированности вербальной составляющей ЭИ.

Для выявления достоверности различий между показателями в одной и той же группе испытуемых в разные временные промежутки полученные данные обрабатывались с применением Т-критерия Вилкоксона.

## Результаты исследования

Средние экспериментальные показатели, установленные по всем методикам в тренинговой группе, представлены в табл. 1а и 1б.

Таблица 1а

Устойчивость ЭИ в тренинговой группе обучающихся, установленная по методике Д. В. Люсина и авторской методике, средние баллы

Table 1a

Stability of the emotional intelligence of the “training sessions” group (verified through D. V. Lyusin’s questionnaire and the authors’ technique), average score

Год	Уровни составляющих эмоционального интеллекта					
	методика Д. В. Люсина			авторская методика		
	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	Фото	Словарь
2014	47,5	50,2	48,9	49	6,12	20,16
2016	45,2	50	47,6	47,5	6,16	22

*Примечание:* МЭИ – межличностный ЭИ; ВЭИ – внутриличностный ЭИ; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; Фото – опознание лицевой экспрессии по фотографии; Словарь – активная лексика эмоций.

Таблица 1б

Устойчивость ЭИ в тренинговой группе обучающихся, установленная с помощью теста «Социальный интеллект» Д. Гилфорда, средние баллы

Table 1b

Stability of the emotional intelligence of the “training sessions” group (verified through D. P. Gilford’s Social Intelligence Test), average score

Год	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	Общий
2014	10	7,5	8,7	6,4	32, 6
2016	10,5	8,5	9,2	7	35,2

Из всех показателей в тренинговой группе заметно (на уровне значимости 0,05) изменились результаты только по субтесту 2: у студентов существенно выросла способность правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам, движениям тела. Таким образом, несмотря на упоминавшиеся выше утверждения некоторых исследований о неизменности в студенческом возрасте уровня ЭИ [4, 5], интенсивный социально-психологический тренинг все же способен запустить процесс саморазвития, по крайней мере, одного из его главных структурных компонентов.

По другим субтестам (1, 3 и 4) нет достоверных различий, однако по каждому из субтестов наблюдался небольшой прирост показателей, суммарно дававший достоверное повышение (на уровне значимости 0,01)

интегративного результата эмоционального интеллекта, определявшегося по методике Гилфорда. Спустя продолжительный срок (17 месяцев) после тренинговых занятий у испытуемых продолжает развиваться способность извлекать информацию о поведении людей, ориентируясь на их эмоции, понимать язык невербального общения, прогнозировать действия окружающих в зависимости от их эмоциональных состояний.

Между результатами, полученными по опроснику Люсина и авторской методике, значимых различий (для определения достоверности которых использовался Т-критерий Вилкоксона) обнаружено не было, что говорит об устойчивости приобретенного в ходе тренинга уровня ЭИ.

Динамика средних показателей компонентов ЭИ в семинарской группе, выявленная нами при сравнении итогов тестирования и опроса испытуемых на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, продемонстрирована в табл. 2а и 2б.

Как и в тренинговой группе, в семинарской не обнаружено значимых различий в результатах, вычисленных нами с помощью шкал методики Д. В. Люсина и подсчитанных согласно части авторской методики по распознаванию лицевой экспрессии. Это указывает на стабильность уровня ЭИ студентов, их способность анализировать мимические выражения чувств и достаточно точно их словесно описывать.

Таблица 2а

Устойчивость ЭИ в семинарской группе обучающихся, установленная по методике Д. В. Люсина и авторской методике, средние баллы

Table 2a

Stability of the emotional intelligence of the “workshop sessions” group (verified through D. V. Lyusin’s questionnaire and the authors’ technique), average score

Год	Уровни составляющих эмоционального интеллекта					
	методика Д. В. Люсина			авторская методика		
	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	Фото	Словарь
2014	47,7	46	46,5	47,2	6,8	24
2016	47,6	45,5	46,1	46,9	6,3	18,5

*Примечание:* МЭИ – межличностный ЭИ; ВЭИ – внутриличностный ЭИ; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; Фото – опознание лицевой экспрессии по фотографии; Словарь – активная лексика эмоций.

По методике Гилфорда достоверные различия (на уровне значимости 0,01) установлены по субтесту 3, что подтверждает развитие у студентов за время, прошедшее после завершения семинаров, чувствительности к характеру и оттенкам человеческих отношений. Данное качество помогает быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию)

в контексте определенной ситуации и конкретных взаимоотношений. У обучающихся повысилась также способность находить тон, необходимый для конструктивного общения с разными собеседниками в зависимости от окружающей обстановки и обстоятельств. Остальные показатели по тесту Гилфорда (субтестам 1, 2, 4) также подросли, хотя незначительно. В целом зафиксирован прогресс интегративного показателя на уровне значимости 0,05. Иначе говоря, у студентов семинарской группы также со временем приумножились умения получать информацию о людях, анализируя их эмоции и язык невербального общения, прогнозировать поступки коммуникантов, опираясь на их эмоциональные состояния.

Таблица 2б

Устойчивость ЭИ в тренинговой группе обучающихся, установленная с помощью теста «Социальный интеллект» Д. Гилфорда, средние баллы

Table 2b

Stability of the emotional intelligence of the “training sessions” group (verified through D. P. Gilford’s Social Intelligence Test), average score

Год	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	Общий
2014	9,3	7,2	7,5	5,7	29,5
2016	10	7,8	9,3	6	33,1

Достоверное различие показателей выявлено и по части авторской методики «Словарь эмоций», однако здесь они (показатели) не стали лучше, а, наоборот, существенно снизились. Спустя продолжительный срок испытываемые семинарской группы употребляли меньше лексики, обозначающей эмоциональные состояния. Возможно, это объясняется тем, что на занятиях использовалось большое количество выражающих чувства слов, которые в обычной, повседневной жизни учащиеся употребляют редко или не употребляют вовсе и которые поэтому постепенно стали забываться студентами.

В отличие от семинаров, где применяется академический стиль обучения, устанавливающий определенные рамки для вербального общения, на тренингах каждая тема была обыграна и пропущена через личный опыт участников, каждый из которых должен был неоднократно словесно оформить собственное и чужое эмоциональное состояние, что способствовало более надежному закреплению терминологии и иного лексического материала.

### **Заключение**

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что в течение полутора лет после специально организованного курса тренинговых занятий у студентов, обучавшихся по специальности «Общая психология»,

происходило устойчивое развитие практически всех составляющих эмоционального интеллекта, что было зафиксировано при повторном тестировании испытуемых данной группы.

Улучшение показателей было отмечено по всем шкалам опросника Люсина, что указывает не только на сохранение достигнутого уровня ЭИ спустя продолжительное время после завершения тренинга, но и на появление более чуткого восприятия, тонкого понимания и корректного управления своими и чужими эмоциями. Подобные позитивные процессы обнаружены и в семинарской группе, обучавшейся по специальности «Клиническая психология».

Устойчивое развитие ЭИ в обеих экспериментальных группах подтвердили также результаты выполнения заданий по определению лицевой экспрессии: студенты приобрели и натренировали навыки распознавания эмоций по мимической выразительности и научились вербально формулировать и описывать наблюдаемые проявления чувств.

Повторная диагностика по методике «Социальный интеллект» Гилфорда выявила небольшое недостоверное увеличение показателей по отдельным шкалам и достоверный рост значений ЭИ по одной из шкал в каждой из студенческих групп.

У испытуемых, прошедших тренинг, таковой оказалась шкала субтеста 2, наглядно продемонстрировавшая перманентное развитие у студентов способности правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам, движениям тела.

В семинарской группе произошло заметное приращение показателей по субтесту 3: у этой категории учащихся за 17 месяцев значительно повысилась чувствительность к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, помогающая быстро и правильно понимать то, что люди говорят или хотят сказать друг другу (речевую экспрессию) с учетом конкретных обстоятельств и окружающей обстановки. Отмечена также и положительная динамика способности находить соответствующий тон с разными собеседниками в зависимости от контекста ситуации.

В обеих группах достоверно поднялся уровень интегративного показателя, что указывает на развитие у испытуемых умений извлекать информацию о поведении людей, опираясь на их эмоции, понимать язык невербального общения, прогнозировать поступки своих партнеров по коммуникации исходя из их эмоциональных состояний.

Процедуры вторичных замеров объема «словаря эмоций» не выявили достоверных изменений в тренинговой группе (хотя показатели несколько выросли), однако обнаружили утрату значимой части специальной лексики в семинарской группе. Данный факт свидетельствует о том, что

наиболее эффективным средством для выработки навыков вербального выражения эмоций и устойчивого формирования других компонентов ЭИ, которыми человек будет пользоваться в будущем, является тренинг, поскольку он дает возможность непосредственного «проживания» знания каждым его участником и позволяет на практике получить и закрепить опыт выстраивания конструктивных эмоциональных контактов.

На основе полученных в ходе эксперимента данных можно сделать вывод о том, что разработанная нами программа социально-психологического тренинга не только способствует поступательному устойчивому повышению уровня ЭИ, но и запускает механизмы саморазвития некоторых составляющих этого вида интеллекта. Прошедшие тренинг студенты начинают более внимательно относиться к невербальному поведению окружающих, чаще склонны к рефлексии причин собственных и чужих эмоциональных состояний. Причем чем больше они анализируют истоки (поводы) проявлений тех или иных эмоций, тем точнее могут прогнозировать их последствия в будущем. Подобная регулярная рефлексивная тренировка приводит к постепенному повышению уровня ЭИ.

Таким образом, первая часть гипотезы о том, что для приобретения и совершенствования практического ЭИ наиболее продуктивен социально-психологический тренинг, подтвердилось полностью. Второе предположение о семинарских занятиях как эффективной форме становления и развития академического ЭИ нашло частичное подтверждение.

Перспективным направлением продолжения исследований нам представляется детальное изучение механизмов, запускающих и поддерживающих устойчивое саморазвитие эмоционального интеллекта будущих специалистов для обеспечения их большей конкурентоспособности в быстро меняющихся социально-экономических условиях.

### **Список использованных источников**

1. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // *Emotion*. 2001. V. 1. P. 232–242.
2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования* / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
3. Куракина А. О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 11. С. 546–550.
4. Александрова А. А., Гудкова Т. В. Гендерный аспект в изучении эмоционального интеллекта у подростков // *Молодой ученый*. 2013. № 5. С. 617–622.
5. Двойнин А. М., Данилова Г. И. Эмоциональный интеллект и рефлексивность студентов-психологов // *Вестник ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология*. 2012. Вып. 1 (24). С. 121–134.

6. Кутейников А. Н., Шандлоренко Д. Д. Эмоциональный интеллект как фактор адаптации к учебному процессу // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2. С. 5019–5024.
7. Светличная Т. Г., Зуева Е. Ю., Вилова К. Г. Эмоциональный интеллект как инструмент повышения медицинской эффективности здравоохранения // *Экология человека*. 2014. № 10. С. 54–60.
8. Рычкова О. В., Соина Н. А., Гуревич Г. Л. Эмоциональный интеллект при шизофрении // *Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра СО РАМН*. 2013. № 6 (94). С. 59–64.
9. Шемет В. А., Карпюк В. А. Нарушения эмоционального интеллекта у пациентов с шизофренией // *Журнал Гродненского государственного медицинского университета*. 2013. № 2. С. 57–59.
10. Корнетов А. Н., Прядухина Н. И., Морева С. А., Еремина Е. П., Головаха Н. Э., Силаева А. В., Обуховская В. Б. Клиническое значение сниженных показателей эмоционального интеллекта учащихся средней общеобразовательной школы // *Вестник ТГПУ*. 2015. № 3 (156). С. 72–80.
11. Abdollahi A., Mansor Abu Talib. Emotional intelligence moderates perfectionism and test anxiety among Iranian students // *School Psychology International*. 2015. Vol. 36 (5). P. 498–512.
12. Корнилова Т. В., Новотоцкая-Власова Е. В. Соотношение уровней нравственного самосознания, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности // *Вопросы психологии*. 2009. № 6. С. 61–71.
13. Штроо В. А., Серов С. Ю. Эмоциональный интеллект участников как фактор эффективности деловых переговоров // *Организационная психология*. 2011. Т. 1, № 1. С. 8–23.
14. Полянова А. М. Концепции эмоционального интеллекта в современной практике управления // *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 2. С. 18–20.
15. Hui-Hua Z., Nicola S. Schutte Personality, emotional intelligence and other-rated task performance // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 87. P. 298–301.
16. Козлова Н. С., Комарова Е. Н. Эмоциональный интеллект и вовлеченность личности в интернет-среду // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2015. № 7/4 (38). С. 120–122.
17. Родионова А. С. Исследование особенностей эмоционального интеллекта лиц, имеющих интернет-аддикцию // *Перспективы науки и образования*. 2013. № 6. С. 128–140.
18. Малыгин В. Л., Антоненко А. А., Вовченко Е. И., Искандирова А. Б. Особенности эмоционального и социального интеллекта среди интернет-зависимых подростков // *Медицинская психология в России*. 2011. № 5 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 20.04.2018)
19. Иванова Е. С. Развитие эмоционального интеллекта в рамках программы подготовки специалистов-профайлеров // *Научный диалог*. 2012. № 6. С. 94–106.

20. Чиркина Е. А. Дидактические средства формирования эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий // Вектор науки ТГУ. 2012. № 3 (10). С. 254–257.

21. Фурсова Д. В. Эмоциональный интеллект как условие учебной успешности студента-психолога // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 87–89.

22. Gill Lesley J., Philip L. Ramsey, Sarah I. Leberman. A systems approach to developing emotional intelligence using the self-awareness engine of growth model // Systemic practice and action research. 2015, December. Vol. 28, Issue 6. P. 575–594.

23. Hodzic S., Pilar Ripoll, Consuelo Bernal. The effects of emotional competences training among unemployed adults: a longitudinal study // Applied psychology: health and well-being. 2015. № 7 (3). P. 275–292.

24. Белобородов А. М., Любякин А. А., Оконечникова Л. В. Активные методы формирования эмоционального интеллекта студентов-психологов // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 55–59.

25. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва; Владимир: АСТ; ВКТ, 2009.

26. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.

## References

1. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. 2001; 1: 232–242.

2. Lyusin D. V. Sovremennye predstavleniya ob ehmocional'nom intellekte = Modern ideas of emotional intelligence. Social'nyj intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya = Social intelligence: Theory, measurement, research. Ed. by D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences; 2004. 176 p. (In Russ.)

3. Kurakina A. O. Model of psychological and pedagogical support for development of emotional intelligence of preschool children. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. 2013; 11: 546–550. (In Russ.)

4. Aleksandrova A. A., Gudkova T. V. Gender aspect in studying of emotional intelligence of teenagers. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*. 2013; 5: 617–622. (In Russ.)

5. Dvojnin A. M., Danilova G. I. Emotional intelligence and reflexivity of students-psychologists. *Vestnik PSTGU. Ser. IV: Pedagogika. Psihologija = St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy, Psychology*. 2012; 1 (24): 121–134. (In Russ.)

6. Kutejnikov A. N., Shandlorenko D. D. Emotional intelligence as a factor of adaptation to educational process. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. 2015; 2: 5019–5024. (In Russ.)

7. Svetlichnaya T. G., Zueva E. Yu., Vilova K. G. Emotional intelligence as an instrument to increase medical efficiency of health care. *Jekologija cheloveka = Human Ecology*. 2014; 10: 54–60. (In Russ.)

8. Rychkova O. V., Soina N. A., Gurevich G. L. Emotional intelligence in schizophrenia. *Byulleten' Vostochno-Sibirskogo nauchnogo centra SO RAMN = Bul-*

*letin of the East Siberian Scientific Center of the Academy of Medical Sciences.* 2013; 6 (94): 59–64. (In Russ.)

9. Shemet V. A., Karpyuk V. A. Violations of emotional intelligence among patients with schizophrenia *Zhurnal Grodnenskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta = Journal of Grodno State Medical University.* 2013; 2: 57–59. (In Russ.)

10. Kornetov A. N., Pryaduhina N. I., Moreva S. A., Eremina E. P., Golova-ha N. Eh., Silaeva A. V., et al. The clinical significance of reduced indicators of emotional intelligence of secondary school students. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin.* 2015; 3 (156): 72–80. (In Russ.)

11. Abdollahi A., Mansor Abu Talib. Emotional intelligence moderates perfectionism and test anxiety among Iranian students. *School Psychology International,* 2015; 36 (5): 498–512.

12. Kornilova T. V., Novotockaya-Vlasova E. V. Ratio of levels of moral consciousness, emotional intelligence and adoption of uncertainty. *Voprosy psihologii = Psychology Questions.* 2009; 6: 61–71. (In Russ.)

13. Shtroo V. A., Serov S. Yu. The emotional intelligence of participants as the factor of the efficiency of business negotiations. *Organizacionnaya psihologiya = Organizational Psychology.* 2011; 1 (1): 8–23. (In Russ.)

14. Polyanova L. M. Concepts of emotional intelligence in the modern practice of management. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development.* 2015; 2: 18–20. (In Russ.)

15. Hui-Hua Z., Nicola S. Schutte. Personality, emotional intelligence and other-rated task performance. *Personality and Individual Differences.* 2015; 87: 298–301.

16. Kozlova N. S., Komarova E. N. Emotional intelligence and involvement of a personality into the Internet environment. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International Research Journal.* 2015; 7/4 (38): 120–122. (In Russ.)

17. Rodionova A. S. Research on the features of emotional intelligence of the persons with Internet addiction. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniya = Prospects of Science and Education.* 2013; 6: 128–140. (In Russ.)

18. Malygin V. L., Antonenko A. A., Vovchenko E. I., Iskandirova A. B. Features of emotional and social intelligence among Internet and dependent teenagers. *Medicinskaya psihologiya v Rossii = Medical Psychology in Russia.* 2011 [cited 2018 Apr 20]; 5. Available from: <http://medpsy.ru> (In Russ.)

19. Ivanova E. S. Development of emotional intelligence within the program of training of experts-profilers. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialogue.* 2012; 6: 94–106. (In Russ.)

20. Chirkina E. A. Didactic means of formation of emotional intelligence of students, future experts in the sphere of the caring professions. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta = Science Vector of Togliatti State University.* 2012; 3 (10): 254–257. (In Russ.)

21. Fursova D. V. Emotional intelligence as the condition of educational success of the student-psychologist. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*. 2013; 5 (42): 87–89. (In Russ.)

22. Gill Lesley J., Philip L. Ramsey, Sarah I. Leberman. A systems approach to developing emotional intelligence using the self-awareness engine of growth model. *Systemic Practice and Action Research*. 2015 Dec; 28 (6): 575–594.

23. Hodzic S., Pilar Ripoll, Consuelo Bernal. The effects of emotional competences training among unemployed adults: a longitudinal study. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2015; 7 (3): 275–292.

24. Beloborodov A. M., Lyubyakin A. A., Okonechnikova L. V. Active methods of formation of emotional intelligence of students-psychologists. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2015; 11: 55–59. (In Russ.)

25. Goulman D. Jemocional'nyj intellekt = Emotional intelligence. Translated from English by A. P. Isaeva. Moscow; Vladimir: Publishing Houses ACT; VKT; 2009. (In Russ.)

26. Ljusin D. V. A new technique for measuring emotional intelligence: Emotional Intelligence (EmIn) questionnaire. *Psihologicheskaja diagnostika = Psychological Diagnostics*. 2006; 4: 3–22. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Белобородов Антон Михайлович** – аспирант кафедры общей и социальной психологии Уральского федерального университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: beloborodov09@mail.ru

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна** – доктор психологических наук, профессор, директор Уральского гуманитарного института, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Уральского федерального университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: apy.fmpk@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 12.01.2018; принята в печать 20.06.2018.  
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Anton M. Beloborodov** – Graduate Student, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: beloborodov09@mail.ru

**Elvira E. Symaniuk** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director of the Ural Humanitarian Institute, Head of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: apy.fmpk@rambler.ru

Received 12.01.2018; accepted for publication 20.06.2018.

The authors have read and approved the final manuscript.

## ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**А. А. Кузнецова**

*Курский государственный медицинский университет, Курск, Россия.  
E-mail: kuznetsova.a80@mail.ru*

**Н. А. Соловьева**

*Первый Московский государственный медицинский университет имени  
И. М. Сеченова, Москва, Россия.  
E-mail: nadsva@gmail.com*

**Аннотация.** *Введение.* Волонтерство в современном мире – один из наиболее эффективных инструментов успешного социального развития и повышения качества жизни людей. Не случайно 2018 год в нашей стране объявлен указом Президента РФ Годом добровольца (волонтера). Добровольческая деятельность благотворно влияет не только на тех, кому оказывается помощь, но и на самих волонтеров, что выражается в становлении и укреплении их нравственной и гражданской позиции, развитии человеколюбия, отзывчивости, чувства справедливости, лидерских качеств. Кроме того, за рубежом молодежное волонтерство давно используется как важный элемент подготовки к исполнению профессиональных обязанностей. Участвуя в профессионально-ориентированном волонтерстве, обучающийся получает возможность приобрести профессиональный опыт, проверить правильность собственного профессионального самоопределения и свою профпригодность. Подобное волонтерское служение особенно актуально для представителей «помогающих» профессий – педагогов, социальных работников, психологов и врачей, т. е. для тех, кто априори должен быть настроен на просоциальную активность и обладать такими качествами, как доброжелательность, коммуникабельность и добросовестность.

*Целью* исследования, изложенного в статье, является изучение динамики психологических характеристик личности студентов – будущих медицинских работников, регулярно участвующих в профессионально-ориентированной волонтерской деятельности.

*Методология и методики.* Работа выполнена с опорой на компетентностный и деятельностный подходы к образованию, а также на ключевые поло-

жения концепции гуманизации педагогического процесса вуза и базовые принципы деятельности волонтеров, декларирующиеся в документах организации «Добровольцы Объединенных Наций» (VUN). Основным методом сбора информации было анкетирование студентов. В качестве психодиагностического инструментария использовались методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей личности (В. В. Синявский, В. А. Федорошин); опросник оценки уровня развития эмпатийных тенденций (А. Меграбян, Н. Эпштейн); методика изучения ценностных ориентаций личности (М. Рокича); опросник «Мотивация помощи» (С. К. Нартова-Бочавер). Для объективизации полученных данных был задействован статистический критерий Манна – Уитни, позволяющий выявлять разницу в значениях параметра между малыми выборками.

*Результаты и научная новизна.* На примере деятельности членов волонтерского отряда, организованного при кафедре психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета и функционирующего на базе школы-интерната для детей с ограниченными возможностями здоровья, показаны реальные направления квазипрофессиональной добровольной работы студентов, которая содержательно соотносится с требованиями, предъявляемыми к способностям, умениям и навыкам специалистов, получивших медицинское образование. Проанализирована двухлетняя динамика изменений психологических характеристик и профессиональных компетенций учащихся под влиянием их постоянной включенности в волонтерское движение. Обозначены ключевые черты личности студента-добровольца «со стажем»: ориентация на гуманистические ценности, мотивация и готовность оказания помощи нуждающимся, хорошо развитые коммуникативные способности и эмпатия. Эмпирическим путем установлено, что уровень развития этих профессионально важных качеств у студентов-волонтеров не только изначально выше, чем у их сокурсников, но и продолжает активно эволюционировать благодаря выполнению профессионально-ориентированной и социально значимой волонтерской миссии.

*Практическая значимость.* Результаты предпринятого исследования убедительно доказывают, что включение в педагогический процесс вуза профессионального волонтерства в качестве одного из приоритетных направлений деятельности способствует духовно-нравственному воспитанию студентов, формированию у них профессионального и общего гуманистического мировоззрения и позволяет будущим выпускникам обрести необходимый опыт работы в избранной сфере занятости.

**Ключевые слова:** волонтер, добровольческая деятельность, профессионально-ориентированное волонтерство, психологические характеристики.

**Для цитирования:** Кузнецова А. А., Соловьева Н. А. Динамика психологических характеристик личности студента-волонтера в процессе професси-

## DYNAMICS OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF A STUDENT-VOLUNTEER IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED VOLUNTEERING ACTIVITY

**A. A. Kuznetsova**

*Kursk State Medical University, Kursk, Russia.  
E-mail: kuznetsova.a80@mail.ru*

**N. A. Solovyeva**

*I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow,  
Russia.  
E-mail: nadsva@gmail.com*

**Abstract.** *Introduction.* In the modern world, volunteering is one of the most effective ways for successful social development and improvement of the quality of human life. By the Decree of the President of Russia Vladimir Putin, the year of 2018 has been declared the Year of Volunteer in the Russian Federation. Voluntary activity has a positive impact not only on people who are provided with help but also on volunteers. Volunteering is beneficial for the formation and strengthening of moral position and citizenship, development of philanthropy, responsiveness, sense of justice, leadership skills. Besides, youth volunteering abroad has long been used as an important element of preparation to perform professional duties. Participating in the professionally focused volunteering, the student has an opportunity to gain professional experience, to check the correctness of own professional self-determination and career aptitude. Similar volunteer service is especially relevant for representatives of the “caring” professions – teachers, social workers, psychologists and doctors, i.e. people who have to be a priori ready for pro-social activity and have such qualities as goodwill, communicability and conscientiousness.

*The aim* of the paper is to study the dynamics of the psychological characteristics of future health-care professionals regularly participating in professionally-oriented volunteer activities.

*Methodology and research methods.* The research is based on competency-based and activity approaches to education. Also, research methodology involves the key provisions of the concept of a humanization of the pedagogical process of the higher education institution, and the basic principles of volunteers’ activity declared in documents of the “United Nations Volunteers” (UNV) programme. The survey among students was the main method of information collection. Psycho-diagnostic tools involved: the assessment technique for communicative and organizing tendencies of an in-

dividual (V. V. Sinyavsky, V. A. Fedoroshin); the questionnaire for assessing the development level of empathic tendencies (A. Megrabyan, N. Epstein); the methodology for studying of valuable orientations of the individual (M. Rokich); the questionnaire "Motivation of Assistance" (S. K. Nartov-Bochaver). To objectify the data obtained, the Mann-Whitney U Test statistical technique was applied to reveal a difference in values of the parameter between small selections.

*Results and scientific novelty.* The volunteer team was organized at the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University. This team is engaged in volunteering at the boarding school for children with disabilities. The authors came to the conclusion that the real directions of quasi-professional voluntary student unionism substantially correspond to the abilities and skills required of future health professionals. The authors analyzed the two-year dynamics of changes in students' psychological characteristics and professional competencies under the influence of their constant involvement in the volunteer movement. The key personality traits of an experienced student volunteer were designated: orientation towards humanistic values; motivation and readiness of providing assistance to needy people; well-developed communicative abilities and empathy. It has been established empirically that the level of development of these professionally important qualities among the student volunteers is initially above, compared with fellow students who were not involved in volunteering. Also, the level mentioned above continues to evolve actively due to the performance of the professionally focused and socially important volunteer mission.

*Practical significance.* Results of the undertaken research prove convincingly that inclusion in the pedagogical process of higher education institution of professional volunteering as one of the priority activities contributes to the spiritual-moral education of students, the formation of professional and general humanistic outlook. In addition, student volunteering allows future graduates to find the necessary experience in the chosen field of employment.

**Keywords:** volunteer, volunteer activity, professionally-oriented volunteering, psychological characteristics.

**For citation:** Kuznetsova A. A., Solovyeva N. A. Dynamics of psychological characteristics of a student-volunteer in the process of professionally-oriented volunteering activity. *The Education and Science Journal*. 2018; 7 (20): 126–144. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-128-146

## **Введение**

2018 год в России был официально объявлен Годом добровольца (волонтера)<sup>1</sup> – человека, который из благородных, альтруистических побуж-

---

<sup>1</sup> Указ Президента РФ от 6 декабря 2017 г. № 583 «О проведении в Российской Федерации Года добровольца (волонтера)» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71725870/>

дений без какой-либо материальной выгоды тратит свои личные время, энергию, знания для того, чтобы помочь другим людям или сохранить (создать, привести в порядок) окружающую среду.

Изначально волонтерство связывалось с военной деятельностью: «волонтером», или «волентиром», «волунтером» (от франц. *volontaire*), называли солдата-добровольца, а волонтерство, в свою очередь, трактовалось как служение по доброй воле в армии. Со второй половины XIX в. понятием «волонтерство», наряду с которым в русском языке часто используется его синоним «добровольчество», стало обозначаться участие на безвозмездной основе и по своему желанию, т. е. не по чьему-либо принуждению, в любой социально полезной деятельности. Окончательно это значение закрепилось за термином в XX в., хотя волонтерство именно в таком современном его понимании имеет многовековую историю.

На территории нашего государства важным этапом развития волонтерского движения (являющегося таковым по сути, но не получившего еще данного названия) был принятый при Екатерине II в 1775 г. законодательный акт «Учреждения для управления губерний Российской империи», предусматривающий организацию в губерниях приказов общественного призрения, которые открывали и брали под свой контроль больницы, школы, сиротские и смиренные дома и госпитали. В систему финансирования были включены как государственные источники, так и средства благотворителей.

После 1917 г. в СССР волонтерство приобрело «добровольно-принудительный» характер. Идея добровольчества – инициатива, ранее принадлежавшая различным социальным институтам, учреждениям и частным лицам, – оказалась в ведении государства.

В постсоветской России волонтерская работа обретает прежний свой смысл, который подразумевается под ней на остальном мировом пространстве. С 1990 г. волонтерство официально признается как форма социальной взаимопомощи. После вступления в силу новой Конституции РФ в 1993 г. понятие и содержание волонтерской деятельности закрепляются юридически. В настоящее время данная деятельность регулируется Гражданским кодексом и федеральными законами.

Сейчас в РФ действует более двухсот тысяч общественных организаций, в которых активную роль играют волонтеры. Условно можно выделить три направления волонтерства: профессиональное, культурно-просветительское и психолого-педагогическое. К приоритетам в деятельности добровольцев относятся работа с детьми, молодежью и социально незащищенными слоями населения; пропаганда здорового образа жизни и первичная профилактика различных форм отклоняющегося поведения.

Однако все же, не умаляя значения положительной динамики в расширении масштабов волонтерской активности в нашей стране, мы, к сожалению, должны признать, что она пока не выходит за рамки узкого круга соотечественников. На наш взгляд, это объясняется недостаточной информированностью граждан и сложившимися у большинства из них, особенно среди молодежи, ошибочными представлениями о том, что для оказания помощи нуждающимся якобы нужно обладать материальными средствами. «Разумеется, есть и материальная помощь, она необходима, но суть волонтерства заключается не только в ней. <...> общество не знает или не хочет знать, что старику, которого оставили внуки и родные, можно помочь и вниманием; что ребенку-инвалиду нужны не только деньги на операцию, но и просто дружеское участие, поговорить с ним на равных, поговорить как с человеком, который ничем от тебя не отличается, не обращая внимания на его инвалидность» [1, с. 72].

Президент Национального центра добровольчества Г. П. Бодренкова справедливо отмечает, что волонтерство – «это деятельность, в равной степени выгодная как для людей, ищущих помощь, так и для самих добровольцев, потому что это способ строить социальные отношения; применять на практике свои моральные и религиозные принципы; получать новые навыки; найти поддержку и друзей; почувствовать себя способным что-то совершить; почувствовать себя хорошо, испытать радость»<sup>1</sup>.

Благотворное влияние добровольческой деятельности не только на тех, кому оказывается помощь, но и на личности самих волонтеров, выражающееся в становлении активной гражданской позиции, а также в обретении и развитии чувства справедливости, человеколюбия, отзывчивости и гуманности, обусловило включение реализации мер по поддержке волонтерства в Концепцию долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. как одну из важнейших задач, решение которой обеспечивает должное гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения и молодежи.

Молодежь – особая, самая активная социально-возрастная группа, наиболее чутко и критически воспринимающая ценности, нормы и нравственные установки, принятые в обществе. Юности свойственны поиски смысла жизни, стремление к рефлексии, оценкам окружающего мира и событий и к обобщениям, которые во многом определяют начальный выбор жизненного пути и конкретные последствия этого выбора. От позиции молодежи, ее инициативности, уровня интеллектуальной готовности к адаптации в соци-

---

<sup>1</sup> Бодренкова Г. П. Добровольчество в России: состояние проблемы, перспективы [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.sbornet.ru>.

уме, способности сотрудничать, находить достойные альтернативы существующим ситуациям, самостоятельно принимать решения, от мобильности молодых людей, их конструктивности и ответственности за судьбу страны зависят темпы продвижения общества по пути демократических преобразований, его социально-экономическое и культурное процветание.

Очевидно, что государство не в состоянии решить все социально-экономические проблемы без деятельного участия самих граждан. Волонтерство в современном мире выступает наиболее адекватным и эффективным инструментом успешного социального развития и повышения качества жизни людей.

С одной стороны, деятельность добровольцев нередко соотносится с их личными увлечениями и/или избранной профессией (благодаря чему оказываемая ими помощь бывает очень квалифицированной); с другой стороны, молодежное волонтерство во всем мире давно используется как одна из форм подготовки к исполнению профессиональных обязанностей. Этот вид работы студентов в сфере будущей занятости не вполне традиционное добровольческое служение, однако оно соответствует трем основным, выделенным Sharon Capeling-Alakija, ответственным секретарем организации «Добровольцы Объединенных Наций» (VUN), принципам волонтерства, которое «делается свободно и без принуждения; делается не по мотивам материального обогащения; приносит пользу обществу и самому добровольцу» [2, с. 87].

Участвуя в профессионально-ориентированном волонтерстве, обучающийся примеряет на себя роль профессионала в настоящем профессиональном пространстве, получает возможность приобретения профессионального опыта. По образному выражению В. И. Слободчикова, «он “практикует” себя, он “строит” себя и в процессе обнаруживает себя и понимает себя» [3], в связи с чем может быть определен как «активно действующий субъект, познающий и преобразующий себя, обладающий сознанием и волей»<sup>1</sup>.

Такого рода волонтерское служение актуально в первую очередь для представителей так называемых «помогающих» профессий – педагогов, социальных работников, психологов и врачей. Предполагается, что люди, выбирающие для себя подобное трудовое поприще, призванные на протяжении всего профессионального пути оказывать посильную профессиональную помощь своим подопечным (воспитанникам, клиентам, пациентам), должны быть изначально настроены на просоциальную активность, иметь гуманистические идеалы и такие качества, как доброжелательность, коммуникабельность и добросовестность. Волонтерская деятельность для таких людей в период учения – эта уникальная возможность «прочувствовать» будущую специальность в ре-

---

<sup>1</sup> Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения. Москва: МГППИ, 1999. 108 с.

альной практике, проверить правильность собственного профессионального самоопределения и свою профпригодность [4].

Предпринятое нами исследование было обусловлено поиском ответа на вопрос, в какой степени в процессе профессионально-ориентированного волонтерства изменяются личностные и профессионально значимые качества студентов медицинского вуза.

### **Обзор литературы**

В научной литературе волонтерство характеризуется как социально-психологический феномен (см., например, [5, с. 95]).

В нашей работе данная деятельность рассматривается как интегративное понятие, включающее в себя как социальную и психологическую составляющие, так и педагогический аспект, поскольку профессионально-ориентированное волонтерство, приобретающее в настоящее время всё большие масштабы в студенческой среде, наряду с добровольческой миссией преследует цель формирования профессиональных компетенций будущего специалиста – в нашем случае, прежде всего его психологических характеристик.

При анализе научных источников в базе данных Web of Science Core Collection по запросу «волонтерская деятельность» нами было обнаружено более 10 000 публикаций за последнее десятилетие. Большое внимание в них уделяется распространенности волонтерства как социального явления [6], различным формам и видам волонтерства, таким как помощь пожилым людям [7], содействие в экстремальных ситуациях [8], сопровождение детей с различными нарушениями [9], уход за тяжелобольными [10], добровольчество в сфере фармакологии и медицины [11]. Между тем на фоне этого многообразия психологический портрет волонтера и вопросы, касающиеся влияния волонтерской активности на личность добровольца, представлены в незначительном количестве работ зарубежных авторов.

Сходный вывод можно сделать и по поводу публикаций отечественных ученых. Несмотря на внушительный массив исследований проблем волонтерской деятельности, изучению личности волонтера, трансформации его психологических параметров, влиянию добровольческой активности на этот процесс уделяется явно недостаточно внимания. Так, информационная база РИНЦ по запросу «волонтерская деятельность» предлагает 1706 источников, по клику «личность волонтера» – 33, а по ключевым словам «динамика психологических характеристик волонтера» – всего 6.

М. В. Клименских, И. А. Ершова и О. С. Виндекер к числу эмоциональных и ценностно-мотивационных характеристик личности студента-волонтера относят эмпатию, альтруизм и доброту, а среди важнейших мотивов помогающей деятельности выделяют безопасность [12].

К. А. Палкин также полагает, что ключевыми свойствами личности, расположенной к помогающему просоциальному поведению, являются альтруизм и эмпатия [13].

П. В. Шевченко утверждает, что в портрете московского волонтера преобладают эмоциональный порыв помогать, ценностное отношение к общению в кругу друзей и полнокровной жизни вне основной работы, субъективность оценки собственной деятельности и отказ от традиционных достижений [14].

По мнению ряда исследователей (М. К. Саниной, С. А. Санина, Н. И. Горловой и др.), волонтер должен обладать этнокультурными знаниями, умениями межнационального взаимодействия, т. е. быть этнокультурно грамотным [15] и стрессоустойчивым [16].

Е. Ю. Шлюбуль, Н. А. Синельникова, О. Ю. Чашкова, М. Л. Романова ведущей чертой волонтеров считают просоциальное поведение [17].

В контексте нашего исследования интерес вызывают статьи Н. А. Агеевой, где показано, что включенность студентов-медиков в волонтерскую деятельность существенно способствует формированию их мировоззрения, их нравственному воспитанию, развитию национального самосознания, самоидентификации и самодетерминации личности [18].

Тот же автор в более ранней публикации, рассуждая о перспективах реализации национального проекта в области здравоохранения, подчеркивает, что «от нравственных императивов наших ученых и специалистов, от их умения синтезировать науку и гуманизм зависят не только качество жизни и здоровье граждан, но и выживание всего человечества» [19, с. 199]. Продолжая свою мысль, ученый обращает внимание на то, что, однако, «врачебная ментальность – не врожденный феномен, а социально приобретенный, поэтому в медицинских и фармацевтических вузах гуманизации педагогического процесса следует уделять должное внимание» [20, с. 5].

С. В. Крамская, как и Н. А. Агеева, в качестве одного из действенных инструментов духовно-нравственного воспитания будущих медицинских работников видит их включение в волонтерскую деятельность, так как «проведение благотворительных акций, уход за тяжелобольными детьми, забота о ветеранах Великой Отечественной войны и труда, участие в компаниях по сдаче донорской крови учат милосердию, способности сопереживать чужой боли, воспитывают личность, устойчивую к стрессам, способную самостоятельно и эффективно строить свою жизнь» [21, с. 103].

### **Материалы, методы и методики**

Предметом нашего исследования стало изучение динамики в процессе осуществления профессионально-ориентированной волонтерской работы профессионально важных психологических характеристик лич-

ности студента-медика, таких как эмпатия, мотивация помощи, ценностных ориентаций, коммуникативных склонностей.

В ходе работы мы использовали следующий методический психодиагностический комплект: методику оценки коммуникативных и организаторских склонностей личности – КОС-1 (В. Синявский, В. Федорошин); опросник для оценки уровня развития эмпатии (А. Меграбян, Н. Эпштейн); методику изучения ценностных ориентаций личности (М. Рокич); опросник «Мотивация помощи» (С. Нартова-Бочавер).

Выборку испытуемых составили студенты-волонтеры – члены отряда «Люди веры», организованного при кафедре психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета и функционирующего на базе школы-интерната для детей с ограниченными возможностями здоровья № 3 города Курска. В первом этапе исследования приняли участие 39 «новичков», не имевших опыта волонтерства, во втором – 30 человек из числа этих же студентов после двух лет членства в отряде (9 студентов не получили двухлетнего волонтерского опыта, поэтому были исключены из эксперимента).

Помимо привлечения студентов к добровольческой деятельности, осуществляющейся с соблюдением принципов добровольности, безвозмездности, ответственности, законности, взаимоуважения, солидарности, равенства, совершенствования и толерантности, целями создания отряда являются:

- формирование у его членов активной социальной, гражданской, профессиональной позиции и нравственных общечеловеческих ценностей;
- приобретение будущими специалистами умений организации взаимопомощи при совместной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
- освоение студентами практических навыков реализации индивидуального и дифференцированного подходов к социально-психологическому сопровождению детей с ОВЗ;
- создание посредством сотрудничества и сотворчества альтернативной системы отношений детей с ОВЗ, оставшихся без попечения родителей, с возможностью ее последующей интеграции в систему реальных социальных отношений (иными словами, создание условий для благополучной социализации воспитанников интерната);
- выработка и совершенствование коммуникативных и общекультурных компетенций как у студентов, так и у их подопечных.

Ежегодно волонтеры реализуют более 20 мероприятий как в индивидуальных, так и групповых формах. Можно выделить несколько направлений работы:

- морально-нравственное и патриотическое воспитание, в частности через знакомство с культурным наследием, историей и традициями родного края и России;

- формирование у воспитанников образного и объемно-пространственного мышления, воображения, познавательных и креативных способностей, готовности к позитивному и продуктивному коммуницированию;
- развитие у детей младшего школьного возраста понимания преимуществ сплоченности коллектива и взаимовыручки;
- ориентация и закрепление установок на здоровый образ жизни;
- развитие у подопечных внимания, мелкой и крупной моторики, слухового и зрительного восприятия.

Перечисленные направления деятельности отряда «Люди веры» соотносятся с будущими профессиональными компетенциями и требованиями, предъявляемыми к специалисту, получающему образование на факультете клинической психологии, где обучается большинство студентов-волонтеров.

### **Результаты исследования и обсуждение**

На первом этапе исследования был проведен анкетный опрос студентов, решивших стать волонтерами.

Анализ анкетных материалов позволил сделать вывод о том, что 91,3% респондентов были неплохо информированы о том, что такое волонтерская деятельность, а 8,7% «новичков» имели о ней весьма размытые представления. Однако все опрошенные видели себя в качестве волонтеров и полагали, что данная деятельность необходима обществу вне зависимости от исторической эпохи и социально-экономического строя.

Среди мероприятий, в которых они хотели бы принять участие в рамках волонтерской деятельности (можно было указать несколько вариантов), чаще всего отмечались «оказание помощи детям в детских домах» (79,7%) и «организация благотворительных акций» (44,1%).

Большинство респондентов готовы были заниматься волонтерской деятельностью (напомним, что она выполняется во внеурочное время) «1–2 раза в месяц» (80,4%). Вариант «несколько дней в неделю» выбрали лишь 2,1% студентов. Остальные не имели определенной позиции по данному вопросу. Таким образом, получается, что, несмотря на желание стать волонтерами и осведомленность о подобной работе, далеко не все были готовы регулярно тратить на нее свое свободное время.

Студенты весьма определенно представляли преимущества волонтерской деятельности, среди которых (по уменьшению частоты указаний в анкетах):

- «возможность начального опыта в профессиональной деятельности»;
- «развитие коммуникативных и организаторских способностей»;

- «возможность самореализации»;
- «возможность испытать себя».

На втором этапе исследования с использованием стандартизированных психодиагностических методик выявлялись психологические характеристики личности.

Оценка коммуникативных склонностей личности производилась по методике КОС-1 В. Сиявского и Б. А. Федоришина.

При первичной обработке результатов испытуемых на начальном этапе волонтерской деятельности (39 человек) уровни выраженности их коммуникативных склонностей оказались представлены приблизительно в равных долях. Высокий уровень развития коммуникативных склонностей выявлен у 12 респондентов (средние показатели выраженности входят в зону высоких значений –  $0,71 \pm 0,14$ ), средний – у 17 человек ( $0,56 \pm 0,1$ ), низкий – у 10 ( $0,33 \pm 0,2$ ). Студенты с слабо выраженными коммуникативными склонностями (низкий уровень) отличаются индивидуализмом в процессе общения, имеют небольшой круг друзей и знакомых и большую часть времени проводят наедине с собой. Новая обстановка, вынужденное взаимодействие с незнакомыми людьми для них являются стрессорами.

У большинства испытуемых с опытом волонтерской деятельности (21 человек) выявлен высокий уровень коммуникативных склонностей ( $0,74 \pm 0,2$ ). Для этих студентов характерно проявление инициативы в коммуникативном процессе, они быстро вливаются в новый коллектив, обладают способностью к принятию решений в нестандартных, новых ситуациях, которые нередко возникают в процессе осуществления волонтерской деятельности. Обычно такие люди – прекрасные собеседники, и они всегда готовы оказать необходимую помощь. У остальных 9 испытуемых был выявлен средний уровень коммуникативных склонностей ( $0,59 \pm 0,3$ ), характеризующий их как личностей, довольно быстро идущих на контакт с окружающими, способных стоять на своем, доказывать свою позицию, отстаивать свое мнение. Можно констатировать, что динамика изменения долевого распределения выраженности коммуникативных склонностей, которые студенты указали как важные для волонтерской деятельности, является положительной (рис. 1).

Для оценки уровня развития эмпатийных тенденций применялся опросник, разработанный А. Меграбяном и Н. Эпштейном.

При определении уровня эмпатийного отклика как качества, являющегося, по мнению многих исследователей, профессионально важным для психолога и врача, высокий уровень развития эмпатийного отклика установлен у 14 испытуемых, находящихся на начальном этапе волонтерской деятельности (средние значения выраженности признака входят в зону высоких значений –  $81,33 \pm 3,2$ ), средний уровень – у 17 ( $52,00 \pm 4,1$ ), низкий – у 8 ( $28,7 \pm 3,2$ ).

По прошествии двух лет волонтерской деятельности высокий уровень развития эмпатийного отклика зафиксирован у 13 студентов с опытом волонтерской деятельности (средние значения  $83,76 \pm 3,2$ ), средний уровень – у 16 членов отряда волонтеров ( $57,14 \pm 4,2$ ), низкий – только у одного человека.

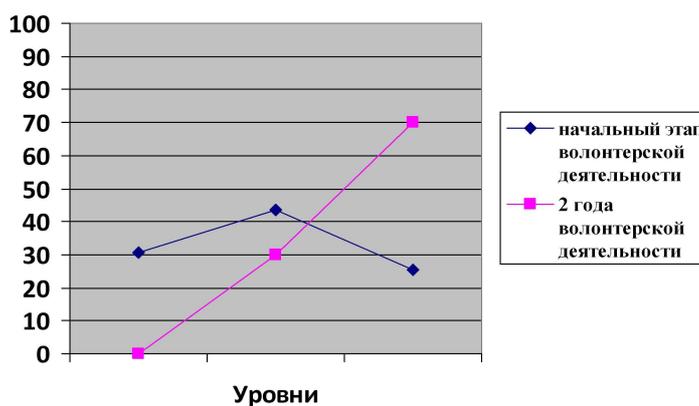


Рис. 1. Динамика долевого распределения выраженности коммуникативных склонностей за 2 года волонтерской деятельности, %  
Fig. 1. Dynamics of estimated percentage distribution of the degree expression of communicative tendencies (over 2 years of volunteer activity), %

Известно, что эмпатия – способность переживать те же эмоциональные состояния, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним. Умение сопереживать другим людям – ценное качество, однако при его гипертрофии может сформироваться эмоциональная зависимость от тех, с кем человек вступает в контакт, болезненная ранимость, затрудняющая эффективную волонтерскую помощь. Динамика изменения выраженности эмпатийного отклика имеет положительный характер (рис. 2).

В пятерку выбранных студентами на начальном этапе волонтерства терминальных ценностей, относящихся к целям, которых человек хотел бы достичь в течение своей жизни, вошли здоровье; наличие надежных и верных друзей; любовь; жизненная активность; мудрость (средний ранг 1,6; 2,2; 4,6; 5,2; 6,2 соответственно).

После двух лет участия в волонтерской деятельности в пятерку терминальных ценностей студенты включили верных друзей; свободу; интересную работу; здоровье; жизненную активность (средний ранг 2,0; 4,7; 6,0; 6,3; 7,7 соответственно).

В пятерку инструментальных ценностей, которые устанавливают определенные стандарты поведения или способы достижения жизненных целей, на начальном этапе вошли воспитанность; образованность; ответственность; аккуратность; независимость (средний ранг 2,2; 3,6; 4,8; 5,2; 6,0 соответственно); после участия в волонтерской деятельности – независимость, жизнерадостность, ответственность, рационализм, честность (средний ранг 4,3; 4,7; 7,0; 8,0; 8,3 соответственно).

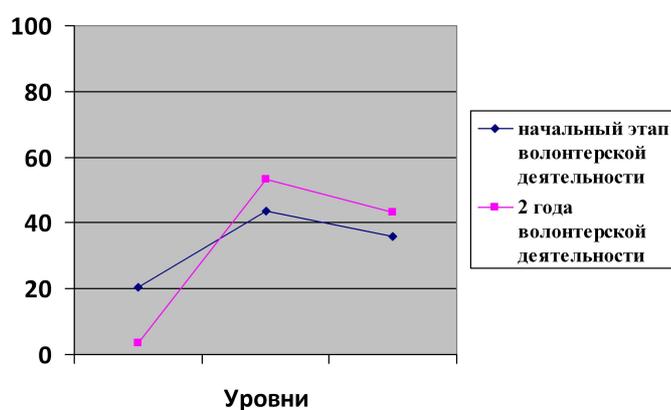


Рис. 2. Динамика долевого распределения выраженности эмпатийного отклика за 2 года волонтерской деятельности, %

Fig. 2. Dynamics of estimated percentage distribution of the degree expression of empathic response (over 2 years of volunteer activity), %

С помощью опросника «Мотивация помощи», авторство которого принадлежит С. К. Нартовой-Бочавер, изучалось отношение личности к трудностям и невзгодам в жизни другого человека.

Мотивация оказания помощи, способствующая проявлениям инициативы при выполнении волонтерской деятельности, была выявлена у 21 «новичка» и у 24 студентов-волонтеров с двухлетним опытом. Нейтральное отношение к трудностям и невзгодам посторонних людей, способность оказывать помощь только в случае обращения к ним лично на этапе вхождения в отряд волонтеров продемонстрировали 14 студентов; после двухлетнего опыта волонтерской деятельности данная тенденция обнаружена только у 6 испытуемых. Склонность к уклонению от оказания помощи другим людям со ссылками на множество «уважительных» причин была установлена у 4 начинающих волонтеров. Динамика изменения мотивации оказания помощи показана на рис. 3: как и в предыдущих случаях, можно констатировать наличие положительных изменений.

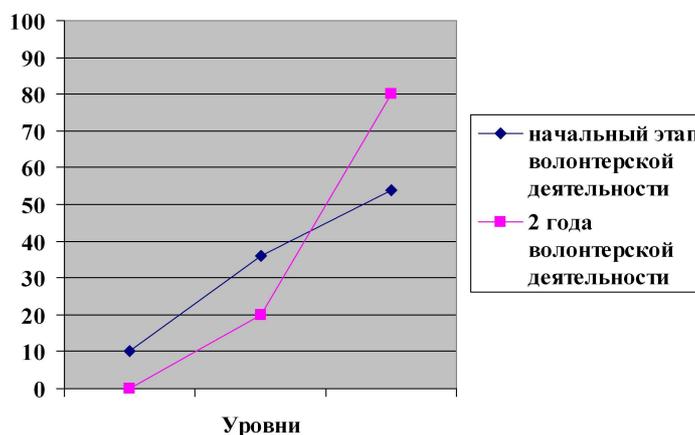


Рис. 3. Динамика долевого распределения выраженности мотивации помощи за 2 года волонтерской деятельности, %

Fig. 3. Dynamics of estimated percentage distribution of the degree expression of motivation to help somebody (over 2 years of volunteer activity), %

Для объективизации полученных данных был задействован статистический критерий Манна – Уитни, позволяющий выявлять разницу в значениях параметра между малыми выборками. Достоверно значимые различия при значении  $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{кр}}$  были обнаружены по показателям развития эмпатийного отклика ( $U_{\text{эмп.}} = 62,5$ ,  $p \leq 0,05$ ) и мотивации оказания помощи ( $U_{\text{эмп.}} = 58,0$ ,  $p \leq 0,05$ ). По другим показателям подобных различий не выявлено. Однако полученные нами данные носят вероятностный характер, так как на развитие указанных профессионально важных качеств студентов могут влиять и другие факторы, например построение процесса обучения в вузе.

### Заключение

Профессионально-ориентированное волонтерство не только формирует активную гражданскую позицию и развивает лидерские качества молодого человека, но и позволяет ему погрузиться в профессиональную среду, почувствовать себя специалистом, выполняющим реальные профессиональные задачи. Осуществляя квазипрофессиональную волонтерскую деятельность, студент становится подлинным субъектом своего личностного и профессионального развития. Субъектная позиция волонтера способствует развитию его профессионально важных качеств и компетенций, а также становлению профессиональной идентичности.

Участие в профессионально-ориентированной волонтерской работе особенно актуально и продуктивно прежде всего для учащихся, избравших и осваивающих одну из «помогающих» профессий, в том числе для будущих медицинских работников и психологов. Наше исследование подтвердило, что волонтерская деятельность формирует и укрепляет личностные и профессионально значимые качества студентов медицинского вуза.

Эмпирическим путем выявлено несколько тенденций. Студенты-волонтеры со стажем более двух лет, планирующие и далее выполнять рассматриваемую миссию, отличаются хорошо развитыми эмпатией, коммуникативными способностями, мотивацией оказания помощи. Ключевые характеристики личности студентов-волонтеров: понимание чувств других людей, умение сопереживать окружающим, ориентация на гуманистические ценности, готовность помогать нуждающимся, коммуникабельность – не только изначально находятся на более высоком уровне, но и демонстрируют положительную динамику при постоянной включенности в профессионально-ориентированную волонтерскую деятельность.

### **Список использованных источников**

1. Гришунина Е. В., Пятакова Е. Н. Особенности личности волонтеров // Вопросы психологии. 2014. № 5. С. 71–78.
2. Решетников О. В. Корпоративное добровольчество: научно-методическое пособие. Москва: Проспект, 2010. 172 с.
3. Слободчиков В. И. Парадигмы развития современной психологии и образования // Психологическое образование: контексты развития: альманах. № 3 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/108757> (дата обращения: 14.03.2018)
4. Болучевская В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: монография. Волгоград: ВолГМУ, 2010. 264 с.
5. Оберемко О. А. Волонтер или доброволец: элементарные объяснения для самоопределения // Социологические исследования. 2016. № 6. С. 94–101.
6. Laurie N., Smith M. B. Unsettling geographies of volunteering and development // Transactions of the institute of british geographers. 2018. Vol. 43, Issue 1. P. 95–109.
7. Brown Leacey E., Strommen J. Training Younger Volunteers to Promote Technology Use Among Older Adults // Family & consumer sciences research journal. 2018. Vol. 46, Issue 3. P. 297–313.
8. Carlton S., Mills Colleen E. The Student Volunteer Army: a 'repeat emergent' emergency response organization // Disasters. 2017. Vol. 41, Issue 4. P. 764–772.
9. Breithaupt Andrew G., Thomas Kathleen C., Wong Connie S. Finding Common Ground: Exploring Undergraduate Student Volunteering as a Support for Parents of Children With Autism // Focus on autism and other developmental disabilities. 2017. Vol. 32, Issue 3. P. 229–239.

10. Saleh Ahmed M., Haider S., Signer D. Student volunteers as a supplementary workforce for an integrated ED HIV testing model with fourth-generation and point-of-care testing // *American journal of emergency medicine*. 2017. Vol. 35, Issue 1. P. 184–185.

11. Steiner J., Leinwander P. Using the health physics student volunteer program for a research project sponsored by the medical section of the health physics society // *Health physics*. 2016. Vol. 112, Issue 4. P. 352–356.

12. Клименских М. В., Ершова И. А., Виндекер О. С. Роль волонтерской деятельности в профессиональной подготовке студентов-психологов // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2/2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21466> (дата обращения: 26.03.2018).

13. Палкин К. А. Состояние и перспективы изучения психологических детерминант волонтерской деятельности // *Психолого-педагогические исследования*. 2017. Т. 9. № 4. С. 99–107.

14. Шевченко П. В. Социальная роль московского волонтерства // *Социологические исследования*. 2013. № 8. С. 60–71.

15. Санина М. К., Санин С. А. Педагогический потенциал волонтерской деятельности в формировании навыков межнационального взаимодействия и этнокультурной грамотности студентов // *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 4. С. 99–101.

16. Горлова Н. И. Формирование компетентностной модели стрессоустойчивости волонтеров // *Волонтер*. 2017. № 1 (21). С. 18–50.

17. Шлюбуль Е. Ю., Синельникова Н. А., Чашкова (Зайцева) О. Ю., Романова М. А. Современные модели и методы диагностики просоциального поведения волонтеров // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 2016. № 3 (133). С. 259–263.

18. Агеева Н. А. Профессиональное волонтерство как эффективное средство социализации студенчества // *Гуманитарные научные исследования*. 2015. № 1. Ч. 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/01/9189> (дата обращения: 11.01.2018).

19. Агеева Н. А. Биозитическое измерение инновационной деятельности // *Инновации в науке*. 2013. № 28. С. 199–203.

20. Агеева Н. А. Менталитет врача в контексте гуманизации высшего образования // *Universum: Медицина и фармакология*. 2014. № 4 (5). С. 5.

21. Крамская С. В. Роль воспитательного потенциала преподаваемых учебных дисциплин в педпроцессе медицинского вуза // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2014. № 40. С. 99–103.

## References

1. Grishunina E. V. Pyatakova E. N. Features of the personality of volunteers. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. 2014. 5: 71–78. (In Russ.)

2. Reshetnikov O. V. *Korporativnoe dobrovol'chestvo = Corporate volunteering*. Moscow: Publishing House Prospect; 2010. 172 p. (In Russ.)

3. Slobodchikov V. I. Paradigms of development of modern psychology and education. *Psichologicheskoe obrazovanie. konteksty razvitija. Almanah № 3 = Psychological Education: Development Contexts. Almanac № 3* [Internet]. 1999 [cited 2018 Mar 14]. Available from: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/108757> (In Russ.)
4. Boluchevskaya V. V. Professional'noe samoopredelenie budushih specialistov pomagajushih professij = Professional self-determination of future specialists in caring professions. Volgograd: Volgograd State Medical University; 2010. 264 p. (In Russ.)
5. Oberemko O. A. Volunteer: Elementary explanations for self-determination. *Sociologicheskie issledovanija = Sociological Research*. 2016; 6: 94–101. (In Russ.)
6. Laurie N., Smith M. B. Unsettling geographies of volunteering and development. *Transactions of the Institute of British Geographers*. 2018; 43, 1: 95–109.
7. Brown Leacey E., Strommen J. Training younger volunteers to promote technology use among older adults. *Family & Consumer Sciences Research Journal*. 2018; 46, 3: 297–313.
8. Carlton S., Mills Colleen E. The Student Volunteer Army: a 'repeat emergent' emergency response organization. *Disasters*. 2017; 41, 4: 764–772.
9. Breithaupt Andrew G., Thomas Kathleen C., Wong Connie S. Finding common ground: Exploring undergraduate student volunteering as a support for parents of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2017; 32, 3: 229–239.
10. Saleh Ahmed M., Haider S., Signer D. Student volunteers as a supplementary workforce for an integrated ED HIV testing model with fourth-generation and point-of-care testing. *American Journal of Emergency Medicine*. 2017; 35, 1: 184–185.
11. Steiner J., Leinwander P. Using the health physics student volunteer program for a research project sponsored by the medical section of the health physics society. *Health Physics*. 2016; 112, 4: 352–356.
12. Klimenskikh M. V., Ershova I. A., Vindeker O. S. The role of volunteer activity in vocational training of students-psychologists. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2018 Mar 26]. 2/2. Available from: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21466> (In Russ.)
13. Palkin K. A. State and prospects of studying the psychological determinants of volunteer activity. *Psichologo-pedagogicheskie issledovanija = Psychological and Pedagogical Research*. 2017; 9 (4): 99–107. (In Russ.)
14. Shevchenko P. V. The Social Role of Moscow Volunteering. *Sociological Research = Sociologicheskie issledovanija*. 2013; 8: 60–71. (In Russ.)
15. Sanina M. K., Sanin S. A. Pedagogical potential of volunteer activity in formation of skills of interethnic interaction and ethno-cultural literacy of students. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitij = Theory and Practice of Social Development*. 2014; 4: 99–101. (In Russ.)
16. Gorlova N. I. Formation of the competence model of stress resistance of volunteers. *Volontjor = Volunteer*. 2017; 1 (21): 18–50. (In Russ.)

17. Shlyubul E. Yu., Sinelnikova N. A., Chashkova (Zaitseva) O. Yu., Romanova M. L. Modern models and methods for diagnosing prosocial behavior of volunteers. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgaft = Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*. 2016; 3 (133): 259–263. (In Russ.)

18. Ageeva N. A. Professional volunteerism as an effective tool for student socialization. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya = Humanitarian Scientific Research* [Internet]. 2015 [cited 2018 Jan 11]; 1, Part 2. Available from: <http://human.snauka.ru/2015/01/9189> (In Russ.)

19. Ageeva N. A. Bioethical dimension of innovation activity. *Innovacii v nauke = Innovations in Science*. 2013. 28: 199–203. (In Russ.)

20. Ageeva N. A. The mentality of a physician in the context of the humanization of higher education. *Universum: Medicina i farmakologija = Universum: Medicine and Pharmacology*. 2014; 4 (5): 5. (In Russ.)

21. Kramskoy S. V. The role of the educational potential of the taught educational disciplines in the pedagogical process of the medical school. *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii = Personality, Family and Society: The Issues of Pedagogy and Psychology*. = 2014; 40: 99–103. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Кузнецова Алеся Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета, Курск, Россия. E-mail: [kuznetsova.a80@mail.ru](mailto:kuznetsova.a80@mail.ru)

**Соловьева Надежда Анатольевна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры патологической анатомии имени академика А. И. Струкова Первого Московского государственного медицинского университета имени И. М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовского университета), Москва, Россия. E-mail: [nadsva@gmail.com](mailto:nadsva@gmail.com)

Статья поступила в редакцию 20.03.2018; принята в печать 15.08.2018. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Alesya A. Kuznetsova** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology of Health and Correctional Psychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russia. E-mail: [kuznetsova.a80@mail.ru](mailto:kuznetsova.a80@mail.ru)

**Nadezhda A. Solovyeva** – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Pathological Anatomy, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russia. E-mail: [nadsva@gmail.com](mailto:nadsva@gmail.com)

Received 20.03.2018; accepted for publication 15.08.2018.  
The authors have read and approved the final manuscript.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ СПО К ОСВОЕНИЮ НОВЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕОРИЕНТАЦИИ**

**И. И. Хасанова<sup>1</sup>, С. С. Котова<sup>2</sup>**

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия.*

*E-mail: <sup>1</sup>irina.hasanova@rsvpu.ru; <sup>2</sup>89193885388@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* В связи с кардинальными переменами, которые происходят в последнее десятилетие в мире профессий, переходом от монопрофессионализма к полипрофессионализму современному человеку нужно обладать способностью свободно ориентироваться на рынке труда, умением оперативно диверсифицировать содержание и качество своей профессиональной деятельности, а при необходимости радикально менять род занятий. Становятся иными и требования к педагогам профессиональной подготовки, призванным обеспечить качественное обучение и переобучение граждан в течение всей жизни.

*Цель исследования, изложенного в данной статье, – выявление психологической готовности педагогов профессиональной школы к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации.*

*Методология и методики.* Методологическую основу работы составили концептуальные положения личностно-ориентированного, субъектного, компетентностного и системного подходов к профессиональному обучению, а также теорий психологии способностей и организации непрерывного профессионального образования взрослых. В процессе изыскания применялись общенаучные методы – анализ, синтез, конкретизация и обобщение. На констатирующем этапе исследования в качестве ведущих методик использовались психолого-педагогическое наблюдение и анкетный опрос.

*Результаты и научная новизна.* Уточнены понятия «профессионализация», «профессиональное самоопределение» «транспрофессиональные компетенции» и «психолого-педагогическое содействие». Констатируется усиливающаяся на фоне непрестанно усложняющейся социокультурной и профессиональной среды потребность в педагогических кадрах, способных осуществлять непрерывную подготовку и переобучение рабочих и специалистов среднего звена для реального сектора экономики и социальной сферы в соответствии с мировыми стандартами и передовыми технологиями. С опорой на содержание научных источников составлен перечень системообразующих

транспрофессиональных компетенций, обеспечивающих психологическую готовность педагогов профессиональной школы к новым видам деятельности. Описаны результаты диагностического анкетирования, участниками которого были не имеющие базового педагогического образования преподаватели и работники методических отделений профориентации различных колледжей Екатеринбурга и Новоуральска. На основе обработки полученных данных установлено, что педагоги, с одной стороны, понимают суть и задачи своей работы, с другой – не могут самостоятельно рефлексировать личные потребности в пересмотре собственной профессиональной позиции, чем, очевидно, объясняется использование ими устаревших и стереотипных способов и методов обучения. Сделаны выводы о том, что у большинства опрошенных преподавателей отсутствует способность к осуществлению сверхнормативной профессиональной деятельности, позволяющая выдерживать активную учебную нагрузку; значительная часть из них нуждается в приобретении дополнительных педагогических и транспрофессиональных компетенций.

Для исправления ситуации предлагается разработать комбинаторную технологию психолого-педагогического сопровождения педагогов профессиональной школы. Обозначены функционал данной технологии, ее задачи, структурные компоненты, возможные методы и предполагаемые эффекты от внедрения в практику системы СПО (среднего профессионального образования).

*Практическая значимость.* Материалы публикации могут быть полезны руководителям, психологам и методистам организаций и подразделений системы СПО, занимающимся вопросами повышения педагогической квалификации.

**Ключевые слова:** профессиональная реориентация, профессионализация, полипрофессионализм, транспрофессиональные компетенции, психологическая готовность субъекта к непрерывному образованию, психолого-педагогическое содействие, технология психолого-педагогического содействия.

**Для цитирования:** Хасанова И. И., Котова С. С. Психологическая готовность педагогов СПО к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 147–167. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-147-167

## PSYCHOLOGICAL READINESS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS FOR MASTERING NEW ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL REORIENTATION

I. I. Khasanova<sup>1</sup>, S. S. Kotova<sup>2</sup>

Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

E-mail: <sup>1</sup>irina.hasanova@rsvpu.ru; <sup>2</sup>89193885388@mail.ru

**Abstract. Introduction.** In the context of fundamental changes which have occurred in the last decades in the world of professions and transition from mono-professionalism to poly-professionalism, a modern man needs to have an ability to freely navigate the modern labour market, to quickly diversify contents and quality of the professional activity, and, if thought appropriate, to change an occupation without difficulty. Nowadays, the requirements for the teachers of vocational training are designed in a completely different way to provide high-quality lifelong learning.

*The aim* of the research is to reveal the psychological readiness of teachers of vocational school for the development of new types of learning activities in the conditions of a professional reorientation.

*Methodology and research methods.* The methodological framework of the present research is based on conceptual provisions of the personal-focused, subject, competency-based and system approaches to vocational education, as well as theories of the psychology of abilities and organization of continuing the professional education of adults. General scientific methods such as analysis, synthesis, specification and generalization were applied. Techniques of psychological and pedagogical observation and questionnaire were used at the diagnostic phase of the study as the leading ones.

*Results and scientific novelty.* The concepts of “professionalization”, “professional self-determination”, “transprofessional competencies” and “psycho-pedagogical assistance” are clarified. It is stated that under the increasingly complex socio-cultural and professional environment there is the need for pedagogical personnel capable to carry out continuing training and retraining of mid-level professionals for the real sector of the economy and the social sphere in compliance with the international standards and advanced technologies. Based on the content of scientific sources, a list of systematically important transprofessional competencies to provide psychological readiness of teachers of vocational school for new kinds of activities is drawn up. Results of a diagnostic questioning are described; the respondents were teachers and employees of methodical offices of vocational-oriented education of various colleges of Yekaterinburg and Novouralsk who do not have a basic pedagogical education. Using the processing of the obtained data, it is established that teachers, on the one hand, understand the essence and objectives of their work; on the other, they can not independently respond to their personal needs to reevaluate own professional position due to the use of outdated methods and stereotypic ways of training. Conclusions are drawn that most of the interviewed teachers have no ability to conduct overtime professional activity that enables to carry a standard teaching load; a considerable part of teachers need acquisition of additional pedagogical and transprofessional competencies.

The authors outlined the proposal to develop a combinatory technology of psycho-pedagogical support for teachers of vocational schools to improve the current situation. The functionality of this technology, its tasks, structural compo-

nents, possible methods and estimated effects of its implementation in practice of the SPE (Secondary Professional Education) system are noted.

*Practical significance.* The materials of the present paper can be useful for managerial staff, psychologists and training specialists of the SPE system who are engaged in the issues of teacher professional development.

**Keywords:** professional reorientation, psychological and pedagogical assistance, professionalization, poly-professionalism, transprofessional competencies, the psychological readiness of the subject to lifelong education, psycho-pedagogical assistance, the technology of psycho-pedagogical assistance.

**For citation:** Khasanova I. I., Kotova S. S. Psychological readiness of secondary vocational education teachers for mastering new activities in the context of professional reorientation. *The Education and Science Journal*. 2018; 7 (20): 147–167. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-147-167

## Введение

Стремительные изменения в мире профессий и социальной жизни в целом актуализировали умение людей прогнозировать свою трудовую траекторию и управлять собственной профессиональной жизнью, перематривая ее виды, формы и область приложения своих сил. Перманентно усложняющийся процесс взаимодействия человека с миром профессий требует наличия у него таких компетенций, которые позволяли бы ему на протяжении всей жизни быстро и свободно ориентироваться на рынке труда, менять род занятий, содержание и качество своего труда. В научном плане эти обстоятельства придали импульс развитию прикладных направлений психологии: профориентологии, психологии профессий, психологии профессионального образования, психологии карьеры. На государственном уровне в условиях профессиональной реориентации (поиска новых ориентиров, перепроектирования) предпринимаются попытки создания если не системы, то, по крайней мере, ее предпосылок для сохранения социально-экономических и юридических гарантий и соблюдения конституционного права гражданина на труд, включая его профессиональное самоопределение и профессионализацию.

Если традиционно профессионализация и совершенствование трудового функционала работника до недавнего времени рассматривались как целенаправленное развитие значимых для выполнения трудовых обязанностей знаний, умений, навыков и способностей личности монопрофессионала, то в соответствии с концепцией непрерывного обучения современная система профессионального образования должна оказывать работнику содействие не только в повышении уже имеющейся квалифика-

ции, но и в частичной или полной переквалификации на базе приобретенной ранее специальности (специальностей), а при необходимости и в освоении совершенно новых видов профессиональной деятельности.

Фундаментальность решения данной задачи обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами.

Во-первых, социально-экономическая модернизация в России (как, впрочем, и в других государствах) находится в прямой зависимости от уровня квалификации и профессионализма кадров различных производств и сфер деятельности и, в первую очередь, педагогов высшего и среднего профессионального образования, занимающихся воспроизводством этих кадров.

Во-вторых, в условиях непрерывного усложнения социокультурной и профессиональной среды, связанного с динамичным развитием науки и технологий, усиливается потребность в профессиональных педагогических кадрах, способных поддерживать и обеспечивать непрерывное профессиональное обучение.

В-третьих, эффективная подготовка высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена для реального сектора экономики и социальной сферы в соответствии с мировыми стандартами и передовыми технологиями требует качественного изменения квалификации педагогических кадров профессиональных образовательных организаций.

В России сложилась практика пополнения педагогическими и руководящими кадрами системы среднего профессионального образования (СПО) за счет привлечения на преподавательские и административные должности опытных специалистов с предприятий. Однако у подавляющего большинства таких специалистов-производственников при наличии высокой отраслевой квалификации нет психолого-педагогической подготовки. По экспертным оценкам, среди педагогов профессионального обучения СПО, мастеров производственного обучения и наставников таковых насчитывается более 70%; среди руководителей образовательных организаций, бывших сотрудников предприятий-партнеров, – 75%<sup>1</sup> [1]. Такое положение дел противоречит новым требованиям ФГОС СПО, усиливает общую стагнацию системы профессионального образования и, несмотря на участие в нем практиков, увеличивает отставание профподготовки выпускников от нужд производства и ожиданий работодателей.

---

<sup>1</sup> Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования / под ред. С. А. Днепрова, А. В. Пивоварова. Екатеринбург, 2017. 154 с.

Следует также отметить существующий дисбаланс в научно-теоретическом и научно-методическом обеспечении СПО и высшей школы:

- при большом количестве и разнообразии исследований аспектов профессиональной подготовки квалифицированных рабочих и специалистов по отдельным определенным профессиям недостаточно изучены остаются способы и возможности формирования полипрофессионализма и транспрофессионализма у студентов;

- достаточно активно анализируются и обсуждаются вопросы профессионального становления педагогов СПО и ВПО (см., например, работы А. С. Гаязова, А. П. Черняева и Е. Н. Лыкова, Ф. Г. Ялалова [1–3] и др.) и практически нет исследований, посвященных проблемам развития у них полипрофессиональных и транспрофессиональных компетенций, позволяющих преподавателям выходить за рамки их прежнего трудового опыта и осваивать совершенно иные виды и направления деятельности [2].

В связи с указанными пробелами в теории сопровождения роста компетентности специалиста и повышения его квалификационного уровня в условиях непрерывного обучения и профессиональной реориентации, а также закономерным вследствие этого несоответствием практики профессиональной подготовки вызовам времени, актуальным становятся комплексное изучение факторов успешной профессионализации как обучающихся, так и педагогов. Подобного рода исследования помогут найти варианты научно-обоснованных, теоретико-методологических и прикладных решений кадровых проблем системы профессионального образования и наладить ее оптимальное функционирование, отвечающее запросам социума и рынка труда.

Основная цель нашей работы – выявление психологической готовности к освоению новых видов деятельности педагогов профессионального обучения, с тем чтобы, опираясь на полученные конкретные диагностические данные, продолжить поиск путей мобилизации и эффективного использования ресурсов субъектов труда для дальнейшего приумножения потенциала развития отдельно взятой личности и экономики страны в целом.

## **Обзор литературы**

Методологические основы профессионального становления в отечественной психологии были заложены Б. Г. Ананьевым, А. Г. Асмоловым и С. Л. Рубинштейном, которые показали роль и место труда в жизнедеятельности человека, его влияние на развитие личности и определили специфику личностного, деятельностного и системного подходов к изучению соответствующей проблематики [4–6].

Анализ развития человека в профессии, произведенный с методологических позиций, содержится в трудах Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой [7–9] и др.

Э. Ф. Зеер и Е. А. Климов выделили и описали основные стадии становления профессионала: оптацию, профессиональную ориентацию, профадаптацию и самостоятельную профессиональную деятельность. Учеными разобраны отдельные качества профессионала, а также обозначены закономерности реализации познавательных функций в процессе профессиональной деятельности.

Большое внимание в отечественной психологии уделялось и уделяется специфике становления личности в конкретных профессиях, таких как научный работник<sup>1</sup>, учитель<sup>2</sup>, психолог<sup>3</sup>, врач<sup>4</sup> и др.

В зарубежной психологической науке концепции профессионализации, базирующиеся на дифференциально-диагностическом, психодинамическом, типологическом подходах, теориях решений и содержания профессионального развития, представлены большей частью в рамках психологии карьеры [10].

В работах как отечественных, так и зарубежных психологов, изучающих вопросы профессионализации, в качестве одного из основополагающих понятий выдвигается «самоопределение» личности. Так, в концепции профессионального развития, предложенной в свое время А. Маслоу, самоопределение занимает центральное место и трактуется как стремление человека совершенствоваться, выражать и проявлять себя в личностно значимом деле [11]. В качестве близких к этому термину понятий А. Маслоу называет самоактуализацию, самореализацию, самоосуществление.

П. Г. Щедровицкий, в свою очередь, рассматривал самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность<sup>5</sup>.

Существенный вклад в разработку проблем профессионального самоопределения в отечественной психологии внес Е. А. Климов, определив

---

<sup>1</sup> Климов Е. А. Профессии научных работников. Москва: Академия, 2005. 256 с.

<sup>2</sup> Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993; Пряжникова Е. Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 64–73.

<sup>3</sup> Пряжникова Е. Ю. Введение в учебную и профессиональную деятельность психолога. Москва: Континент, 2001. 170 с.

<sup>4</sup> Васюк А. Г. Психологические особенности профессионального становления личности врача: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1993.

<sup>5</sup> Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. Москва: Эксперимент, 1993. 105 с.

сущность данного феномена «как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества “делателей” чего-то полезного, сообщества профессионалов». Один из выводов исследователя состоит в том, что выбор профессии как акт самоопределения, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь», т. е. фактически основан на апперцепции [8].

Осознанное профессиональное самоопределение, с одной стороны, действительно основано на личном опыте и знаниях человека; с другой стороны – «это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и влияющее отнюдь не только на ее профессиональную составляющую. Оно существенно влияет и на брачносемейные перспективы, и на материальное благосостояние, и на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой, и на местожителство, поездки и переезды, и на многое другое – трудно назвать хоть один аспект образа жизни, на который не влиял бы, причем самым существенным образом, на выбор профессии» [12].

Профессиональное самоопределение наиболее последовательно представлено в работах Н. С. Пряжникова, предложившего его процессуально-содержательную модель, включающую в себя такие компоненты, как осознание личностью ценностей общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки; ориентирование в социально-экономической ситуации; определение профессиональной цели-мечты; выделение ближайших профессиональных целей как этапов для достижения дальнейших целей; представление о личностных качествах, необходимых для реализации намеченных планов и о возможных трудностях в достижении целей; наличие резервных вариантов профессионального выбора на случай неудачи при основном варианте самоопределения; практическая реализация личной перспективы и корректировка планов [13].

Как уже говорилось ранее, современные социально-экономические реалии таковы, что человек нередко вынужден не только проходить переподготовку в рамках ранее выбранной, однако сильно изменившейся профессии, но и радикально менять сферу деятельности. Причем трудно предсказать, в каком возрасте предстоит это сделать. Д. Е. Белова, рассуждая о профессиональном самоопределении студентов-психологов, отмечает: «Профессиональная деятельность выступает как одна из ведущих сфер приложения сил и возможностей человека, при этом она характеризуется высокой динамичностью в связи с развитием технологий, социокультурными и экономическими факторами и поэтому требует от человека постоянной работы по самооп-

ределению, разработке творческой модели профессионального пути в течение всей жизни. В этой связи профессиональное самоопределение как проявление субъектности представляет собой не единичный факт выбора, а длительный многоступенчатый динамичный процесс осознания и конструирования личностью индивидуальных ценностей и смыслов будущей или уже выполняемой деятельности»<sup>1</sup>.

Кардинальные изменения социокультурной и технологической среды профессиональной деятельности побуждают ученых-профессиологов к поиску принципиально новой методологии трансфессионального образования, так как все более востребованными становятся работники, владеющие несколькими профессиями, иногда прямо противоположными, – т. е. монопрофессионализм постепенно замещается полипрофессионализмом и транспрофессионализмом, который П. Малиновский определяет как «коллективно-распределенную способность рефлексивно связывать и координировать представителей различных профессий для решения комплексных проблем» [14].

С точки зрения Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, сущность транспрофессионализма проявляется в полипрофессионализме, применении конвергентных технологий, освоении и выполнении не только родственных, но и весьма далеких друг от друга профессий, способности выходить за рамки сформировавшегося опыта. Только тогда специалист будет готов к встрече с социально-профессиональными инновациями будущего [15].

Исследователи обращают внимание на то, что транспрофессионализм не отрицает значимости начальной, базовой профессии, а обогащает ее новыми знаниями, компетенциями и технологиями из других профессиональных видов деятельности и тем самым способствует выходу за ее пределы (см., например, [16]). Это позволяет трактовать транспрофессионализм как интегральное качество специалиста, характеризующее его способность осваивать и выполнять деятельность из различных видов и групп профессий.

В свете сказанного в условиях профессиональной реориентации педагоги профессиональной школы, для того чтобы быть эффективными в своей деятельности, должны не только обладать широкими знаниями и компетенциями в различных областях занятости, но и стать транспрофессионалами, т. е. владеть ключевыми транспрофессиональными компетенциями [7, 10].

---

<sup>1</sup> Белова Д. Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. Екатеринбург, 2004.

В настоящее время существует разное понимание сущности транс-профессиональных компетенций. Например, Э. М. Габитова полагает, что это «профессиональные способности специалиста, включающие технологические, информационные, нормативно-правовые, коммуникативно-межпрофессиональные компоненты, отвечающие требованиям ФГОС СПО, профессиональных стандартов и производственного кластера»<sup>1</sup>.

П. Малиновский под данными компетенциями подразумевает «способность и готовность специалистов осуществлять профессиональную деятельность в различных профессиональных средах» [14].

И. Н. Лазарева считает, что транспрофессиональные компетенции – это «наличие знаний, умений и личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональных задач в любой сфере деятельности», и представляет их как комплекс определенных структур личности, который декомпозируется на четыре группы: когнитивные параметры; межличностно-коммуникативные умения; интраперсональные параметры личности и системные компетенции (качества) [17].

Э. Ф. Зеер (в рамках его логико-смысловой модели для субъектов социомической сферы) в качестве инструментальных компонентов транспрофессионализма выделяет регулятивную, профессионально-образовательную, информационно-коммуникативную и гуманитарно-технологическую компоненты. Каждая из перечисленных составляющих представлена определенной совокупностью транспрофессиональных компетенций [8].

Содержательный анализ научных источников позволил нам составить перечень системообразующих транспрофессиональных компетенций, лежащих в основе психологической готовности педагогов профессиональной школы к освоению новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации. К таким компетенциям относятся:

- а) способность учиться и работать самостоятельно;
- б) навыки самоорганизации своей профессиональной деятельности;
- в) адаптивные способности;
- г) социально-коммуникативная мобильность;
- д) рефлексивность;
- е) мотивация к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

На наш взгляд, именно эти характеристики обеспечивают успешность педагогической деятельности в условиях профессиональной реориентации

---

<sup>1</sup> Габитова Э. М. Педагогические условия формирования транспрофессиональных компетенций будущих специалистов среднего звена: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2015.

и непрерывного обучения в течение всей жизни, которое А. Г. Асмолов [6], П. Н. Новиков<sup>1</sup>, А. Д. Урсула<sup>2</sup> и др. рассматривают как образование взрослых, удовлетворяющее в совокупности интересы личности, общества и производства.

### **Материалы и методы**

Теоретико-методологическую базу нашей работы составили личностно-деятельностный подход, разработанный С. Л. Рубинштейном и Б. Г. Ананьевым, и теория психологии способностей. Проблемы профессионализации педагогов профессионального обучения анализировались с позиций субъектного, компетентностного и системного подходов.

Изложенные в настоящей публикации материалы дополняют данные, полученные в ходе выполнения кафедрой профессиональной педагогики Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) в 2016 г. государственного задания Министерства образования и науки РФ (№ 2.76.2016/н.м). Результаты осуществленного в рамках этого задания исследования по теме «Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования» показали неготовность педагогов профессионального обучения СПО к решению задач по подготовке специалистов, квалификация которых соответствует потребностям экономики. Так, было выявлено, что преподаватели фактически не владеют методологией и методами опережающего профессионального образования; современными технологиями модульного, проектного, проблемного обучения и кейс-технологиями. Менее 50% педагогов занимаются организацией и развитием творческой и научной деятельности обучающихся; более 60% не разрабатывают и не используют новые методические средства обучения и контроля; только 27% из числа опрошенных реализуют новационные практико-ориентированные модели обучения, и лишь 25% обладают информационно-коммуникационными компетенциями<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Новиков П. Н. Теоретические основы опережающего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1997.

<sup>2</sup> Урсул А. Д. Модель опережающего образования и переход России к устойчивому развитию // Проблемы окружающей среды и природных ресурсов / ВИНТИ. 1996. № 8. С. 1–51.

<sup>3</sup> Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования / под ред. С. А. Днепрова, А. В. Пивоварова. Екатеринбург, 2017. 154 с.

Кроме прочего, исследование подтвердило отсутствие системности повышения квалификации и переподготовки педагогических работников профессиональной школы, институт которой в настоящее время не ориентирован на конкретные результаты и не несет ответственности за их достижение. Иными словами, работа по развитию профессионально-педагогических компетенций специалистов, пришедших в систему СПО с производственных предприятий, должным образом не проводится, а если и осуществляется, то носит формальный, поверхностный характер.

Для проведения описанного далее очередного этапа исследования Институтом психолого-педагогического образования РГППУ была разработана диагностическая анкета «Психологическая готовность к освоению новых видов деятельности», состоящая из 10 вопросов открытого, смешанного и закрытого типов.

Объектом исследования по-прежнему были преподаватели СПО, а также работники методических отделений профориентации колледжей г. Екатеринбурга. В ходе анкетирования было опрошено 136 респондентов (25% мужчин, 75% женщин) из Новоуральского технологического колледжа, Екатеринбургского машиностроительного колледжа и Екатеринбургского экономико-технического колледжа. Специфика выборки заключалась в том, что 67% опрошенных респондентов вообще не имели базового педагогического образования, а 33% подтвердили свою психолого-педагогическую подготовку только удостоверением, полученным в структурных подразделениях системы повышения квалификации.

### **Результаты исследования**

В процессе диагностического анкетирования выяснились показатели следующих параметров:

- мотивы освоения педагогами профессионального обучения новых видов деятельности;
- способность преподавателей к самоорганизации собственной деятельности;
- умение преодолевать психологические барьеры, мешающие овладеть новыми видами деятельности в условиях профессиональной реориентации;
- навыки проектирования индивидуальной траектории профессионального пути и установления эффективных коммуникативных взаимодействий;
- актуальное состояние готовности к освоению новых видов профессиональной деятельности и др.

При обработке полученных материалов обнаружилось, что большинство опрошенных (80%) испытывало потребность в новых видах деятельности. При этом 73% респондентов отметили важность и необходимость психолого-педагогических знаний, умений, навыков и психолого-педагогических компетенций в своей работе. Но только 22% участников опроса признали их достаточный уровень у себя. Эти данные свидетельствуют о том, что педагоги профессионального обучения, с одной стороны, понимают суть и задачи своей работы, а с другой – не способны самостоятельно анализировать собственные потребности в пересмотре личной профессиональной позиции, чем, очевидно, и объясняется использование ими устаревших и стереотипных способов, технологий и методов обучения.

На вопрос: «Какие мотивы побуждают Вас осваивать новые виды профессиональной деятельности?» – ответы распределились следующим образом:

- для 40% респондентов причиной является осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить на основе самоорганизации своей учебно-профессиональной деятельности;
- 35% указали на «желание и стремление создать эффективный образовательный процесс для обучающихся»;
- 9% в качестве мотивирующего фактора обозначили «ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе»;
- 5% назвали в качестве мотивирующего фактора их деятельности «высокий уровень профессиональных притязаний, сильную потребность в достижении высоких результатов».

Анализ анкетных ответов позволил выделить барьеры, способные препятствовать освоению новых видов профессиональной деятельности:

- 40% педагогов заявили, что им мешает большая учебная нагрузка;
- 32% отметили низкий уровень самоорганизации учебно-профессиональной деятельности;
- 15% указали на отсутствие какой-либо помощи и содействия в освоении новых видов деятельности;
- 13% вообще убеждены в том, что эффективно обучать оптантов (потенциальных субъектов труда) можно и «по-старому».

На основе выявленных показателей можно сделать выводы:

- у большинства опрошенных педагогических работников профессиональной школы не сформирована способность к осуществлению сверхнормативной профессиональной деятельности, позволяющая выдерживать активную учебную нагрузку;

• значительная часть преподавателей СПО нуждается в приобретении компетенций самоорганизации и развитии адаптивных способностей для эффективного освоения новых видов психолого-педагогической деятельности в условиях профессиональной реориентации.

Результаты анкетирования демонстрируют актуальность для педагогов СПО личной психологической готовности к новациям. Многие из них осознают необходимость расширения поля своей профессиональной деятельности и связывают это прежде всего с совершенствованием организации образовательного процесса (33,8% опрошенных). Однако только 15,2% респондентов в действительности занимаются профессиональным самообразованием и саморазвитием; всего 5,4% пытаются проектировать траекторию собственного профессионального развития и лишь 7,2% периодически обращаются за помощью и содействием к научным консультантам и экспертам.

Приведенные данные говорят о том, что у подавляющей части педагогов профессиональной школы отсутствует требуемый и достаточный уровень сформированности ключевых транспрофессиональных компетенций, лежащих в основе психологической готовности к освоению новых видов деятельности. Следовательно, нужна организация специальной работы по психолого-педагогическому сопровождению формирования таких компетенций у преподавателей и сотрудников методических отделений профориентации СПО.

Подобное сопровождение исследователи понимают неодинаково:

- как комплексную поддержку становления, развития и коррекции профессиональных характеристик личности;
- помощь в выборе ориентиров профессионального развития, ответственность за результаты которого несет сам объект сопровождения;
- создание социально-психологических условий для успешного профессионального обучения и развития посредством взаимодействия субъектов образования (сопровождающего и сопровождаемого);
- способствование максимальной реализации профессионально-личностного потенциала человека и удовлетворение потребностей субъекта профессиональной деятельности [18–22].

В любом случае психолого-педагогическое содействие профессионализации, в том числе вторичной, предполагает деятельностную позицию индивида, которому оно оказывается, высокий уровень его самоорганизации, саморазвития и самоактуализации. Это содействие призвано выполнять следующие функции:

- 1) информационно-аналитическую – информационное сопровождение и систематический мониторинг процесса формирования ключевых

транспрофессиональных компетенций педагога профессиональной школы, а также отдельных этапов профессионального становления личности;

2) проектировочную – фасилитацию проектирования и самопроектирования индивидуальной профессиональной траектории педагогов, разработки сценариев отдельных стадий их профессионализации;

3) организационную – упорядочение и координацию процесса освоения педагогами новых видов деятельности, особенно при смене социально-профессиональной среды;

4) коррекционную – внесение корректив в социально-профессиональный и психологический профиль личности педагога СПО по мере формирования его рефлексивного мышления, социально-коммуникативной мобильности и компетенций самоорганизации;

5) реабилитационную – профилактику развития профессиональных деформаций, деструкций, предупреждение профессиональных кризисов и стагнации и оказание помощи в их преодолении; психологическое восстановление работоспособности личности после длительного перерыва в профессиональной деятельности; обеспечение социально-профессионального самосохранения [19].

Нам представляется, что данное содействие можно рассматривать как технологию комбинаторного типа [23], которая ориентирована на обогащение индивидуального опыта личности сопровождаемого и включает:

- диагностику исходного уровня и последующей динамики профессионального развития специалиста: степень сформированности ключевых транспрофессиональных компетенций, профессиональных установок, мотивов, ожиданий, намерений, интересов, предпочтений и ценностей;

- психологическое содействие в актуализации и развитии профессионально-личностного потенциала, адаптивности, рефлексивного мышления, компетенций самоорганизации и самообучения;

- поддержку в преодолении психологических барьеров освоения новых видов деятельности в условиях профессиональной реориентации, трудностей самостоятельного проектирования траектории своего профессионального пути и поведения;

- поощрение самостоятельного управления процессом собственного обучения, проявлений инициативы при идентификации своих потребностей и намерений;

- психологическое курирование процесса развития академических навыков, компетенций и помощь педагогам профессиональной школы в их использовании на рабочем месте.

Педагогический аспект технологии составляют:

- создание инновационного образовательного пространства с использованием дистанционного онлайн-обучения, вебинаров, коллективного обсуждения проектов, компетентностно-ориентированного тестирования в режиме реального времени с обратной связью и др.;
- активное применение форм обучения и методов, стимулирующих когнитивные способности: тренингов развития, профессиональных сетей, деловых игр, проектирования профессионального настоящего и будущего, мультипрофессионального проектирования, конкурсов профессионального мастерства и др. [10];
- формирование многомерных качеств профессиональной и личностной мобильности, дивергентного нелинейного и инновационного мышления, многовекторного распределительного внимания посредством кейс-стади, специальных тренингов, форсайт-проектов и др.;
- методическое обеспечение инновационного учебно-профессионального процесса по освоению новых видов деятельности педагогами профессиональной школы путем разработки майноров, магистерских основных и дополнительных образовательных программ, программ переподготовки и переквалификации.

Эффектами психолого-педагогического сопровождения формирования базовых транспрофессиональных компетенций у педагогов профессиональной школы должны стать их успешная профессионализация, удовлетворенность собственным трудом, значительное повышение продуктивности профессиональной деятельности, приведение ее содержания и результатов в соответствие с современными социально-экономическими требованиями.

## **Заключение**

Под профессионализацией в целом и под вторичной профессионализацией в частности часто традиционно подразумевают постепенное повышение квалификации в ранее выбранной профессии, в то время как в постиндустриальном обществе человеку, чтобы сохранить конкурентоспособность на рынке труда, следует быть готовым и способным осваивать и выполнять виды деятельности, характерные для различных, иногда весьма далеких друг от друга секторов занятости. Так, например, пришедшие с производства в сферу профобучения преподаватели и руководители нуждаются в освоении практически незнакомых им ранее психолого-педагогических видов деятельности и транспрофессиональных компетенций, которые необходимы как для успешного выполнения новых

трудовых функций, так и для личного профессионально-педагогического развития, проектирования своего профессионально-образовательного пространства и реализации себя в нем.

Для чтобы подготовить специалиста к коррекции и изменениям траектории профессионализации, требуется психолого-педагогическое сопровождение. Это должна быть комплексная, системная деятельность по оказанию реальной превентивной и оперативной помощи в овладении новыми видами профессиональной деятельности. Комплексность и системность предполагают разработку специальной технологии психолого-педагогического содействия, которая включает личностно-ориентированные методы и методики профессионализации: развивающую диагностику; мониторинг социально-профессионального роста и консультирование по препятствующим ему проблемам; методы формирования психологической аутокомпетентности, ретроспекции профессиональной жизни (метод психобиографии) и создания ее альтернативных сценариев; тренинги повышения социально-профессиональной и психолого-педагогической компетентности, личностного и профессионального развития, саморазвития, самоуправления и саморегуляции эмоционально-волевой сферы личности.

Функционал технологии психолого-педагогического содействия профессиональной реориентации руководителей, преподавателей, мастеров и наставников СПО должен быть направлен на субъективизацию позиции сопровождаемых, поэтому при разработке и внедрении в практику данной технологии нужно задействовать активные стратегии поведения индивида, средства самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и рефлексивное педагогическое мышление как механизмы преодоления противоречий, связанных с неравновесным состоянием сложившейся системы взаимодействия личности с социально-профессиональной средой.

Проектирование подобной технологии должно стать полем междисциплинарных исследований, научно и методически обеспечивающих эффективное профессиональное развитие, самоопределение и профессионализацию педагогов в условиях профессиональной реориентации.

### **Список использованных источников**

1. Черняев А. П., Лыкова Е. Н. Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития. Москва: Экон-Информ, 2018. 230 с.
2. Гаязов А. С. Теория подготовки полифункционального специалиста нового типа / А. С. Гаязов и др. Уфа: БГПУ, 2011. 124 с.
3. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 180 с.
4. Ананьев Б. Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии // Избранные труды по психологии.

- Т. 2. Развитие и воспитание личности. С.-Петербург: Санкт-Петербургский университет, 2007. 180 с.
5. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва: МПСИ, 2009. 312 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. С.-Петербург: Питер, 2000. 712 с.
7. Зеер Э. Ф. Психолого-педагогическая платформа формирования транс-профессионализма педагога профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2017 № 6. С. 5–10.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. Москва: Академия, 2005. 226 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2000. 226 с.
10. Tomlinson P. Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework // British Journal of Educational Psychology. 2008. № 78 (4). P. 507–526.
11. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Москва: Евразия, 2007. 224 с.
12. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.
13. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва: Институт практической психологии, 2006. 296 с.
14. Малиновский В. П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий // Российское экспертное обозрение. 2007. № 3 (21). С. 21–24.
15. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 387–399.
16. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. 2018. № 1 (20). С. 54–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-54-74
17. Лазарева И. Н. Транспрофессиональные компетенции в иноязычном образовании: от идеи к технологии // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12/3. С. 517–520.
18. Хасанова И. И., Котова С. С. Возможности интерактивной психологической службы в профессиональном самоопределении личности // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 3 (7). С. 18–20.
19. Хасанова И. И., Котова С. С. Научно-методическое обеспечение сетевых ресурсных центров профориентационной работы: компетентностный аспект // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2012. № 1 (46). С. 207–213.
20. Kotova S. S., Khasanova I. I., Dorozhkin E. M., Kondyurina I. M., Falaleeva S. S., Ryzhkova A. S. & Samoilova T. I. Formation of competences of students' self-organization educational and professional activity in the context of im-

plementation FSES of He 3+ // *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2017. № 7 (9.2). P. 153–168. Available from: [http://www.mjltm.org/files/cd\\_papers/r\\_1000396\\_171019162925.pdf](http://www.mjltm.org/files/cd_papers/r_1000396_171019162925.pdf) (дата обращения: 21.05.2018)

21. Saitbaeva E. R. A phenomenon of self-determination of the pedagogue-professional and his educational support // *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013. № 17 (3). P. 287–291.

22. Patillon T.-V., Lhotellier L., Pelayo F., Loarer E., Bernaud J.-L. Meaning of life, fulfillment at work, and career counseling: An innovative approach in guiding adults // *Orientation Scolaire et Professionnelle*. 2015. № 44 (4). P. 1–17.

23. Жураковская В. М. Проектирование педагогических технологий комбинаторного типа // *Педагогическое образование и наука*. 2011. № 11. С. 89–92.

## References

1. Chernyaev A. P., Lykova E. N. *Professional'noe i vysshee obrazovanie: vyzovy i perspektivy razvitiya* = Professional and higher education: Challenges and prospects of development. Moscow: Publishing House Ekon-Inform; 2018. 230 p. (In Russ.)

2. Gayazov A. S. *Teoriya podgotovki polifunktional'nogo specialista novogo tipa* = Theory of training of a multifunctional specialist of a new type. Ufa: M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University; 2011. 124 p. (In Russ.)

3. Yalalov F. G. *Professional'naja mnogomernost'* = Professional multidimensional character. Kazan: Center for Innovative Technology; 2013. 180 p. (In Russ.)

4. Ananiev B. G. Structure of individual development as a problem of modern pedagogical anthropology. *Izbrannye trudy po psihologii. T. 2. Razvitie i vospitanie lichnosti* = Selected Works on Psychology. Vol. 2. Development and education of the individual. St.-Petersburg: St.-Petersburg University; 2007. 180 p. (In Russ.)

5. Asmolov A. G. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija i konstruirovaniye mirov* = Cultural-historical psychology and construction of universes. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; 2009. 312 p. (In Russ.)

6. Rubinstein S. L. *Osnovy obshhej psihologii* = Fundamentals of general psychology. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2000. 712 p. (In Russ.)

7. Zeer E. F. psychology and pedagogical platform transprofessional formation of the teacher professional education. *Professional'noe obrazovanie. Stolica = Professional Education. Capital*. 2017; 6: 5–10. (In Russ.)

8. Klimov E. A. *Psihologija professional'nogo samoopredelenija* = Psychology of professional self-determination. Moscow: Publishing House Academija; 2005. 226 p. (In Russ.)

9. Markova A. K. *Psihologija professionalizma* = Psychology of professionalism. Moscow: International Humanitarian Fund "Znanie"; 2000. 226 p. (In Russ.)

10. Tomlinson P. Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework. *British Journal of Educational Psychology*. 2008; 78 (4): 507–526.

11. Maslow A. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki = Distant limits of human mentality. Moscow: Publishing House Eurasia; 2007. 224 p. (In Russ.)
12. Leontiev D. A., Shelobanova E. V. Professional self-determination as building of images of possible future. *Voprosy psihologii = Questions of Psychology*. 2001; 1: 57–65. (In Russ.)
13. Pryazhnikov N. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie = Professional and personal self-determination. Moscow: Institute of Practical Psychology; 2006. 296 p. (In Russ.)
14. Malinovsky V. P. Challenges of the global professional revolution at the turn of the Millennium. *Rossijskoe jekspertnoe obozrenie = Russian Expert Review*. 2007; 3 (21): 21–24. (In Russ.)
15. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Foresight project “Psycho-pedagogical educational platform for teachers of vocational school”. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialogue*. 2016; 11 (59): 387–399. (In Russ.)
16. Kislov A. G. From advance to transprofessional education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20 (1): 54–74. DOI: 10.17853/1994–5639–2018–1-54–74 (In Russ.)
17. Lazareva I. N. Transprofessional competences in foreign language education: From idea to technology. *Sovremennye naukoemkie tehnologii = Modern High Technologies*. 2015; 12/3: 517–520. (In Russ.)
18. Khasanova I. I., Kotova S. S. Interactive professionalism service in professional self-determination of personality. Professional'noe obrazovanie i rynek truda = *Professional Education and Labour Market*. 2014; 3 (7): 18–20. (In Russ.)
19. Khasanova I. I., Kotova S. S. Scientific and methodological support of the network of resource centers of career guidance: competence aspect. *Vestnik uchebno-metodicheskogo ob'edinenija po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniju = Bulletin of the Academic Methodological Association for Vocational Teacher Education*. 2012; 1 (46): 207–213. (In Russ.)
20. Kotova S. S., Khasanova I. I., Dorozhkin E. M., Kondyurina I. M., Falaleeva S. S., Ryzhkova A. S., et al. Formation of competences of students' self-organization educational and professional activity in the context of implementation FSES of HE 3+. *Modern Journal of Language Teaching Methods* [Internet]. 2017 [cited 2018 May 21]; 7 (9.2): 153–168. Available from: [http://www.mjltm.org/files/cd\\_papers/r\\_1000396\\_171019162925.pdf](http://www.mjltm.org/files/cd_papers/r_1000396_171019162925.pdf)
21. Saitbaeva E. R. A phenomenon of self-determination of the pedagogue-professional and his educational support. *Middle East Journal of Scientific Research*. 2013; 17 (3): 287–291.
22. Patillon T.-V., Lhotellier L., Pelayo F., Loarer E., Bernaud J.-L. Meaning of life, fulfillment at work, and career counseling: An innovative approach in guiding adults. *Orientation Scolaire et Professionnelle*. 2015; 44 (4): 1–17.
23. Zhurakovskaja V. M. Design of pedagogical technologies of combinatory type. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogical Education and Science*. 2011; 11: 89–92. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Хасанова Ирина Ивановна** – кандидат педагогических наук, директор Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: irina.hasanova@rsvpu.ru

**Котова Светлана Сергеевна** – кандидат педагогических наук, заместитель директора Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: 89193885388@mail.ru

Статья поступила в редакцию 25.03.2018; принята в печать 15.08.2018.  
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Irina I. Khasanova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: irina.hasanova@rsvpu.ru

**Svetlana S. Kotova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: 89193885388@mail.ru

Received 25.03.2018; accepted for publication 15.08.2018.  
The authors have read and approved the final manuscript.

# СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.06

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ ПРОБЛЕМА

Т. И. Касьянова<sup>1</sup>, А. В. Мальцев<sup>2</sup>, Д. В. Шкурин<sup>3</sup>

*Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия*

*E-mail: <sup>1</sup>kasyanova.t@gmail.com; <sup>2</sup>A.V. Maltsev@urfu.ru; <sup>3</sup>vortexinform@gmail.com*

**Аннотация.** Введение. Профессиональное самоопределение в настоящее время признается значимой составляющей образования. В быстро меняющемся постиндустриальном обществе оно превращается в непрерывный процесс выстраивания индивидом, исходя из имеющихся личных возможностей и потребностей, своей профессиональной траектории. Для повышения результативности данного процесса человеку, особенно только собирающемуся вступать во взрослую жизнь, требуется содействие не только в выборе профессии, но и в поиске ресурсов для разработки и реализации адекватного реалиям собственного образовательно-профессионального сценария, а также в обучении самостоятельному использованию этих ресурсов. В связи с этим одними из главных задач школы становятся оказание поддержки обучающимся в профессиональном самоопределении и помощи в поэтапном принятии решений о продолжении образования и дальнейшей профессионализации.

*Цель* представленного в статье социологического исследования – оценка состояния психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся в современной российской общеобразовательной школе.

*Методология и методы.* Методологической базой работы послужила совокупность компетентностного, практико-ориентированного и субъектного подходов, с позиций которых профессиональное самоопределение рассматривается как междисциплинарное непрерывное социальное явление. Теоретическая часть изыскания осуществлялась с опорой на «Концепцию сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования». Ведущими методами практической части исследования были очный и дистанционный анкетные опросы учителей и родителей. Полученные данные обрабатывались методами математической статистики

с помощью программы «Vortex», предназначенной для анализа социологической и маркетинговой информации.

*Результаты и научная новизна.* Констатируется, что система школьного образования перестала справляться со своей профориентационной функцией. На основе обзора научных и социологических источников указаны проблемы, не позволяющие оптимизировать профориентационную работу на уровне школы. Изучены мнения учителей и родителей школьников г. Екатеринбурга по поводу организации процесса сопровождения профессионального самоопределения детей и подростков и степень участия респондентов в этом процессе. Установлено, что большинство педагогов и родителей считает, что профориентационные мероприятия следует регулярно проводить начиная с 7–8-х классов. Подавляющее число участников опросов полагает приобретение знаний о мире профессий и навыков, находящихся вне рамок обязательной образовательной программы, дополнительной, но необходимой нагрузкой для наиболее полной самореализации ребенка в будущем. Выявлены и ранжированы, с точки зрения родителей, самые популярные среди школьников профессии. Проанализированы данные респондентами оценки вклада в профессиональное самоопределение учащихся дополнительного профессионального образования, занятий общественно-полезным трудом и волонтерством. Обозначены факторы и предпосылки эффективной профориентационной работы. В частности, утверждается, что она может быть успешной лишь в том случае, если родители обучающихся являются ее полноправными субъектами.

*Практическая значимость.* Материалы публикации, выводы авторов и сформулированные ими рекомендации могут быть использованы для совершенствования профориентационной работы среди подростков и учащейся молодежи.

**Ключевые слова:** учитель, родители, профессиональное самоопределение, популярные профессии, дополнительные навыки.

**Для цитирования:** Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Шкурин Д. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 168–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187

## **HIGH SCHOOL STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A SOCIAL PROBLEM**

**T. I. Kasyanova<sup>1</sup>, A. V. Maltsev<sup>2</sup>, D. V. Shkurin<sup>3</sup>**

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia*

*E-mail: <sup>1</sup>kasyanova.t@gmail.com; <sup>2</sup>A.V. Maltsev@urfu.ru; <sup>3</sup>vortexinform@gmail.com*

**Abstract.** *Introduction.* Nowadays, professional self-determination is recognized to be a significant component of education. In a rapidly changing post-industrial society, professional self-determination turns into the continuous process of forming the professional trajectory by the individual based on the available personal opportunities and requirements. To enhance the effectiveness of this process, a person who is going to enter adulthood needs assistance not only in the choice of profession, but also in search of resources for development and implementation of own educational and professional scenario which is adequate to modern realities and challenges, as well as training in independent use of these resources. In this regard, one of the main priorities of schools is to provide support to students in their professional self-determination and the help in stage-by-stage making decisions on continuation of education and further professionalization.

*The aim* of the present research is an assessment of the state of psychopedagogical support for the professional self-determination of students in a modern Russian public school.

*Methodology and research methods.* The methodological framework was the set of competency-based, practice-focused and subject approaches with the position that professional self-determination is a cross-disciplinary continuous social phenomenon. A theoretical part of the research was "The concept of maintenance of professional self-determination of students in the conditions of continuing education". Face-to-face and online questionnaires of teachers and parents were the leading methods of a practical part of the research. The Vortex program was used to process the data obtained using methods of mathematical statistics.

*Results and scientific novelty.* The system of school education does not cope with the vocational-oriented education duty. Based on the review of scientific and sociological sources, the authors identified the problems which do not allow optimizing vocational-oriented work at school level. The authors examined the opinions of teachers and parents of Yekaterinburg school students. The questions dealt with the process of organizing the assistance for professional self-determination of children and teenagers, and the degree of respondents' participation in this process. The authors concluded that most of teachers and parents suggest that vocational-oriented events should be held regularly since the 7–8<sup>th</sup> grades. The overwhelming number of respondents believe that acquisition of knowledge about the world of the professions and skills is additional, but it can be involved into the study load for the fullest self-realization of a child in the future. From the point of view of parents, the most popular professions among school students were revealed and ranged. The respondents' estimates of a contribution to professional self-determination of pupils of additional professional education, socially useful labour and volunteering were analyzed. Factors and prerequisites of effective vocational-oriented work were highlighted. In particular, vocational-oriented work can be successful only in case parents of students are engaged members of the process.

*Practical significance.* The materials, conclusions and recommendations of the research can be used to enhance vocational-oriented work among teenagers and students.

**Keywords:** teacher, parents, professional self-determination, popular professions, complementary skills.

**For citation:** Kasyanova T. I., Maltsev A. V., Shkurin D. V. High school students' professional self-determination as a social problem. *The Education and Science Journal*. 2018; 7 (20): 168–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187

## Введение

Социально-экономические преобразования в России усилили внимание общества к проблемам самореализации и самоактуализации личности, в том числе и прежде всего в области профессионализации. Возросли и продолжают ужесточаться требования к качеству подготовки специалистов, напрямую зависящему от успешности их профессионального самоопределения, которое в настоящее время признается значимой составляющей образования, причем на всех его направлениях и на всех ступенях.

Так, важнейшими задачами школы сегодня провозглашаются развитие ответственного, субъектного отношения к содержанию своего образования; оказание учащимся информационной, психолого-педагогической и деятельностно-практической поддержки в профессиональном самоопределении, помощи в поэтапном осмысленном осуществлении выбора будущей профессиональной сферы деятельности.

В «Портрете выпускника основной школы», который включен в ФГОС общего образования, идеальный выпускник (эталон, к которому должна стремиться школа) представлен как социально активная, ответственная личность, способная к осознанному выбору профессии. Однако действительность, как показывает статистика, далека от идеала. По данным исследований Российской академии образования, около 50% старшеклассников не соотносят выбор профессии со своими реальными возможностями; 46% ориентируются при решении этого вопроса на мнение родителей и родственников; 67% не имеют представления о сущности трудовых обязанностей, выполнение которых подразумевает в дальнейшем избранная для продолжения обучения специальность [1].

В 2014 г. по заданию Министерства образования и науки Федеральным институтом развития образования была подготовлена и опубликована «Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающегося в условиях непрерывного образования», в которой с учетом современных реалий излагается содержание и обозначены векторы раз-

вития профориентационной деятельности в Российской Федерации [2]. В документе подчеркивается необходимость организации системного психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся, в эффективных результатах которого заинтересованы и государство, и экономическая сфера, и рынок труда, и общественность, и образовательные учреждения разных уровней, и семья (родители обучающихся), и, наконец, сами обучающиеся.

Мы поставили перед собой цель – выяснить наличие и состояние подобного сопровождения в современной школе. Для достижения указанной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

- определить реальную меру участия классных руководителей, учителей-предметников и родителей в процессе профессионального самоопределения школьников;
- изучить мнение педагогов и родителей о наиболее важных для учащихся периодах проведения профориентационных мероприятий;
- оценить степень влияния дополнительного профессионального образования, занятий общественно-полезным трудом и волонтерством на профессиональное самоопределение современных школьников.

### **Обзор литературы**

Проблемы профессионального самоопределения и профессионального становления разрабатывались в разное время многими известными российскими психологами: Т. В. Кудрявцевым<sup>1</sup>, Е. А. Климовым [3], А. К. Марковой<sup>2</sup>, Э. Ф. Зеером [4], В. М. Ворониным [5], Н. С. Пряжниковым<sup>3</sup>, Е. Ю. Пряжниковой [6] и др.

Э. Ф. Зеер выделил семь стадий профессионального становления, среди которых для нашего исследования представляют интерес три начальных:

1) аморфная оптация (0–12 лет), когда основными психологически новообразованиями являются зарождающиеся под влиянием членов семьи, педагогов, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов профессионально ориентированные интересы и склонности;

2) оптация (12–16 лет), состоящая из формирования профессиональных намерений, учебно-профессионального самоопределения, выбора профессионального образования или вида профессиональной подготовки;

---

<sup>1</sup> Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. Москва: Педагогика, 1975. 298 с.

<sup>2</sup> Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Наука, 1996. 308 с.

<sup>3</sup> Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва; Воронеж: Институт практической психологии: МОДЭК, 1996. 253 с.

3) профессиональная подготовка к самостоятельному труду (16–23 года), в ходе которой корректируется (укрепляется или пересматривается) профессиональное самоопределение [4].

В зарубежной научной литературе последних лет также много внимания уделяется тематике профессионального самоопределения, его этапам и специфике в зависимости от государственного устройства, национального менталитета и других факторов.

Выстраиванию карьеры на разных стадиях взросления индивида посвящены статьи X. L. Zhou, X. X. Li, Y. M. Gao, B. Lee, E. J. Porfeli, A. Hirschi [7, 8] и др.

J. W. Liu, M. McMahon и M. Watson на примере Китая выявляют и анализируют особенности профессионального самоопределения в «незападных» культурах [9].

В публикациях A. Draaisma, F. Meijers, M. Kuijpers, P. den Boer, A. Hovee, M. Kuijpers, F. Meijers, A. Bubic, K. Ivanisevic и др. обсуждаются степень ответственности педагогов за развитие будущей карьеры учащихся [10–13].

Особый интерес в контексте нашего нижеизложенного исследования вызывает семейный аспект профориентации школьников, подробно рассмотренный B. Lee и E. J. Porfeli [14].

Отечественными и зарубежными учеными установлено, что сведения о различных видах профессий особенно активно пополняются у ребенка в возрасте 10–11 лет. Если представления 8-летних детей о работе их родителей еще в значительной мере обусловлены фантазией, то уже к 11 годам эти представления становятся более реалистичными и прагматичными: многие дети задумываются над такими вопросами, как размер заработной платы, кем они хотят стать в будущем и чему для этого им надо научиться – т. е. у большинства из них формируются зачаточные профессиональные предпочтения, возникают ассоциации себя с каким-либо профессиональным занятием. В 14 лет школьники узнают об эмоционально-оценочной стороне профессиональной деятельности – удовлетворенности / неудовлетворенности работой, удобстве / неудобстве рабочего графика и пр. Подростки пытаются сравнивать свои возможности с требованиями профессиональной среды и начинают понимать, что им следует готовиться к вхождению во взрослый мир профессий – стараться приобретать специальные знания, осваивать определенные умения и навыки [15, 16].

В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. В. Зачесова, П. Н. Новиков, Н. С. Пряжников, Г. В. Резапкина и Н. Ф. Родичев в профориентационной работе общеобразовательной школы вычленили следующие уровни самоопределя-

ющего учащегося: пассивный, уровень взаимодействия, уровень самостоятельности и осмысленности. «Выделение обозначенных уровней позволяет, используя инструменты психолого-педагогического мониторинга, определять динамику обучающихся как субъектов самоопределения и на основе этого выявлять имеющиеся проблемы, связанные с неэффективностью профориентационной деятельности в образовательных учреждениях» [2, с. 22].

Исследования последнего десятилетия показывают, что российская система общего образования, к сожалению, не справляется со своей профориентационной функцией. Косвенным подтверждением тому служит, например, публикация А. А. Онопко, которая в 2010 г. проанализировала около 180 сочинений старшеклассников городов Екатеринбург и Нижний Тагил на тему «Как я выбираю профессию». Ни в одной из данных творческих работ даже не упоминалось о том, что именно школа и/ или учителя повлияли на профессиональные предпочтения учащихся [17].

Е. Ю. Пряжникова и Т. А. Егоренко справедливо отмечают, что «профессиональное самоопределение и самоактуализация выпускника школы – это длительный процесс развития его отношения к будущей профессии и к самому себе как к потенциальному субъекту профессиональной деятельности. В данном случае выпускник школы занимает активную позицию: он сам выбирает профессию и сам проходит период профессионального обучения, сам строит свою собственную профессиональную карьеру посредством реализации собственного интеллектуального и личностного потенциала. Особенность процесса профессионального самоопределения и самоактуализации в современном обществе заключается в том, что процесс продолжается весь профессиональный и часто жизненный путь человека» [15, с. 112].

Убеждение в том, что школьник на старшей ступени общего образования, в преддверии его завершения, способен самостоятельно совершать рациональный выбор профессии, является довольно распространенным. Вместе с тем давно доказано, что правильность решения маловероятна, если оно принимается в условиях неполной информации, отсутствия у индивида сформировавшейся стабильной системы ценностей и достаточного опыта, позволяющих выстраивать адекватные реалиям логически обоснованные суждения<sup>1</sup>. Поскольку внешняя социальная среда становится все более непредсказуемой, а в перманентно нарастающем интенсивном информационном потоке трудно разобраться даже зрелому человеку, не

---

<sup>1</sup> См., например: Беллман Р., Заде Л. Вопросы принятия решений в расплывчатых условиях // Вопросы анализа и процедуры принятия решений. Москва: Мир, 1976.

говоря о школьнике, с его еще недостаточно оформившимися и пока, как правило, узкими взглядами на мир, выбор молодыми людьми профессии зачастую оказывается спонтанным и случайным со всеми вытекающими из этого обстоятельства негативными последствиями.

Мы вынуждены согласиться с тем, что одна из основных причин неэффективности профориентационной работы на всех ступенях российского образования в настоящий момент заключается в рассогласованности действий работников данной сферы. Функции по сопровождению профессионального самоопределения школьников распределены между различными должностными лицами, к тому же нередко слабо осведомленными или вовсе не обладающими компетенциями в области профориентации, что приводит в итоге к размыванию ответственности, личной и коллективной пассивности педагогов, отсутствию у них заинтересованности в достижении положительных результатов этого направления деятельности [18].

К проблемам, не позволяющим решать задачи по оптимизации профориентационной работы, относятся:

- отсутствие государственной координации процесса сопровождения профессионального самоопределения обучающихся;
- научно-методическая и организационная неготовность общеобразовательных учреждений к реализации профориентационной работы со школьниками;
- недопонимание должностными лицами сущности предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников;
- устаревшие, неэффективные подходы и имитация сопровождения профессионального самоопределения мероприятиями для «галочки»;
- отсутствие социального партнерства с учреждениями СПО, предприятиями экономической и социальной сферы и службами занятости;
- неготовность социума воспринимать обучающихся в качестве субъектов территориального и общероссийского рынков труда и услуг профессионального образования;
- неготовность учителей к педагогической поддержке профессионального самоопределения школьников [19].

## **Материалы и методы**

Методологической базой предпринятого нами исследования послужили в комплексе компетентностный, многоуровневый, практико-ориентированный и субъектный подходы, с позиций которых профессиональное самоопределение рассматривается как междисциплинарное непрерывное социальное явление [2].

Работа, осуществлявшаяся в рамках сотрудничества Уральского федерального университета и Департамента образования Администрации города Екатеринбурга, включала два этапа: в 2016 г. проводился сбор информации в учительской среде, в 2017 г. – масштабный опрос родителей.

Основным методом получения требующихся сведений было анкетирование респондентов. В анкетах использовались как закрытые вопросы с выбором одного или нескольких вариантов ответов, так и открытые, предполагающие изложение точки зрения испытуемых в свободной форме.

Анкетирование учителей происходило в очном режиме; анкетирование родителей – через Интернет как путем очного заполнения электронных форм в компьютерных классах во время родительских собраний, так и дистанционно, вне школы.

Полученные данные обрабатывались методами математической статистики с помощью специальной программы «Vortex» (версия 10), предназначенной для анализа социологической и маркетинговой информации.

В опросе приняли участие учителя из 49 школ г. Екатеринбурга, равномерно отобранных в семи административных районах мегаполиса. В выборку вошли педагоги от 20 до 60 лет и старше, имеющие стаж работы в данной профессии от года до 18 лет и более; 858 человек преподавали в обычных образовательных учреждениях, 652 – в статусных (гимназиях, лицеях, школах с углубленным изучением предмета). 77,9% испытуемых отметили, что являются классными руководителями.

На втором этапе выборку респондентов составили 1520 родителей, дети которых обучались в начальном звене (32,6% от числа опрошенных), средних (44,8%) и старших (22,6%) классах образовательных учреждений различного статуса. Всего «родительским» анкетированием было охвачено 35 школ г. Екатеринбурга – по 5 школ в каждом районе. Среди заполнивших анкеты, чей средний возраст равнялся 40,4 года, оказалось всего 222 отца (14,6% от числа опрошенных). Преобладание матерей, откликнувшихся на предложение стать участниками исследования (1298 человек – 85,4%), свидетельствует о более высоком уровне их активности в процессе обучения и воспитания детей.

## Результаты и обсуждение

Прежде всего, мы попытались выяснить, в какой мере современный школьный учитель погружен в профориентационную работу. Согласно анкетным ответам педагогов, подобную деятельность осуществляют

- постоянно – 2–3,8%;
- иногда – 60,1%,

• совсем не занимаются профориентацией своих подопечных 15,7% учителей, так как они считают это делом родителей.

Обязательным условием эффективности педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся является соблюдение принципов его регулярности, непрерывности и последовательности (поэтапного проведения профориентационной работы), поэтому в анкеты обеих групп испытуемых был включен вопрос о том, с какого класса, по их мнению, целесообразно проводить профориентационные мероприятия. Ответы учителей и родителей распределились приблизительно одинаково (табл. 1).

Таблица 1

Мнение респондентов о целесообразности начала проведения профориентационных мероприятий, %

Table 1

Opinion of the respondents on which class it is appropriate to conduct vocational guidance activities, %

Классы, в которых нужны профориентационные занятия	Категории респондентов	
	Учителя	Родители
5–6-е	35,0	25,8
7–8-е	51,0	48,6
9–11-е	14,2	21,8

Около половины и тех и других считают, что лучше всего начинать занятия по профориентации с 7–8-х классов. Значительно меньшая часть респондентов обозначила в качестве стартовых 5–6-е классы. Еще меньше респондентов, особенно среди учителей, указали старшую школу – 9–11-е классы.

Как ни странно, 3,9% родителей затруднились при определении своей позиции. Между тем, по данным всероссийских исследований, примерно одна вторая старшеклассников делает выбор будущей профессии именно по совету или настоянию родителей [20].

В научно-методических разработках описаны особенности организации действенной профориентационной помощи для различных образовательно-возрастных групп школьников [6, 21].

В соответствии с возрастной психологией восприятия окружающего мира до 7-го класса детей чаще всего привлекают «модные» (яркие) профессии, с которыми школьники стремятся увязать свои приоритеты в подготовке к учебным предметам и предпочтения в посещении факультативов, секций, кружков, творческих объединений и клубов. Исходя из этого профориентационную работу следует строить на основе увлекательных рассказов, зрелищных

видео и эмоциональных, впечатляющих аудиозаписей о разных специальностях, постепенно расширяя представления детей о сфере занятости и помогая им подыскивать занимательный развивающий внешкольный досуг и хобби с учетом индивидуальных склонностей, запросов и способностей.

К 8–9-м классам любопытство к профессиям проявляется более предметно: ребята начинают интересоваться среди прочего профилями подготовки профессиональных среднеспециальных учебных заведений, училищ, колледжей и вузов, перспективами трудоустройства после завершения обучения в них и выяснять свою профпригодность к определенным видам деятельности. Наиболее значимой на этом этапе становится поддержка самопознания обучающихся, но без окончательных категорических выводов педагога о соответствии личностных характеристик ученика какому-либо роду занятий. Информировав и просвещая подростков, учитель должен сосредоточить их внимание на ценностно-смысловых составляющих тех или иных групп профессий, создавая почву для следующего, завершающего этапа школьного сопровождения профессионального самоопределения.

Первоочередные задачи профориентации в 10–11-х классах – правильный, адекватный потребностям и возможностям выпускника школы выбор места работы или конкретного учреждения профессионального образования для продолжения обучения, психологическая подготовка к поступлению в него, переходу в новый социальный статус и к максимально безболезненной адаптации в новой социальной роли абитуриента, а затем студента, чему может благоприятствовать предшествующее посещение подготовительных курсов избранного учебного заведения. В этом возрасте в силу юношеского максимализма учащиеся более внимательно относятся к нравственным аспектам будущей трудовой жизни и чутко реагируют на ее ценностные установки, поэтому в процессе педагогического сопровождения необходимо акцентировать этические и морально-духовные аспекты профессионального самоопределения. Глубокому осмыслению выпускниками собственного профессионального выбора способствуют проведение дискуссий, коллективные и индивидуальные обсуждения разных позиций, проигрывание различных вариантов «маршрутов» профессиональной подготовки и сценариев карьеры. Приемлемо применение таких педагогических технологий, как «мозговой штурм», тренинги<sup>1</sup>, кейс-стади<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> См., например: Тюшев Ю. Выбор профессии: тренинг для подростков. С.-Петербург: Питер, 2009. 160 с.

<sup>2</sup> См., например: Курочкина Е. А. Кейс-метод на уроках предпрофильной подготовки // Первое сентября [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статья/657167/>

Продуктивно формирование готовности к профессиональному самоопределению через вовлечение обучающихся во внеурочную, не предусмотренную в обязательных образовательных программах практико-ориентированную деятельность – проектную, исследовательскую, трудовую. Широкие возможности для таких форм профориентации предоставляет система дополнительного профессионального образования (ДПО).

Проведенное в ходе нашего статистического исследования анкетирование предусматривало вопросы о влиянии ДПО на профессиональное самоопределение современных школьников. Большинство респондентов оказалось единодушно в положительном отношении к приобретению учащимися дополнительных навыков, умений и знаний, находящихся вне рамок обязательной программы общей школы, но способных в значительной степени повлиять на выбор будущей профессии. По мнению 97,0% педагогов и 85,9% родителей, получение таких навыков и информации является хотя и избыточной, но необходимой нагрузкой для максимально полной и успешной последующей самореализации детей и подростков. Только 12,1% родителей и всего 2,3% учителей, согласно их ответам, считают занятия ДПО бесполезными и ненужными (табл. 2).

Таблица 2

Отношение респондентов к приобретению школьниками навыков, не связанных с обязательной образовательной программой, %

Table 2

The attitude of respondents to the acquisition of skills not related to the compulsory educational program, %

Оценочные суждения респондентов	Категории респондентов	
	Учителя	Родители
«Дополнительная, но необходимая нагрузка для наиболее полной самореализации в будущем»	97,0	85,9
«Дополнительная ненужная нагрузка»	2,3	12,1
«Затрудняюсь с ответом»	0,7	2,0

Несмотря на то, что педагоги выше, чем родители, оценили значимость освоения школьниками факультативных, добавочных компетенций, они достаточно критично относятся к тому, как реализуемые программы ДПО решают проблемы профессионального ориентирования. Лишь 12,1% учителей отозвались положительно о таких программах. Ответы остальных респондентов первой группы распределились следующим образом:

- 35,7% педагогов полагают, что имеющиеся программы ДПО помогают справиться с задачами профориентации учащихся не более чем на 60%;

- 40,5% думают, что данные программы учитывают профессиональные предпочтения и характеристики современных школьников менее чем на 30%;

- 9,1% в целом отрицательно отозвались о содержании и результатах деятельности организаций ДПО.

Среди отвечавших в равной степени были представлены педагоги, как постоянно занимающиеся профориентацией учащихся, так и те, кто выполнял эту работу от случая к случаю.

Таким образом, опрос учителей обнаружил, что у них есть серьезные претензии к системе ДПО, одной из главных целей которой является профориентация учащихся.

Педагоги априори должны хорошо понимать важность гармоничного развития как физической, так и духовной сфер личности ребенка. Очевидно, поэтому наши испытуемые учителя единодушно одобрили приобретение учащимися базовых навыков в сферах спорта и искусства. Респонденты, являющиеся классными руководителями (77,9% от числа участников 1-го этапа опроса), вообще заявили, что считают содействие в таком развитии ребят своей обязанностью. Однако и остальные испытуемые (26,1%), не имеющие классного руководства, подтвердили, что интересуются увлечениями своих учеников и при необходимости помогают им в этих занятиях.

И учителя, и родители позитивно относятся к участию детей в общественно полезном труде и волонтерском движении. С точки зрения большей части педагогов (85,4%), эта деятельность расширяет кругозор ребенка и положительно влияет на качество освоения им основной образовательной программы. С этими представлениями не согласилась меньшая часть опрошенных: 12,9% никак не связывают волонтерско-трудовую деятельность с учебной; 1,7% преподавателей считают, что она мешает учебе.

Родителям была предоставлена возможность более подробно выразить свое отношение к занятиям своих детей общественно полезной работой и волонтерством. Среди положительных моментов участия в подобном рода деятельности респонденты 2-й группы на первое место поставили развитие личностных качеств: уверенности в себе, общительности, бесконфликтности, эмпатии, толерантности (отметили более половины родителей – 56,1%). На втором месте (указали 18,9%) оказалось формирование умения работать в команде; на третьем (11,8%) – приучение к труду. Вместе с тем 9,0% опрошенных, наоборот, убеждены, что социальная активность вступает в конфликт с основной образовательной программой и служит помехой учебе, т. е. отрицательная оценка данной деятельности детей у родителей оказалась в несколько раз выше, чем у учителей.

Следует отметить, что, отдавая предпочтение тем или иным положительным качествам, развитию которых способствует включенность в общественно полезную работу и волонтерское движение, 75% родителей выбрали характеристики, касающиеся прежде всего духовной сферы личности, на основании чего можно сделать вывод о том, что родители воспринимают указанную разновидность труда не как цель, а как средство достижения личностного совершенствования и самореализации детей.

Безусловный интерес вызывают ответы родителей на вопрос о том, какую, вероятнее всего, профессию выберет их ребенок. В анкетном перечне было предложено на выбор 10 распространенных профессий (учитель, спортсмен, актер, художник, инженер, строитель, шофер, полицейский, врач, военный) с возможностью указать вместо них любую другую. В итоговом списке, дополненном респондентами, оказалось 42 наименования профессий.

Самыми популярными среди них оказались инженер и врач – соответственно 15,5% и 15,1% ответивших. Эти профессии предполагают обязательное получение специального высшего образования, о чем, вероятно, регулярно напоминают детям в семьях, стараясь усилить их мотивацию к хорошей успеваемости в школе.

Третье и четвертое место в ответах заняли спортсмены и актеры – 7,6% и 7,0% соответственно. Данный выбор объясняется, скорее всего, тем, что лучшие представители этих профессий чаще всего представлены на экранах телевизоров и благодаря своей известности и яркости таланта привлекают внимание детей. Кроме того, необходимо учесть, что среди наших респондентов было достаточно родителей (496 человек) учащихся начальных классов, а для младшего школьного возраста, как было сказано выше, довольно типичны такие варианты выбора.

В десятку популярных среди школьников профессий попали также военный – 5,9%, художник – 5,8%, учитель – 4,8%, полицейский – 4,1%, строитель – 3,6% и программист – 2,2%. Последней профессии не было в начальном списке, а профессия шофера, указанная первоначально в перечне, оказалась на 14-м месте – ее отметили 1,5% опрошенных. 5,2% родителей заявили, что их ребенок пока не определился с выбором.

Несложно было заметить, что в предпочтениях школьников, установленных посредством опроса их родителей, преобладали профессии сферы обслуживания. В лидирующей десятке только профессии инженера и строителя можно отнести к области производства. Между тем в ходе исследования приоритетов профессионального выбора старшеклассников Екатеринбурга, проведенного несколькими годами ранее (2011 г.), только

7% испытуемых указали, что хотят стать инженерами [17]. Очевидно, нынешние школьники отчетливее, нежели их родители, улавливают запросы развивающегося рынка труда.

Заполняя блоки анкет с наиболее приемлемыми для себя формами участия в организуемом педагогами процессе профессионального самоопределения детей, большинство родителей продемонстрировало пассивную позицию. В совокупности 79,1% респондентов отметили преимущественно те профориентационные мероприятия, на которые их приглашают:

- круглые столы для учащихся и их родителей с информационными выступлениями представителей учебных заведений – 23,0%;
- родительские собрания – 20,5%;
- индивидуальные беседы с педагогами – 17,8%;
- тренинги для родителей будущих абитуриентов – 10,7%;
- лекции для родителей – 7,1%.

Принимать активное участие в совместной с педагогами работе в качестве инициаторов мероприятий и направлений деятельности изъявили желание 20,1% опрошенных. Родители указали, что могут взять на себя следующие роли:

- организаторов профессиональных проб и экскурсий для старшеклассников на предприятия – 12,7%;
- оформителей профориентационных уголков и стендов – 4,0%;
- руководителей кружков, секций, художественных студий – 3,4%.

Практика профориентационной работы в общеобразовательной школе показывает, что она бывает успешной лишь в том случае, когда родители становятся полноправными субъектами деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся.

### **Заключение**

В постиндустриальном обществе профессиональное самоопределение человека представляет собой непрерывный процесс приобретения и совершенствования индивидуального набора профессиональных компетенций, исходя из личных возможностей и потребностей индивида. Для большей результативности данного процесса человеку, особенно только собирающемуся вступать во взрослую жизнь, требуется содействие в поиске ресурсов для самостоятельного формирования в дальнейшем собственного образовательно-профессионального формата, а также в обучении способам использования этих ресурсов [2].

Однако в современной школе этому направлению деятельности до сих пор не придается должного значения. Профориентационная работа

в образовательных учреждениях зачастую проводится с использованием устаревших, педагогически неэффективных подходов и за редким исключением представляет собой разрозненные и бессистемные мероприятия. Как правило, не налажено и социальное партнерство с предприятиями и службами занятости.

Серьезные недостатки организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся имеются на всех ступенях школьного образования. В различные возрастные периоды ученик решает разные задачи, поэтому единые профориентационные методики должны быть заменены современными технологиями реальной дифференцированной адресной психолого-педагогической помощи, которую следует оказывать обучающимся с учетом их возрастных и личностных особенностей.

Для эффективной поддержки профессионального самоопределения школьников необходимо решение кадровых проблем посредством подготовки специалистов-профориентологов, а также систематического повышения квалификации всех учителей, административных и руководящих работников сферы образования в области профориентации учащихся.

Профессиональное самоопределение представителей подрастающего поколения станет более продуктивным, если деятельность по его психолого-педагогическому и информационному сопровождению будет направлена не только на школьника, но и на его семью.

В целом следует объединить и скоординировать усилия государства, школы, семьи, производственного сектора, бизнеса и других заинтересованных сторон и субъектов для создания комплексной системы по сопровождению профессионального самоопределения учащихся на всех этапах общего образования. Цель и предназначение данной системы – обеспечить в будущем максимальную самореализацию человека в избранной профессиональной нише и вооружить его надежным инструментарием для сохранения конкурентоспособности в быстро меняющихся экономических и социальных условиях.

### **Список использованных источников**

1. Чистякова С. Н. Цель Концепции определена верно // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 10. С. 11–13.
2. Блинов В. И., Сергеев И. С. и др. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования. Москва: Перо, 2014. 38 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е изд., стереотип. Москва: Академия, 2010. 304 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
5. Воронин В. М., Наседкина З. А. Психология и педагогика: учебное пособие. Екатеринбург: УрГУПС, 2004. 512 с.
6. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профорентация. Москва: Академия, 2013. 496 с.
7. Zhou X. L., Li X. X., Gao Y. M. Career Guidance and Counseling in Shanghai, China: 1977 to 2015 // *Career Development Quarterly*. 2016. Vol. 64. № 3. P. 203–215.
8. Lee B., Porfeli E. J., Hirschi A. Between and within-person level motivational precursors associated with career exploration // *Journal of Vocational Behavior*. 2016. Vol. 64. P. 125–134.
9. Liu J. W., McMahon M., Watson M. Childhood Career Development in Mainland China: A Research and Practice Agenda // *Career Development Quarterly*. 2014. Vol. 62. № 3. P. 268–279.
10. Draaisma A., Meijers F., Kuijpers M. Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. Vol. 45. № 2. P. 165–177.
11. Den Boer P., Hoeve A. A routine perspective on implementing reflective career conversations in education // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. Vol. 45. № 2. P. 178–187.
12. Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: an effect study // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. Vol. 45. № 2. P. 83–96.
13. Bubic A., Ivanisevic K. The Role of Emotional Stability and Competence in Young Adolescents' Career Judgments // *Journal of Career Development*. 2016. Vol. 43. № 6. P. 498–511.
14. Lee B., Porfeli E. J. Youths' socialization to work and school within the family // *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2015. Vol. 15. № 2. P. 145–162.
15. Пряжникова Е. Ю., Егоренко Т. А. Проблемы профессионального становления личности // *Современная зарубежная психология*, 2012. № 2. С. 111–122 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/jmfp> (дата обращения: 20.05.2018).
16. Permiakova M., Berzin B., Ershova I., Vindeker O., Maltsev A. The socio-psychological well-being of teachers 25 years later / *Proceedings of INTED 2017*. P. 1813–1820. (11th International Technology, Education and Development Conference, 6th-8th March 2017, Valencia, Spain). ISBN: 978-84-617-8491-2
17. Онипко А. А. Противоречия самоопределения современных школьников // *Социологические науки*, 2011. № 7 (15). С. 125–129.
18. Тужиакин А. Ю. Пути оптимизации профорентационной работы с обучающимися в общеобразовательном учреждении в условиях введения ФГОС // *Материалы II Международного совещания «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение в современной России: задачи, содержание, технологии»*, 12–13 ноября 2013 г., Москва, 2013. С. 62–65.

19. Тужилкин А. Ю., Носкова Л. П., Тузикова И. В. Организационно-педагогическое сопровождение профориентационной работы со школьниками с использованием потенциала различных практик. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014. 28 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/10/Tujilkin.pdf>

20. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. Москва: Институт социологии РАН, 2010. 230 с.

21. Kasyanova T., Maltsev A., Zubova L. Experience of Training of teachers of schools and Universities on Career Counseling / Innovative and Creative Education and Technology International Conference (ICETIC) 21st – 23rd June 2017 Badajoz, Spain. P. 210–213. ISBN: 978–84–16989–78–2

### References

1. Chistyakova S. N. The purpose of the Concept is defined correctly. *Professional'noe obrazovanie. Stolica= Professional Education. Capital*. 2015; 10: 11–13. (In Russ.)

2. Blinov V. I., Sergeev I. S. Konceptiya organizacionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya v usloviyah nepreryvnosti obrazovaniya = The concept of organizational and pedagogical support for the professional self-determination of students in the context of the continuity of education. Moscow: Publishing House Pero; 2014. 38 p. (In Russ.)

3. Klimov E. A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya = Psychology of professional self-determination. Moscow: Publishing House Akademija; 2010. 304 p. (In Russ.)

4. Zeer E. F. Psihologiya professij = Psychology of professions. Moscow: Publishing Houses Akademicheskij proekt; Fund "Mir"; 2005. 336 p. (In Russ.)

5. Voronin V. M. Psihologiya i pedagogika = Psychology and Pedagogy. Yekaterinburg: Ural State University of Communications; 2004. 512 p. (In Russ.)

6. Pryazhnikova E. Yu., Pryazhnikov N. S. Proforientaciya = Career guidance. Moscow: Publishing House Akademija; 2013. 496 p. (In Russ.)

7. Zhou X. L., Li X. X., Gao Y. M. Career guidance and counseling in Shanghai, China: 1977 to 2015. *Career Development Quarterly*. 2016; 64 (30): 203–215.

8. Lee B., Porfeli E. J., Hirschi A. Between and within-person level motivational precursors associated with career exploration. *Career Development Quarterly*. 2016; 64 (3): 203–215.

9. Liu J. W., McMahon M., Watson M. Childhood career development in Mainland China: A research and practice agenda. *Career Development Quarterly*. 2014; 62 (3): 268–279.

10. Draaisma A., Meijers F., Kuijpers M. Towards a strong career learning environment: Results from a Dutch longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017; 45 (2): 165–177.

11. Den Boer P., Hoeve A. A routine perspective on implementing reflective career conversations in education. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017; 45 (2): 178–187.

12. Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: An effect study. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017; 45 (2): 83–96.

13. Bubic A., Ivanisevic K. The role of emotional stability and competence in young adolescents' career judgments. *Journal of Career Development*. 2016; 43 (6): 498–511.

14. Lee B., Porfeli E. J. Youths' socialization to work and school within the family. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2015; 15 (2): 145–162.

15. Pryuzhnikova E. Yu., Yegorenko T. A. Problems of professional personality formation. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Modern Foreign Psychology* [Internet]. 2012 [cited 2018 May 20]; 2: 111–122. Available from: <http://psyjournals.ru/jmfp> (In Russ.)

16. Permiakova M., Berzin B., Ershova I., Vindeker O., Maltsev A. The socio-psychological well-being of teachers 25 years later. *Proceedings of INTED 2017*. P. 1813–1820. (11<sup>th</sup> International Technology, Education and Development Conference, 6th–8th March 2017, Valencia, Spain). ISBN: 978–84–617–8491–2

17. Onipko A. A. Modern pupils personal identity contradictions. *Sociologicheskie nauki = Sociological Sciences*. 2011; 7 (15): 125–129. (In Russ.)

18. Tuzhilkin A. Yu. Ways to optimize career guidance work with students in general education institutions under conditions of GEF introduction. *Materialy II Mezhdunarodnogo soveshchaniya "Professional'naya orientaciya i professional'noe samoopredelenie v sovremennoj Rossii: zadachi, sodержание, tehnologii", 12–13 noyabrya 2013 g. = Materials of the II International Meeting "Professional Orientation and Professional Self-Determination in Contemporary Russia: Tasks, Content, Technologies"; 2013 November 12–13; Moscow*. 2013. p. 62–65. (In Russ.)

19. Tuzhilkin A. Yu., Noskova L. P., Tuzikova I. V. Organizacionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie proforientacionnoj raboty so shkol'nikami s ispol'zovaniem potenciala razlichnyh praktik = Organizational and pedagogical maintenance of professional orientation work with school students with the use of various practices [Internet]. N. Novgorod: N. Novgorod Institute for Advancement of Education; 2014 [cited 2018 May 20]. 28 p. Available from: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/10/Tuzhilkin.pdf> (In Russ.)

20. Gorshkov M. K., Sheregi F. E. Molodezh' Rossii: sociologicheskij portret = Youth of Russia: A sociological portrait. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences; 2010. 230 p. (In Russ.)

21. T. Kasyanova, A. Maltsev, L. Zubova. Experience of training of teachers of schools and universities on career counseling. *Innovative and Creative Education and Technology International Conference (ICETIC)*; 2017 June 21–23; Badajoz, Spain. p. 210–213. ISBN: 978–84–16989–78–2

**Информация об авторах:**

**Касьянова Татьяна Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного муниципального управления Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: [kasyanova.t@gmail.com](mailto:kasyanova.t@gmail.com)

**Мальцев Алексей Владимирович** – кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии департамента психологии Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: A. V. Maltsev@urfu.ru

**Шкурин Денис Вадимович** – кандидат социологических наук, доцент кафедры прикладной социологии, департамента социологии и политологии Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: vortexinform@gmail.com

***Вклад соавторов:***

А. В. Мальцев инициировал и организовал исследование, выдвинул идею публикации и оформил окончательный вариант статьи.

Т. И. Касьянова написала большую часть текста.

Д. В. Шкурин участвовал в проведении изыскания и обработке его результатов.

Статья поступила в редакцию 12.05.2018; принята в печать 15.08.2018.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

***Information about the authors:***

**Tatyana I. Kasyanova** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory, Methodology and Legal Support of State Municipal Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: kasyanova.t@gmail.com

**Alexey V. Maltsev** – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Faculty of Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: A. V. Maltsev@urfu.ru

**Denis V. Shkurin** – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Applied Sociology, Faculty of Political Science and Sociology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: vortexinform@gmail.com

***Contribution of the authors:***

Alexey V. Maltsev initiated and organized scientific research; put forward the idea of the paper; presented a final version of the paper for publication.

Tatyana I. Kasyanova wrote most part of the work.

Denise V. Shkurin conducted the research and carried out data processing.

Received 12.05.2018; accepted for publication 15.08.2018.

The authors have read and approved the final manuscript.

## ПАМЯТКА АВТОРАМ

### Общие положения

Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

В соответствии с требованиями к научным публикациям в РФ основной текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы:

- постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями;
- анализ последних исследований и публикаций, где заложены основы решения данной проблемы, на которые опирается автор;
- выделение не решенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей статьи;
- изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов;
- выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении.

### Требования к авторскому оригиналу

- Формат – MS Word.
- Гарнитура – Times New Roman.
- Размер шрифта (кегель) – **14**.
- Межстрочный интервал – **1,5**.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Абзацный отступ – **1,27**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине.
- Переносы обязательны.
- Межсловный пробел – один знак.
- Допустимые выделения – курсив, полужирный.
- Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
  - Дефис должен отличаться от тире.
  - Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
  - При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
  - Не допускаются пробелы между абзацами.
  - Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
  - Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio должны быть представлены вместе с исходным файлом.

### Компоновка текста

**1. УДК** (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю).

**2. Ф. И. О. авторов полностью, место работы, город, страна, электронный адрес (русскоязычный вариант)** (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю).

**3. Заголовок статьи (русскоязычный вариант)** (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

**Заголовок статьи** должен быть информативным и привлекательным: формулировка заголовка должна кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования, а также уникальность научного творчества автора.

**4. Аннотация (русскоязычный вариант)** (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

**Аннотация** реферативно информирует о содержании публикации.

**Структура аннотации:**

*Цель* .....

*Методология и методики исследования* .....

*Результаты* .....

*Научная новизна* .....

*Практическая значимость* .....

**Объем аннотации 250–300 слов.**

**5. Ключевые слова (русскоязычный вариант)** (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

**6. Ф. И. О. авторов, степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (англоязычный вариант)** (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю).

**7. Название статьи (англоязычный вариант)** (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

**8. Аннотация на английском языке (*Abstract*)** (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

**Abstract paragraphing:**

*Aim and objectives (Цель)* .....

*Methodology and research methods (Методология и методики исследования)*

.....

*Results (Результаты)*.....

*Theoretical contribution (Научная новизна)* .....

*Practical significance (Практическая значимость)* .....

**9. Ключевые слова на английском языке (*Keywords*)** (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

**10. Благодарности** (*приводятся на русском и английском языках*). В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам.

**11. Основной текст.** Объем текста – не менее 12–15 страниц (включая таблицы, рисунки и список литературы), размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языках. Основной текст должен быть разбит на определенные разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения в соответствии с порядком изложения аргументации.

**Основной текст статьи** излагается на русском или английском языках в определенной последовательности:

1) Введение (**Introduction**);

- 2) Обзор литературы (**Literature Review**);
- 3) Материалы и методы (**Materials and Methods**);
- 4) Результаты исследования и обсуждение (**Results и Discussion**);
- 5) Заключение (**Conclusion**).

Требуется выделять приведенные части соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение (1–2 с.)** – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Во введении должна содержаться информация, которая позволит читателю понять и оценить результаты исследования, представленного в статье, без дополнительного обращения к другим литературным источникам. При его написании автор, прежде всего, должен заявить общую тему исследования. Далее необходимо раскрыть теоретическую и практическую значимость работы. Во введении автор также обозначает проблемы, не решенные в предыдущих исследованиях, которые призвана решить данная статья. Кроме того, в нем выражается главная идея публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы к ней; обращается внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей. Цель статьи обусловлена постановкой научной проблемы.

2) **Обзор литературы (1–2 с.)**. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; согласование нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Желательно рассмотреть 20–25 источников и сравнить взгляды авторов; часть источников должна быть англоязычной.

3) **Материалы и методы (1–2 с.)**. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованные аппаратура и инструментарий; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт, анализ, моделирование, изучение и обобщение и т. д.).

4) **Результаты исследования и обсуждение**. В этой части статьи должен быть представлен систематизированный авторский аналитический и статистический материал. Это основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты при необходимости подтверждаются иллюстрациями (таблицами, графиками, рисунками), которые представляют исходный материал или доказательства в свернутом виде. Важно, чтобы иллюстративная информация не дублировала уже приведенную в тексте, однако при этом сопровождалась необходимыми комментариями. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. **Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Представленные в статье результаты желательно сопоставить с предыдущими работами в этой области, которые предпринимались как автором, так и другими исследователями. Такое сравнение дополнительно раскроет новизну проведенной работы и придаст ей объективности.

5) **Заключение**. В этом разделе в сжатом виде повторяются главные мысли основной части работы. Повторы излагаемого материала лучше оформлять новыми фразами, отличающимися от высказанных в основной части статьи. Необходимо сопоставить полученные результаты с обозначенной в начале работы целью. В заключении суммируются итоги осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления дальнейшего исследова-

ния в этой области. В заключительную часть статьи желательно включить прогноз развития рассмотренных аспектов проблемы.

**12. Список литературы на русском языке** 20–30 источников, из них 4–5 зарубежных публикаций последних лет (после 2000 года). Список цитируемой в статье научной литературы формируется в соответствии с **порядком упоминания источников в тексте статьи**. (Размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.) В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру библиографического описания источника в списке литературы. Порядковый номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

### **Примеры оформления литературы на русском языке**

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
3. Адамский А., Асмолов А. и др. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век» // Учительская газета. 2015, 17 ноября. № 46.
4. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI:10.17853/1994-5639-2012-4-3-15
5. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolo-deznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
6. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения 18.02.2016).
7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

### **Список литературы на английском языке (REFERENCES)**

Структура списка литературы на английском языке отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении списка литературы на английском языке следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>). Названия журналов и конференций выделяются курсивом.

### **Примеры оформления литературы на английском языке**

#### **Описание статьи:**

*Format:* Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (Год, Месяц, Дата); № выпуска: с.

*Examples:*

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

### **Описание статьи из электронного журнала:**

*Format:*

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number); page numbers. Available from: URL

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации [cited YYYY abb. Month DD]; № выпуска: стр. Available from: URL

*Examples:*

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: [http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o\\_konzepti.html](http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepti.html) (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>

### **Описание материалов конференций**

*Format:*

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. page numbers.

Автор. Название статьи. In: Редактор. Название сборника. Материалы конференции (название конференции); Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации. с.

*Examples:*

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitiі rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I-IV. = How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)*

### **Описание материалов конференций (Интернет)**

*Format:*

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Автор. Название статьи. In: Название конференции [Internet]; Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited YYYY Mon DD – дата обращения]; Стр.. Available from: (адрес доступа)

*Example:*

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

### **Описание книги (монографии, сборники)**

*Format:*

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Автор. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. стр.

*Examples:*

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

### **Описание книги (Интернет)**

*Format:*

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Автор АА, Автор ББ. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. Номер главы, Название главы; стр. главы.

*Example:*

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: [https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory\\_obrazovaniya\\_2016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf) (In Russ.)

**ВНИМАНИЕ:** Нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы, так как сами диссертации рассматриваются как рукописи и не являются печатными источниками.

## AUTHOR GUIDELINES

### Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

- Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;
- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

#### Formatting requirements:

- File format – MS Word;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
  - Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
  - Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

### Text Structure

**1. UDC** (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

**2. Author information and affiliation** (Font size 14, bold, left alignment)

**Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country.**

Authors' names should be separated by commas.

**3. Paper title** (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

**The title** should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

**4. Abstract** (Font size 12, justified alignment)

**The abstract** plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

**Abstract structure:**

- *Aims and objectives*
- *Methodology and research methods*
- *Results*
- *Theoretical contribution*
- *Practical significance*

**The abstract should be between 250 and 300 words in length.**

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the *Methodology and research methods* section can be substituted for Approach.

**5. Keywords** (Font size 12, justified alignment)

**Keywords** are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 keywords, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

**6. Body text** (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 15,000–40,000 characters, including tables, figures, references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

**The manuscript (body text) of the article may be** presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

**Order of sections in the IMRAD format:**

- 1) *Introduction*
- 2) *Literature Review*
- 3) *Materials and Methods*
- 4) *Results and Discussion*
- 5) *Conclusion*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Materials and methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures,

such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) **Results and Discussion** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs) is not a mere summary of** research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

## 7. References

**(Font size – 14 points, justified alignment)**

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

**This implies that:**

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

## Bibliographic description of a book

*Format:*

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

*Examples:*

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

## Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

*Format:*

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

*Образование и наука. Том 20, № 7. 2018/The Education and Science Journal. Vol. 20, № 7. 2018*

*Example:*

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: [https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory obrazovaniya 2016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf) (In Russ.)

### **Bibliographic description of a conference paper**

*Format:*

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

*Examples:*

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitii rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

### **Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet**

*Format:*

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

*Example:*

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

### **Bibliographic description of a journal article (periodicals)**

*Format:* Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

*Examples:*

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladman R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

## **Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet**

### **Format:**

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number); page numbers. Available from: URL

### **Examples:**

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: [http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o\\_konzepzi.html](http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepzi.html) (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>