Экономические и гуманитарные исследования регионов

1/2023

Economical and humanitarical researches of the regions

1/2023

Регистрационный номер ПИ ФС 77- 39740
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) номер в каталоге Пресса России 37137
ISSN 2079-1968
научно-теоретический журнал

№ 1 2023 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Несмеянов Е. Е. – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Почётный работник Министерства образования Российской Федерации, заведующий кафедрой философии и мировых религий (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Говердовская Е. В. – заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по непрерывному образованию (Пятигорский медикофармацевтический институт — филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Пятигорск);

Абидова З.К.- доктор философии, заведующий кафедрой «Общественные науки», (Урченчский филиал Ташкентской медицинской академии, г. Ургенч);

Акаев В. Х. – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник (Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова Российской академии наук, г. Грозный);

Арябкина И. В. - доктор педагогических наук, профессор, старший научный сотрудник НОЦ правовых исследований (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск);

Базаева Ф. У. - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный);

Верещагина А. В.— доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры теоретической социологии и методологии региональных исследований Института социологии и регионоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону); Гончаров В. Н.— доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии Гуманитарного института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет»,

г. Ставрополь);

Каргиева З. К. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и технологии социальной работы юридического факультета(Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», г. Грозный);

Касьянов В. В. – доктор социологических наук, доктор исторических наук, профессор, декан факультета журналистики, заведующий кафедрой истории России (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар);

Кичева И.В.- – доктор педагогических наук, профессор кафедры словесности и педагогических технологий филологического образования (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск)

Колосова О. Ю. - доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин (Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования "Ставропольский государственный педагогический институт", г. Ставрополь)

Лушников Д. А. - доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии Института экономики и управления (Федеральное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет", г. Ставрополь)

Мусханова И. В. - доктор педагогических наук, профессор, директор института филологии, истории и права; профессор кафедры педагогики (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный);

Розин М. Д. – доктор философских наук, профессор, директор Северо-Кавказского научного центра высшей школы (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону); Ромаева Н. Б. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Педагогического института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);

Сущий С. Я. – доктор социологических наук, доцент, главный научный сотрудник Института социально-экономических и гуманитарных исследований (Южный научный центр Российской академии наук, г. Ростов-на-Дону);

Финько М. В. – доктор философских наук, профессор, директор конгрессно-выставочного центра (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону);

Хараева Л. А. - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английского языка (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова», г. Нальчик);

Щербакова Л. И. – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры «Социология и психология» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет М. И. Платова, г. Новочеркасск).

Бондаренко А. В. – кандидат философских наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебной и научной работе кафедры «Философия» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа) – ответственный секретарь; Дохоян А. М. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии, (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир) – ответственный секретарь.

© «Экономические и гуманитарные исследования регионов»

www.cegr.ru

Registration number PI FS 77- 39740
Federal Service for Supervision of Communications, Information
Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)
catalog number 37137 Russian Press
ISSN 2079-1968
Scientific theory journal

№ 1 2023

EDITOR-IN-CHIEF

Nesmeyanov E. E. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher School of Russia, Honored Worker of the Ministry of Education of the Russian Federation, Head of the Department of philosophy and world religions (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Don State Technical University", Rostov-on-Don)

EDITORIAL BOARD

Goverdovskaya E. V. – deputy Chief Editor, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of postgraduate and additional education (Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute - branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "The Volgograd State Medical University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation", Pyatigorsk);

Abidova Z. K. - Doctor of Philosophy, Head of the Department of "Social Sciences", (Urchench branch of the Tashkent Medical Academy, Urgench);

Akayev V. H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Chief Researcher (Federal Ibragimov State Institution of Science Integrated Research of Russian Academy of Sciences, Grozny);

Aryabkina I. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Pedagogical University named after IN N. Ulyanov", Ulyanovsk);

Bazaeva Fatima Umarovna - Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State Pedagogical University", Grozny);

Vereshchagina A. V. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of theoretical sociology and methodology of regional researches of the Institute of sociology and regional studies (The Institute of Sociology and Regional Studies of Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);

Goncharov V. N.— Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, associate Professor in the Department of philosophy, humanitarian Institute (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «North Caucasian Federal University», Stavropol);

Kargieva Z. K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Technology of Social Work, Faculty of Law, Kadyrov Chechen State University (Grozny);

Kasyanov V. V.–Doctor of Social Sciences, Doctor of Juridical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Journalism, Head of the Department of Russian History (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Kuban State University», Krasnodar); Kicheva I. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Literature and

Pedagogical Technologies of Philological Education (Federal State Budgetary Institution of Higher Education «Pyatigorsk State University», Pyatigorsk)

Kolosova O. Yu. - Doctor of Philosophy sciences, associate professor, professor of the department of philosophy and social and humanitarian disciplines (State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Stavropol State Pedagogical Institute», Stavropol)

Lushnikov D. A. - Doctor of sociological sciences, professor, head of the department of sociology, Institute of economics and management (Federal state Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasus Federal University", Stavropol)

Muskhanova I.V. - Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Philology, History and Law; Professor of the Department of Pedagogy (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State Pedagogical University", Grozny);

Rosin M. D. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of North-Caucasian scientific centre of higher school (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);

Romaeva N. B. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of chair of pedagogics and pedagogical technologies Pedagogical Institute (Federal state Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasus Federal University", Stavropol);

Soushiy S. Y. – Doctor of Social Sciences, Associate Professor, chief researcher, Institute of socioeconomic and Humanities research (Southern Scientific Center of Russian Academy of Sciences, Rostov-on-Don);

Fin'ko M. V. – Doctor of Philosophical Sciences, director of the congress and exhibition center (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education " Don State Technical University", Rostov-on-Don);

Kharaeva L. A. - Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Federal State Educational Institution of Higher Education «Kabardino-Balkarian State University named after Berbekov», Nalchik);

Shcherbakova L. I. – Doctor of Social Sciences, Professor, head of the Department of sociology and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Platov South-Russian State Technical University», Novocherkassk).

Bondarenko A. V. – Candidate of Philosophical Sciences, Deputy Head of the Department for Academic and Scientific Work of the Department "Philosophy" (Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Ufa State Petroleum Technological University», Ufa) - the secretary;

Dohoyan A. M. - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, (Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir) - the secretary.

©«Economical and humanitarical researches of the regions»

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА АЛЕХИН М.Д. Диагностика формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата 9 АЛФИМОВ Д.В. Практические аспекты подготовки педагогов в условиях онлайн-обучения 13 АРТЕМОВА С.Ф., МИКУ Н.В, ПАВЛЕНКО В.В. Физическая культура и спорт в высших учебных заведениях Пензенской области в начале 1960-х гг. 17 АРЯБКИНА И.В., АЛФЕРЬЕВА-ТЕРМСИКОС В.Б. Креативное мышление младших школьников как составляющая функциональной грамотности 21 БОРОЗИНЕЦ Н.М., ПРИЛЕПКО Ю.В., СЕРБИНА Л.Ф. Взаимодействие вузов с работодателями по проблемам трудоустройства выпускников с инвалидностью 25 БУРЦЕВА Е.Д. Разработка проекта интерактивной игры для диагностики и развития одаренности у подростков и молодежи «Какой твой талант?» 33 ВОЛОБУЕВА Е.В., ДОХОЯН А.М. Взаимодействие с работодателями – потенциал длясовершенствования учебного процесса в вузе 37 ДРОФА Е. А., ПРИХОДЧЕНКО О. В. Педагогический аспект исследования профессиональной подготовки преподавателя в классическом университете 42. ЕГИЗАРЬЯНЦ М.Н., РОМАШИНА Е.В. Отечественная практика подготовки семейных воспитателей: история и современность 46 ИСАКЖАНОВА И. П., ЗАББАРОВА М. Г. Межкультурная коммуникация в процессе изучения иностранного языка 53 КАЛАНТАРЯН Л. А., МАКЕЕНКО И. П. Формирование педагога в контексте теоретической модели этнокультурного образования 58 КОРЧАК К.И., ИВАНОВА К.Р. Педагогические технологии в контексте современного научного развития 62 НЕМАШКАЛОВА С. И., ЮРИНОК Е. А. Формирование этнокультурной компетентности педагога в контексте системы образования на современном этапе общественного развития 66 ПИСАРЕНКО С.А., СМИРНОВА А.С. Педагогические условия становления творческой индивидуальности на занятиях композицией в младших классах детской художественной школы 70 ПОКУСАЕВА Н. В., ПАДЕРИНА Е. В. Формирование мотивации успеха и достижений на занятиях физической культурой в вузе 75 РОМАШИНА Е.В., СПЕВАКОВА С.Г. Профессиональная подготовка социальных педагогов в дореволюционной России и современности 79 СУ ДАНЬ Особенности обучения специалистов наукам и технологиям больших данных на основе концепции obeoutcome-based education 83 ФЕЛОТОВА И.Б. Вопросы христианского образования в трудах русских педагогов 86

СОЦИОЛОГИЯ КОСТЮК А. В.

| Этапы правовой социализации: влияние религии на правовую | |
|--|-----|
| социализацию личности | 92 |
| ФИЛОСОФИЯ | |
| АРУТЮНЯН В. В., ПОПОВА Н. А. | |
| Социальное действие в системе модернизирующегося общества | 96 |
| ЗЕНИН К. А. | |
| Социально-философский анализ понимания города как явления общественной жизни | 100 |
| ИШУНИН В. А. | |
| Социальная практика предупреждения религиозного экстремизма как одно | |
| из направлений деятельности сотрудников ОВД: социально-философский аспект | 104 |
| КОЛОСОВА О. Ю., ШАМРАЕВА М. И. | |
| Социально-философский анализ исследования теорий информационного общества | 107 |
| ЛУКЬЯНОВ Г. И., ТРОНИНА Л. А. | |
| Социально-философский анализ исследования соотношения научного | |
| и религиозного знания | 111 |
| МОРГАЧЕВ О. Л. | |
| Доверие к власти как основа социальной стабильности: | |
| социально-философский анализ | 115 |

ПЕДАГОГИКА

УДК 37

ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Алехин М.Д.

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE EVALUATION IN UNDERGRADUATE STUDENTS

Alekhin M.D.

Аннотация. В статье рассматривается сущность межкультурной коммуникативной компетенции и история её исследования. Автор разбирает модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции и способы её диагностики. Анализируются учебные планы программы «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» различных российских вузов. В статье описан эксперимент, в ходе которого диагностируется эффективность формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов МГППУ, изучающих данную программу. Получив результаты, автор даёт рекомендации по повышению эффективности формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

The article reviews the concept and history of intercultural communicative competence (ICC). The author analyzes ICC models and methods of its evaluation. He also reviews Russian universities' curricula of "Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures" programs. The article describes an experiment which evaluates MSUPE students' ICC development. Getting the results, the author gives recommendations on ICC improvement.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, диагностика межкультурной коммуникативной компетенции, компоненты межкультурной коммуникации, уровни межкультурной чувствительности, история межкультурной коммуникации, модели формирования межкультурной коммуникативной компетенции, анализ учебных планов.

Keywords: intercultural communicative competence, evaluation of intercultural communicative competence development, components of intercultural communication, levels of intercultural sensitivity, the history of intercultural communicative competence, models of intercultural communicative competence development, curricula analyzes.

Современные реалии мира в эпоху глобализации приводят к постоянному взаимодействию представителей разных стран. Данный процесс затрагивает всех членов нашего общества, включая людей с ограниченными возможностями здоровья. Опираясь на данные 25 издания справочника языков мира Ethnologue, можно сказать, что английский язык в этом году стал самым распространённым в мире (1,452 млрд. носителей), обогнав китайский (1,118 млрд.). При этом родным он является лишь для 372,9 млн человек, в то время как 1,080 млрд. человек выучили его в качестве второго языка [4].

Согласно данным ЦРУ, английский язык является официальным языком 59 суверенных стран мира [1]. Однако, каждая из этих 59 стран обладает своей собственной уникальной культурой. Например, культурные особенности стран Великобритании имеют весьма серьёзные различия между собой, начиная с национальных праздников, заканчивая принятым в обществе поведением в тех или иных ситуациях. Поэтому для взаимодействия с представителями англоязычных культур недостаточно изучить английский язык. Культура

является не менее важным аспектом, который, к сожалению, учитывают не все во время проведения межкультурного диалога, что зачастую приводит к межкультурным конфликтам [6]. В целях решения существующих противоречий, в подготовку учителей английского языка включено формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Исследования межкультурной коммуникативной компетенции начались в США после Второй мировой войны [10]. В 1957 г. американский исследователь Тьюксбери впервые упоминает термин «межкультурная компетенция». В 80-х годах в программы вузов ряда европейских стран включают изучение теории межкультурной коммуникации [11]. В конце 90-х гг. М. Байрам представляет свою модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции, основная идея которой в том, что «объектом изучения должна быть не культура изучаемого языка, а методы освоения других культур» [8]. В своей модели Байрам выделил основные компоненты формирования межкультурной коммуникативной компетенции: знания, установки, навыки и осведомлённость [9].

Примерно в те же годы, согласно работам Г.В, Елизаровой, в России «создаётся педагогика, ориентированная на медиатора культур» [2]. Спустя несколько лет Г.В, Елизарова создаёт собственную модель [3]. На сегодняшний день известно около 70 отечественных и зарубежных моделей межкультурной компетенции. Н.В, Черняк в 2016 году классифицировала их по характеру взаимоотношений структурных компонентов на: номенклатурные, структурные, каузальные, ко-ориентационные, динамические и универсальные [7].

Постепенно возникает вопрос оценивания уровня межкультурной коммуникативной компетенции. Сначала создавались опросники, направленные на диагностику того или иного компонента формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Например, один из самых известных из них, «Опросник межкультурного развития», был создан М. Хаммером и М. Беннеттом в 1998 г. [5], а также «Опросник межкультурной чувствительности» Г. Чена и У. Старосты. Однако измерение отдельных компонентов не покрывало потребность комплексной диагностики формирования компетенции. Поэтому произошёл сдвиг в сторону оценивания поведения учащегося в процессе выполнения практических заданий в соответствии с критериями его успешного выполнения.

На сегодняшний день нет единого мнения как в выборе модели формирования межкультурной компетенции, так и в выборе её оценивания. Тем не менее, большинство моделей имеют между собой много общего и отличаются между собой в тех или иных деталях. Основными компонентами, которые выделяет большинство исследователей, являются:

- когнитивный знания о различных культурах и этносах;
- деятельностный умение существовать в поликультурном обществе (культура взаимодействия);
- этический соблюдение и восприятие своих и иных целей, мотивов поведения и нравственных установок;
 - эмоциональный отношение к этническому многообразию (личностные качества).

В большинстве российских педагогических и лингвистических вузов дисциплины, направленные на формирование компетенции, (например, теория межкультурной коммуникации) уже включены в программу обучения. Проанализировав учебные планы курса «Теории и методики преподавания иностранных языков и культур» педагогических вузов Российской Федерации, мы пришли к выводу, что большинство дисциплин в них идентичны и направлены на формирование необходимых компетенций, в том числе универсальной компетенции УК-4, связанной с формированием способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на родном языке и языке чужой культуры.

В связи с имеющимися данными, мы проанализировали степень формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов МГППУ. Были отобраны 20 студентов разного уровня успеваемости, которым предлагалось пройти диагностику

межкультурной коммуникативной компетенции, состоявшей из двух этапов: анкетирование и тест. Первый этап позволял оценить уровень сформированности деятельностного, эмоционального и этического компонентов участников посредством степени их согласия с 22 утверждениями. За каждый ответ можно было получить от 1 до 6 баллов. При этом 7 вопросов касались развития деятельностного подхода, 8 — этического и ещё 7 — эмоционального. Максимальное количество баллов деятельностного компонента составляло 42 балла, этического — 48, а эмоционального — 42.

Вторым этапом диагностики являлся тест на усвоение программы дисциплины Межкультурная коммуникация. Он позволял оценить уровень сформированности когнитивного компонента участников. За каждый правильный ответ давалось 2 балла. Максимальное количество баллов равнялось 40, а максимальное общее количество баллов - 172.

Этап развития межкультурной коммуникативной компетенции определялся согласно «Модели развития межкультурной чувствительности» М. Беннета, состоявшей из 6 ступеней: Отрицание (0-28) – Защита (29-56) – Минимизация (57-86) – Признание (87-115) – Адаптация (116-143) – Интеграция (144-172).

По результатам диагностики (Таблица 1.) выяснилось, что большинство участников находятся на этнорелятивистских этапах формирования межкультурной коммуникативной компетенции (Признание – 11 участников; Адаптация – 5 участников). Однако некоторые участники находятся лишь на последнем уровне из этноцентрических этапов (Минимизация – 4 участника). Данные результаты являются показателями хорошей подготовки студентов, однако мы решили разработать рекомендации по улучшению ситуации.

Таблица 1. Результаты диагностики МКК студентов бакалавриата

| Участник | Когнитивный компонент (max. 40) | ` | Этический компонент (max. 48) | _ , , , , , , , , , , , , , , , , , , , | Общее количество баллов (тах. 172) | Ступень МКК |
|------------|---------------------------------------|----|-------------------------------------|---|---|-------------|
| Студент 1 | 20 | 32 | 28 | 29 | 109 | Признание |
| Студент 2 | 34 | 35 | 30 | 28 | 127 | Адаптация |
| Студент 3 | 12 | 34 | 22 | 20 | 88 | Минимизация |
| Студент 4 | 18 | 31 | 31 | 27 | 107 | Признание |
| Студент 5 | 24 | 34 | 34 | 33 | 125 | Адаптация |
| Студент 6 | 36 | 36 | 30 | 30 | 132 | Адаптация |
| Студент 7 | 24 | 27 | 36 | 21 | 108 | Признание |
| Студент 8 | 16 | 32 | 29 | 26 | 103 | Признание |
| Студент 9 | 26 | 27 | 32 | 25 | 110 | Признание |
| Студент 10 | 26 | 32 | 28 | 22 | 108 | Признание |
| Студент 11 | 24 | 33 | 29 | 34 | 120 | Признание |
| Студент 12 | 26 | 31 | 36 | 39 | 132 | Адаптация |
| Студент 13 | 22 | 28 | 27 | 29 | 108 | Признание |
| Студент 14 | 20 | 26 | 25 | 26 | 97 | Минимизация |
| Студент 15 | 28 | 27 | 34 | 32 | 121 | Признание |
| Студент 16 | 26 | 32 | 26 | 28 | 112 | Признание |
| Студент 17 | 34 | 36 | 37 | 31 | 138 | Адаптация |

| Студент 18 | 22 | 26 | 33 | 30 | 111 | Признание |
|------------|------|------|------|------|-------|-------------|
| Студент 19 | 18 | 24 | 28 | 21 | 91 | Минимизация |
| Студент 20 | 18 | 25 | 27 | 20 | 90 | Минимизация |
| Среднее | 23,7 | 30,4 | 30,1 | 27,6 | 111,9 | Признание |

Проанализировав учебные планы направленности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в более десяти российских вузов, мы пришли к выводу, что их содержание по большей мере совпадает, однако в некоторых из них существуют дисциплины, способствующие развитию межкультурной коммуникативной компетенции, которые, по нашему мнению, можно добавить в учебный план данной направленности в МГППУ.

- «Основы религии» (ОК-1, ОК-5, ОК-9;
- «Культурология» (ОК-2, ОК-3, ОК-5, ОК-8, ОК-10);
- «Семиотика» (ОК-1, ОПК-3, ПК-5);
- «Этикет и протокол в межкультурной коммуникации» (ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОПК-6, ПК-19, ПК-25, ПК-35);
 - «Основы педагогической конфликтологии» (ОПК-1, ОПК-3, ОПК-11, ПК-31);
 - «Современные средства оценивания результатов обучения» (УК-2, ОПК-5);
- «Сравнительная типология разносистемных языков в полилингвальном пространстве» (ПК-23, ПК-24, ПК-26).

Таким образом, соблюдение наших рекомендаций должно способствовать более эффективному формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Батраева О. М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций [Текст] / О. М. Батраева // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной заочной научной конференции. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 311-314.
- 2. Всемирная книга фактов ЦРУ: официальный сайт. URL: https://www.cia.gov/the-world-factbook/field/languages/ (дата обращения: 16.04.2022). Текст: электронный.
- 3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005.
- 4. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. высш. уч. заведений / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 368 с.
- 5. Справочник языков мира «Ethnologue»: официальный сайт. URL: https://www.ethnologue.com/ethnoblog/gary-simons/welcome-25th-edition (дата обращения: 16.04.2022). Текст: электронный.
- 6. Утехина А.Н. Межкультурная дидактика: Монография / Под ред. Т.И. Зелениной. М., 2011. (Языковое и межкультурное образование).
- 7. Филонова В.В. Вариативность методов определения уровня сформированности межкультурной компетенции // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 2. С. 58–61.
- 8. Черняк Н. В. Межкультурная компетенция: история исследования, определение, модели и методы контроля / Н. В. Черняк. М.: ФЛИНТА, 2016. С. 39. 265 с.
- 9. Byram M.S. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Клеведон, Филадельфия, Торонто, Сидней, Йоханнесбург, 1997.
- 10. Spitzberg B.H., Cupach W.R. Interpersonal communication competence. Беверли Хиллз, Калифорния, 1984.

11. Stewart E.C. The Survival Stage of Intercultural Communication // International and Intercultural Communication Annual. №4 / Феникс, Аризона, 1977. С. 17–31.

УДК 37

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Алфимов Д.В.

PRACTICAL ASPECTS OF TEACHER TRAINING IN ONLINE LEARNING Alfimov D.V.

В статье осуществляется обзор научных публикаций по проблеме внедрения инновационных педагогических практик, связанных с онлайн-обучением взрослых. При выполнении обзора использовался метод Р. Уиттемора и К. Кнафла: 1) определение темы и выбор ведущего вопроса интегративного обзора; 2) установление критериев включения и исключения исследований; 3) определение информации, которая должна быть извлечена из выбранных исследований/классификация исследований; 4) оценка исследований, включенных в интегративный обзор; 5) интерпретация результатов; 6) презентация обзора/обобщения знаний. Было установлено, что внедрение онлайн-обучения в педагогическую практику приводит к большей удовлетворенности тех, кто обучает и тех, кто учится. Изменение убеждений учителей в отношении внедрения новых технологий преподавания станет первым необходимым шагом на пути к реформе образования как мирового, так и российского.

The article reviews articles on the problem of introducing innovative pedagogical practices related to online adult education. The review was carried out using the method of R. Whittemore and K. Knafl: 1) definition of the topic and selection of the leading issue of the integrative review; 2) establishment of criteria for inclusion and exclusion of studies; 3) identification of information to be extracted from selected studies/classification of studies; 4) evaluation of studies included in the integrative review; 5) interpretation of results; 6) presentation of the review/generalization of knowledge. It was found that the introduction of online learning into pedagogical practice leads to greater satisfaction of those who teach and those who study. Changing teachers' beliefs regarding the introduction of new teaching technologies will be the first necessary step towards the reform of education, both world and Russian.

Ключевые слова: онлайн-обучение, взрослые обучающиеся, андрагогика, опыт, педагогическая практика.

Keywords: online learning, adult learners, andragogy, experience, pedagogical practice.

Необходимость обеспечения цифровой трансформации системы образования, создание и внедрение в общеобразовательных организациях цифровой образовательной среды, обращает к необходимости обеспечить подготовку и повышение квалификации педагогов на основе внедрения онлайн-обучения.

Обучение взрослых рассматривается как отдельная наука (андрагогика). Она связывается с именами таких учёных как С.Г. Вершловский (Россия), Г. Ганзельман (Швейцария), А.И. Кукуев (Россия), Э.Линдеман (США), М.Ш. Ноулз (США), Розеншток-Хьюсси (Германия), Д.М. Савичев (Югославия), Симпсоном (Великобритания) [1, 5]. В настоящее время андрагогика получает своё дальнейшее развитие.

Нами был осуществлён интегративный обзор 5 статей, опубликованных в англоязычных источниках по проблеме внедрения инновационных педагогических практик, связанных с онлайн-обучением взрослых. При выполнении обзора использовался метод

Р. Уиттемора и К. Кнафла: исследование состояло из осуществляется анализ шести отдельных этапов: 1) определение темы и выбор ведущего вопроса интегративного обзора; 2) установление критериев включения и исключения исследований; 3) определение информации, которая должна быть извлечена из выбранных исследований/классификация исследований; 4) оценка исследований, включенных в интегративный обзор; 5) интерпретация результатов; 6) презентация обзора/обобщения знаний [7].

С. Блэкли и Р. Шеффилд [3] из Кертинского университета Австралии предложили новую концепцию, основанную на анализе навыков и предрасположенностей учащихся 21го века через призму образования взрослых: «цифровую андрагогику». Учёные утверждают, что для привлечения и удержания студентов, а также оживления образовательных курсов за счёт оптимизации цифровых возможностей, лекторы должны изучить особенности своих учащихся и стремиться создавать учебные пространства, которые наилучшим образом соответствуют их потребностям и желаниям. К проблемам сегодняшней системы высшего образования исследователи относят отсутствие заинтересованности студентов в содержании курса: многие студенты подходят к учебе поверхностно. В начале семестра студенты начинают обучение, а затем возвращаются, чтобы сдать дисциплины в установленные сроки. По их мнению, большинство нынешних учащихся высших учебных заведений подвергались педагогическому образовательному опыту на протяжении всего обучения в начальной и средней школе, и в результате они могут ожидать, что их преподаватели будут применять те же методы в контексте высшего образования. Когда зрелые взрослые учащиеся сталкиваются с педагогическими подходами в своем высшем образовании, может проявиться существующая предрасположенность к поверхностному обучению. Хотя поверхностное обучение и педагогические практики могут требовать меньше энергии, чем глубокое обучение и андрагогические практики со стороны как учащегося, так и учителя, авторы считают, что ни то, ни другое не способствует развитию навыков или профессиональной готовности 21 века, особенно в сфере преподавания. Учёные обращают внимание, что студентов в программах начального педагогического образования следует поощрять и поддерживать в переходе от педагогических практик, испытанных в школьные годы, к контекстам высшего образования для обучения, основанного на цифровой андрагогике.

Д. Сантос, А.С. Фигейреду, М. Виейра [7] выявили, что коллегиальная оценка, формирующая оценка, активное и совместное обучение, перевернутые классы и смешанные подходы с использованием информационно-коммуникационных технологий приводят к: большей мотивации и последующему вовлечению студентов в изучение раздела и курса; развитию критического и рефлексивного мышления; более высокому уровню когнитивных навыков. Студенты также улучшили свою способность общаться и взаимодействовать со сверстниками, а также с учителями, несмотря на некоторые трудности, такие как: задержки в их вкладе в предложенные мероприятия; препятствия в разработке совместного контента; постоянные трудности с критическим и творческим подходом. Необходимо было связать ИКТ с традиционными стратегиями (лекциями), а также с текущими стратегиями (проблемно-ориентированное обучение, активное обучение и совместное обучение). Большие классы требовали интеграции новых подходов (перевернутые классы, активное обучение и формирующая оценка). Цифровые симуляции способствовали более глубокому обучению.

Р. ван Оствеен, Ф. Дежарден, Ш. Буллок [8] из Технологического института Университета Онтарио констатируют, что преподавание и образование в целом попрежнему прочно уходят корнями в практику прошлого и продолжают сопротивляться внедрению стратегий и теорий, возникающих в результате исследований в области образования. Следовательно, значительные реформы в системах образования во всем мире осуществляются медленно. В описываемом ими проекте делается попытка разработки сред обучения профессионального развития, встроенных в среду онлайн-обучения, требующей сотрудничества пользователей для решения проблем. По их мнению, чтобы использовать

подход проблемно-ориентированного обучения (РВL) в онлайн-контексте, требуется серьезный сдвиг парадигмы, а также использование инструментов, которые не были разработаны специально для такой педагогической парадигмы, ориентированной на учащихся и ориентированной на процесс. Это становится проблемой, когда онлайн-ресурсы и системы используются для поддержки работающих учителей в их стремлении повысить свое образование. Хотя современные теории обучения и преподавания могут представлять философское содержание таких курсов, используемые онлайн-стратегии часто противоречат теории. Изучив формальную реализацию проблемно-ориентированного обучения как социально-конструктивистского педагогического подхода в среде онлайн-обучения, исследователи представили инструменты для электронного обучения, которые были бы ближе по дизайну к современным представлениям о самой природе обучения. Учебные задания были изменены, чтобы стать небольшими многоразовыми видеоклипами со структурой, предназначенной для облегчения внедрения проблемно-ориентированного обучения и сосредоточения внимания на развитии навыков мышления более высокого порядка, а не конкретно на содержании. Эти модифицированные учебные задания были определены как объекты проблемно-ориентированного обучения (PBLO). PBLO встроены в прототип разрабатываемой этими учёными Совместной онлайн-среды обучения (COLE) с использованием платформы Moodle и множества плагинов с открытым исходным кодом. Предварительные результаты показывают, что, хотя многие технические трудности еще предстоит решить, использование специальных проблемно-ориентированных заданий вызывает переход от технических проблем к тем, которые сопровождают процессы обучения. Данное исследование привлекает внимание к потенциальной способности PBLO/COLE разрушить традиционные, основанные на передаче концепции онлайнобучения как доставки контента. В то же время, эта работа также показывает, что учащиеся, которые не привыкли к возможностям сотрудничества, предоставляемым в рамках PBLO/COLE, могут по-прежнему придерживаться традиционной преподавание и обучение как на «золотой стандарт», с которым сравниваются все другие варианты.

Опыт внедрения технологий в работу учителя непосредственно в классе представлен в статье Д. Руджеро и К. Дж. Монг [6]. Данное исследование было посвящено попытке поиска ответа на вопрос: «Какие технологии используют учителя и как они используют эти технологии для облегчения обучения учащихся?». В ходе исследования было опрошено 1048 учителей из одного штата США, которые сообщили, что они ценят и используют технологии в своих классах. Более того, учителя, оценили доступность технологий как средства повышения качества образования и повышения его достоверности для учащихся. Например, учителя, которые считали технологическую интеграцию процессом, описали методы внедрения технологий, в реализации которых свою роль сыграл их собственный опыт. Учителя, которые считали, что процесс внедрения технологий был непрерывным, описали внедрение технологических инструментов в учебную программу, используя методы обучения и преподавания, чтобы обеспечить основу формирования знаний и умений. В целом учителя, участвовавшие в этом исследовании, стремились интегрировать технологии таким образом, чтобы они наилучшим образом способствовали обучению учащихся и в меру своих возможностей. Кроме того, учителя, которые были в курсе меняющейся природы современных информационных технологий, говорили о том, что они более способны обеспечить эффективные возможности обучения в рамках учебных программ.

А.С. Фатима, Сантиана [4] утверждают, что инновационные технологии, разработанные в эпоху глобализации, позволяют учащимся получить новый подлинный и значимый опыт обучения, задействуя их усилия и устремления на основе более интересной и эффективной атмосферы обучения. Это даёт возможность учащимся работать совместно и легко получать доступ к информации, которая может дополнить их учебную деятельность. Данные преимущества становятся центральной частью образования 21 века, которое должно быть оптимизировано для создания полного погружения в обучение и

максимального повышения качества образования в будущем. В этом исследовании изучается отношение студентов-будущих учителей к использованию медиа-технологий. В ходе исследования, учёные приходят к выводам, что образование в 21 веке побуждает учителей творчески подходить к организации интересных занятий для учащихся. Преподавание — это не только подача материала и оценка способностей учащихся, но и процесс вовлечения учащихся в активную деятельность.

Али [2] из Манчестерского института инновационных исследований (Великобритания) исследует качество и риски внедрения облачных технологий в высшее образование. К преимуществам использования облачных технологий учёный относит основные качественные их характеристики: широкий доступ к сети; измеренное обслуживание; самообслуживание по запросу; быстрая адаптация и объединение ресурсов. Вместе с тем, он указывает на существующие риски, такие как конфиденциальность, безопасность, гарантия доступа и доверие, которые приводят к их неприятию. Автор что понимание влияния этих факторов может помочь заинтересованным сторонам, таким как студенты, преподаватели, администраторы в их принятии решения о внедрении облачных технологий в их организациях. Безопасность, конфиденциальность и доверие являются ключевыми факторами отказа от внедрения, поскольку участники считали, что облако не может полностью гарантировать защиту конфиденциальной информации. Определяющими факторами внедрения облачных технологий являются улучшение отношений между учащимися и преподавателями с помощью инструментов совместной работы, а также предложение облачных приложений для мобильных устройств для безопасного доступа к виртуальным учебным материалам и электронной почте.

Внедрение онлайн-обучения в педагогическую практику приводит к большей удовлетворенности тех, кто обучает и тех, кто учится. Это происходит за счёт усиления вовлеченности и возможности немедленного предоставления обратной связи учащимися (студентами). При этом вызывает беспокойство у педагогов, что внедрение нового формата обучения требует больше времени и гарантий безопасного доступа к ресурсам. Изменение убеждений учителей в отношении внедрения новых технологий преподавания станет первым необходимым шагом на пути к реформе образования как мирового, так и российского.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Кукуев А. И. История возникновения и развития термина "андрагогика" в понятийном аппарате образования взрослых // Культура. Наука. Интеграция. -2008. -№ 3-4. C. 16-22.
- 2. Ali M. B. et al. Cloud computing at a cross road: quality and risks in Higher Education //Advances in Internet of Things. -2019.-V.9.-P.33-49.
- 3. Blackley S., Sheffield R. Digital andragogy: A richer blend of initial teacher education in the 21st century //Issues in Educational Research. 2015. V. 25. №. 4. P. 397-414.
- 4. Fatimah A. S. et al. Teaching in 21st century: Students-teachers' perceptions of technology use in the classroom //Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching. $-2017. V. 2. N_{\odot}. 2. P. 125-135.$
- 5. Loeng S. Various ways of understanding the concept of andragogy //Cogent Education. 2018. V. 5. № 1. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643
- 6. Ruggiero D., Mong C. J. The teacher technology integration experience: Practice and reflection in the classroom //Journal of Information Technology Education. 2015. V. 14. P.161-178.
- 7. Santos J., Figueiredo A. S., Vieira M. Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review //Nurse Education Today. 2019. V. 72. P. 12-17.
- 8. vanOostveen R., Desjardins F., Bullock S. Professional development learning environments (PDLEs) embedded in a collaborative online learning environment (COLE):

Moving towards a new conception of online professional learning //Education and information technologies. -2019. - V. 24. - No. 2. - P. 1863-1900.

УДК 37

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ В НАЧАЛЕ 1960-Х ГГ.

Артемова С.Ф., Мику Н.В, Павленко В.В.

PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE PENZA REGION IN EARLY 1960

Artemova S.F., Miku N.V., Pavlenko V.V.

Аннотация. В статье изучается содержание и формы деятельности студенческого добровольного спортивного общества «Буревестник» в СССР на примере Пензенской области в начале 1960-х гг. Наряду с ДСО развитием физкультурно-спортивного движения в вузах занимались кафедры физического воспитания. Основными задачами физкультурноспортивной работы в четырех институтах Пензенской области были оздоровление обучающихся и повышение их спортивного мастерства. Физкультурно-спортивная работа в местных высших учебных заведениях велась по следующим направлениям: подготовка общественных физкультурных спортсменов-разрядников И кадров, соревнований и др. В вузах культивировались традиционные для области виды спорта. Штатные физкультурные работники в институтах обладали достаточным уровнем квалификации для достижения высоких результатов. Материально-техническая база пензенского студенческого спорта была слабой.

Abstract. The article studies the content and forms of activity of the student voluntary sports society «Petrel» in the USSR on the example of the Penza region in the early 1960s. Along with the DSO, the departments of physical education were engaged in the development of the physical culture and sports movement in universities. The main tasks of physical culture and sports work in four institutes of the Penza region were to improve the health of students and increase their sports skills. Physical culture and sports work in local higher educational institutions was carried out in the following areas: training of athletes-arresters and public physical personnel, organization of competitions, etc. Traditional sports were cultivated in universities. Full-time physical education workers at the institutes had a sufficient level of qualification to achieve high results. The material and technical base of Penza student sports was weak

Ключевые слова: СССР, физическая культура, спорт, студенчество, добровольное спортивное общество, «Буревестник», Пензенская область.

Keywords: USSR, physical education, sports, students, voluntary sports society, «Petrel», Penza region.

Студенческому физкультурно-спортивному движению в СССР придавалось большое значение. Объединением студентов и преподавателей, развитием физической культуры и спорта в вузах занималось образованное в 1957 г. добровольное спортивное общество «Буревестник».

Историей ДСО «Буревестник» в СССР занимались <u>С.Ф. Иванов, Р.Н. Шаров,</u> В. И. Линдер и др. [5; 6]. Деятельность Общества в Пензенском регионе изучали А.Г. Вазерова, Л.А. Королева, Е.А. Нурдыгин, В.В. Павленко [1; 7; 8] и др.

Развитием физкультуры и спорта в институтах Пензенского региона занимались ДСО «Буревестник» (председатели Н.А. Сатурнов, В.П. Кравченко, Л.Ф. Беккер) и

физкультурные кафедры вузов. Членами пензенского «Буревестника» являлись студенты и преподаватели местных институтов – Инженерно-строительного (ИСИ), Педагогического (ПГПИ), Политехнического (ППИ) и Сельскохозяйственного (СХИ). Во всех коллективах избирались советы правления спортклубов из 9–13 чел. На каждом факультете действовали советы коллективов физкультуры. Спортклубы вели работу по планам, согласованным с кафедрами физвоспитания. В обществе культивировались виды спорта: автомотоспорт, бокс, борьба вольная, борьба самбо, велоспорт (шоссе), волейбол, гимнастика спортивная и художественная, городки, конькобежный спорт, легкая атлетика, лыжный спорт, плавание, пулевая стрельба, тяжелая атлетика, футбол, хоккей, шахматы, шашки и др.

В начале 1960-х гг. количество коллективов физкультуры ДСО «Буревестник» было стабильным -4 — по числу вузов области. Из общего числа студентов пензенских институтов численность членов ДСО в 1960 г. достигала примерно 40%. Четко проявлялась тенденция сокращения к окончанию вуза количества студентов, занимавшихся физкультурой и спортом. Если на первых курсах число студентов, охваченных обязательными занятиями по физвоспитанию, составляло порядка 60%, то количество студентов старших курсов, занимавшихся на отделениях спортивного совершенствования, сокращалось до 30% [2, Д. 78, Л. 84].

В постановлении президиума совета Спортсоюза Пензенской области от 12 января 1960 г. «Об итогах работы физкультурных организаций области за 1959 год» негативная оценка деятельности ДСО «Буревестник» в регионе получила детальную характеристику: «Студенческим спортивным обществом "Буревестник" план подготовки спортсменов І-го разряда выполнен на 88,8% и юношеского – только на 50%. Не подготовлено ни одного спортсмена-разрядника по художественной гимнастике, футболу и только 2 спортсмена ІІІ-го разряда подготовлено по фехтованию. Областной совет ДСО ... не занимается вопросами развития юношеского спорта» [3, Д. 27, Л. 115].

В докладе на III пленуме облсовета Спортсоюза (25 марта 1960 г.) указывалось, что лыжники Педагогического института заняли 2-е место в первенстве области, без всякой конкуренции со значительным отрывом завоевали 1-е место в соревнованиях областного совета ДСО, но в состязаниях с факультетами физвоспитания пединститутов из 21-го места заняли только 18-е. Резкая критика звучала в адрес Политехнического института: «В первенстве института по лыжам приняло участие только 150 чел. Слишком скромно для трехтысячной армии студентов. На низком уровне проводятся занятия со сборными командами института по хоккею, лыжам... Результат такой работы: 9-е место в первенстве области по хоккею и 3-е место в областных соревнованиях ДСО "Буревестник" по лыжам» [3, Д. 57, Л. 143]. На активе комсомольцев-физкультурников ППИ в апреле 1960 г. выступавшие видели главную причину упадка спорта в институте в утрате массового характера; в течение многих лет тренеры вели учебно-тренировочную работу лишь с ограниченной группой членов сборных команд института.

Постановления президиума ВЦСПС и Бюро ЦК ВЛКСМ от 19 июля 1960 г. «Об улучшении оздоровительной и спортивно-массовой работы среди студенчества и учащихся средних специальных учебных заведений» и президиума ЦС СДСО «Буревестник» от 12 августа 1960 г. содействовали более широкому привлечению обучающихся к занятиям физкультурой и спортом. В документах определялась цель – каждого комсомольца-студента сделать спортсменом, туристом, начал заниматься гигиенической гимнастикой; в период обучения приобрел квалификацию общественного инструктора или судьи по виду спорта. В ходе выполнения циркуляров в Политехническом институте при спортклубе начал действовать постоянный семинар для физоргов групп и факультетских советов; при кафедре физвоспитания функционировал «открытый зал» тяжелой атлетики [2, Д. 11, Л. 28].

В организации соревнований совет ДСО «Буревестник» придерживался традиционных установок – увеличение количества состязаний и их участников. В течение 1960 г. ДСО провел по области всего 335 соревнований; было организовано 100 внутривузовских соревнований. Затем облсовет сделал постоянной практику ежегодного

проведения четырех спартакиад - клубов, месткомов, факультетов, кафедр физвоспитания. Однако выступавшие на II пленуме облсовета СДСО (9 декабря 1960 г.) говорили, что соревнования проводились неинтересно, «в аккордном порядке», а их «надо готовить квалифицированно и проводить серьезно, делать их праздником» [2, Д. 9, Л. 40].

На отчетно-выборной конференции облсовета Спортсоюза 25 апреля 1961 г. серьезные нарекания звучали по поводу работы пензенских вузов практически по всем видам спорта, культивируемым в регионе. Так, отмечалось, что по плаванию круглогодичная учебно-тренировочная работа проводилась только в Сельскохозяйственном институте, а в целом, ДСО «не проявлял инициативы в организации учебной работы по водным видам спорта». Хотя появилась хорошая база в пос. Ахуны, где Сельхозинститутом был построен тренировочный зимний плавательный бассейн, эта возможность никем не была использована полностью [3, Д. 78, Л. 9].

К концу 1961 г. показатели физкультурно-спортивной работы в вузах области несколько улучшились: количество физкультурников в институтах составило 60% от общего числа студентов; по сравнению с 1960 г. облсовет провел в пять раз больше спортивных соревнований по различным видам спорта. В финальных соревнованиях VII летней спартакиады профсоюзов по легкой атлетике команда ДСО заняла 3-е место. При факультете физвоспитания Пединститута было организовано научное студенческое общество, в кружках которого состояло примерно 40 учащихся [4, Д. 473, Л. 4].

В 1962—1963 гг. студенческое физкультурно-спортивное движение в Пензенской области продолжало развиваться, но крайне неравномерно. Правлениями спортклубов институтов были организованы и работали секции. Например, в ИСИ — по 10 видам спорта (борьба классическая, бадминтон, волейбол, фехтование, борьба самбо, велоспорт (шоссе), шашки, шахматы, туризм, стрельба пулевая) с числом занимающихся 496 чел.; в ППИ — по 6 видам (бадминтон, хоккей, футбол, настольный теннис, туризм, шахматы) с числом занимающихся 250 чел.; в СХИ — по 5 видам спорта (футбол, волейбол, настольный теннис, стрельба, шахматы) с числом занимающихся 80 чел. Все коллективы физкультуры провели соревнования в среднем по 9 видам спорта.

Вырос уровень спортивного мастерства студентов. Так, спортсмены коллективов физкультуры ППИ добились призовых результатов в соревнованиях города и области: по легкой атлетике и волейболу — 1-е место в первенстве города; по баскетболу — 1-е место в первенстве области; по городкам — первые места во всех соревнованиях; по лыжам, легкой атлетике, баскетболу — первые места в первенстве ДСО «Буревестник». Сборные команды ДСО «Буревестник» в областной летней спартакиаде заняли общее 1-е место, в соревнованиях ЦС «Буревестника» - вторые места по хоккею и волейболу; по легкой атлетике — 8-е место, по велоспорту — 5-е. В коллективах физкультуры культивировались самбо, бадминтон, художественная гимнастика, однако в соревнованиях по этим видам коллективы не участвовали.

В целях лучшей организации и контроля за подготовкой сборных команд области к участию в III спартакиаде народов РСФСР постановлением президиума от 5 сентября 1962 г. облсовет ДСО «Буревестник» был закреплен ответственным по настольному теннису, однако он «мало проявлял заботы в организации и контроле за подготовкой команд» [3, Д. 108, Л. 74-75].

По-прежнему недостаточно велась подготовка общественных физкультурных кадров. Например, из предусмотренных обязательствами спортклуба Инженерно-строительного института в 1962 г. 25 инструкторов-общественников и 30 судей было подготовлено лишь 12 инструкторов-общественников. В результате предпринятых усилий в 1963 г. более 1330 студентов получили звания общественных инструкторов и судей по спорту, что составило 163% к плану [2, Д. 61, Л. 23].

С начала 1960-х гг. подготовка спортсменов-разрядников стало одним из главных направлений работы спортивных кафедр в вузах. В 1962 г. VI пленум ЦС Спортсоюза призвал довести степень подготовки разрядников к общему числу студентов вузов до 20—

25%. V Всесоюзная конференция общества обязала каждый вуз готовить 25% спортсменов III-го разряда к числу учащихся.

Физкультурно-спортивные кадры в вузах фактически были самыми высококвалифицированными в регионе. В 1960 г. общее количество штатных работников по физкультуре в вузах области составляло 38, в том числе 36-c высшим специальным образованием; в 1963 г. -58, из них 55-c высшим специальным образованием [3, Д. 33, Л. 206].

Материально-техническое обеспечение физкультурной и спортивной работы в институтах области было слабым. Облсовет ДСО «Буревестник» своих спортивных сооружений не имел. Вузы силами преподавателей и студентов за счет внутренних резервов стремились улучшить условия для занятий физкультурой и спортом. На II Всесоюзной конференции СДСО «Буревестник» (1960 г.) председатель ЦС Ю.А. Парфенов обратил внимание на настоятельную потребность строительства спортсооружений силами самих вузов. В 1961 г. спортсмены-студенты ППИ выстроили деревянный настил под баскетбольную площадку. В Сельскохозинституте спортсмены восстановили плавательный бассейн и провели нивелировку футбольного поля. В 1962-1963 гг. студенты ППИ капитально отремонтировали городошный стадион, учащиеся ПГПИ дренажированные баскетбольную и волейбольную площадки. Однако ни в одном вузе не был решен вопрос полного обеспечения спортивной формой и инвентарем кафедр физвоспитания. Местная молодежная газета писала о бедственном состоянии спортзалов вузов: «... В зале политехнического института, из-за малых размеров, трудно тренировать опорные прыжки и вольные упражнения. В зале педагогического института нет колец, низкий потолок не позволяет работать на перекладине» [9].

Таким образом, физкультурная и спортивная работа в институтах выполняла две основных задачи: оздоровление и поддержание физической формы студентов и повышение их спортмастерства. Направив основное внимание на работу на факультетах, курсах, группах, спортивные клубы параллельно решали ключевые задачи массового вовлечения студентов в занятия физкультурой и спортом, в то же время достигая высоких спортивных результатов. Индивидуальную работу со студентами, проявившими способности в определенном виде спорта, проводили секции спортклубов.

Укрепление и совершенствование материальной физкультурно-спортивной базы в вузах проходило крайне медленно и скудно. Поддержание материальной базы осуществлялось, в основном, за счет внутренних ресурсов и собственных сил студентов и преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Вазерова А.Г., Давыдов А.С. Деятельность добровольных спортивных обществ в Пензенской области в начале 1950-х гг. // Образование и наука в современном мире. Инновации. 2019. № 1(20). С. 30-37.
 - 2. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. Р-2153. Оп. 1.
 - 3. ГАПО. Ф. Р-2361. Оп. 1.
 - 4. ГАПО. Ф. Р-2774. Оп. 1.
- 5. Иванов С.Ф. Олимпийский полет «Буревестника» / С. Ф. Иванов, Р. Н. Шаров. М.: Профиздат, 1979. 96 с.
- 6. Линдер В.И. На крыльях «Буревестника»: история студенческого спорта / В.И. Линдер, П.И. Андрианов, И.В. Прасканова, С.В. Шилов; под общей ред. О.В. Матыцина. М.: Спорт, 2019. 272 с.
- 7. Нурдыгин Е.А. Добровольные спортивные общества в СССР во второй половине 1940–1950-х гг. (на примере Пензенской области) / Е.А. Нурдыгин, Л.А. Королева. Пенза: $\Pi\Gamma$ УАС, 2016. 176 с.
- 8. Павленко В.В. Студенческое добровольное спортивное общество «Буревестник» в СССР (конец 1950-х гг.) / В.В. Павленко, А.А. Королев // Первые шаги в науку третьего

тысячелетия: материалы XVII Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Нефтекамск, 12 апреля 2021 г.). – Уфа: РИЦ БашГУ, 2021. – С. 72–76.

9. Стиль, мастерство и помехи // Молодой ленинец. – 1961. – 6 января. – С. 4.

УДК 37

КРЕАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Арябкина И.В., Алферьева-Термсикос В.Б.

CREATIVE THINKING OF PRIMARY SCHOOLCHILDRENAS A COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY

Aryabkina I.V., Alfer'yeva-Termsikos V.B.

Аннотация. Сложная и многокомпонентная задача поиска наиболее эффективных способов создания условий формирования креативного мышления в учебном процессе остаётся в современной педагогической теории и практике одной их наиболее актуальных. Реализация ФГОС НОО третьего поколения предполагает формирование у младшего школьника функциональной грамотности, одной из составляющих которой является креативное мышление. В соответствии с деятельностным подходом, креативное мышление учащихся как составляющая функциональной грамотности – совокупность психических процессов, влияющих на способность ребёнка к продуцированию принципиально новых способов осуществления деятельности на основании информированности об объектах или явлениях окружающей действительности и положительного эмоционального отношения к процессу поиска креативного решения. Анализ содержания исследуемого феномена позволил авторам определить охарактеризовать следующие его компоненты: И информационно-познавательный дивергентное мышление; рефлексивный эмоционально-личностная регуляция мышления; деятельностный – проявление творческой активности.

Abstract. The complex and multicomponent task of finding the most effective ways to create conditions for the formation of creative thinking in the educational process remains one of the most relevant in modern pedagogical theory and practice. The implementation of the third generation Federal State Educational Standard of Primary General Education involves the formation functional literacy of primary schoolchildrenas, one of the components of which is creative thinking. In accordance with the activity approach, the creative thinking of pupils as a component of functional literacy is a set of mental processes that affect the child's ability to produce fundamentally new ways of carrying out activities based on awareness of objects or phenomena of the surrounding reality and a positive emotional attitude to the process of finding a creative solution. Analysis of the content of the studied phenomenon allowed the authors to identify and characterize its following components: information-cognitive – divergent thinking; reflexive – emotional and personal regulation of thinking; activity – a manifestation of creative activity.

Ключевые слова: креативность, креативное мышление, функциональная грамотность, проблемный метод, эвристические методы, исследовательский метод.

Key words: creativity, creative thinking, functional literacy, problematic method, heuristic methods, research method.

Концепция современного начального образования заключается в создании условий для формирования функциональной грамотности, то есть применения учащимися

полученных в школе теоретических знаний и общеучебных умений на практике в повседневной жизни. Составляющими функциональной грамотности младшего школьника являются следующие компетенции и личностные характеристики: математическая, читательская, естественнонаучная и финансовая грамотность, а также глобальные компетенции и креативное мышление. Несмотря на то что функциональную грамотность необходимо рассматривать как метапредметный образовательный результат, формирование всех перечисленных составляющих осуществляется в рамках определённых предметных областей, кроме последней.

В научной психолого-педагогической литературе процесс развития креативного мышления часто рассматривается в контексте развития творческого потенциала личности ребёнка (Л.Ю. Сироткин [7], М.С. Соловьев, В.В. Латкин [8]). Однако сущность феномена «творчество» в рамках учебной деятельности младших школьников заключается в создании нового уникального продукта; в то время как «креативность» — это особенность интеллекта или уровень мышления (Т.А. Креславская [3], М.И. Матюшичева [5])., благодаря которому учащийся способен осуществлять по-новому привычный вид деятельности. Именно с позиции деятельностного подхода необходимо подходить к определению такой педагогической категории как «креативное мышление», которое, являясь важной составляющей функциональной грамотности, во-первых, позволит ребёнку адаптироваться к быстро меняющимся реалиям социума, во-вторых, способствует его самореализации посредством поиска новых путей решения привычных задач.

Сущность креативного мышления заключается в личностной значимости, поскольку его формирование связано с развитием качеств и свойств личности ребёнка. Анализ особенностей развития креативности на этапе школьного детства позволил определить структуру креативного мышления, которая в рамках процесса формирования функциональной грамотности включает охарактеризованные ниже компоненты.

1. Информационно-познавательный компонент — дивергентное мышление (генерация широкого спектра возможных решений проблемы), а также способность извлекать информацию из предметной и социальной действительности. Такая характеристика как «нестандартность» мышления развивается ввиду обладания исчерпывающими данными об объекте или явлении из разных источников. Нелинейная связь информированности и креативности, упомянутая в работах Дж. Гилфорда, ГА. Маслоу, П. Торренса, заключается в том, что в основе любой деятельности — работа ума, определяющая её успешность. Обладание всесторонней информацией и наличие опыта познания — условия, способствующие продуцированию креативных решений.

Таким образом, способность извлекать информацию из объектов и явлений окружающей реальности (например, посредством экспериментирования), позволяет ребёнку самообучаться и выходить за рамки ситуативной обусловленности.

2. Рефлексивный компонент — эмоционально-личностная регуляция мышления; осознание результата использования нестандартного способа деятельности. Л.С. Выготский писал, что психология искусства опирается на исследование эмоций, которые позволяют личности трансформироваться. Младшему школьнику необходимо эмоционально переживать итоги поделанной работы для того, чтобы спрогнозировать возможности дальнейшего самосовершенствования. Рефлексия результатов творческого поиска нестандартного решения — важный компонент креативности.

Во многих психологических исследованиях, посвящённых эмоциональному интеллекту и творческому развитию личности, упоминается взаимосвязь эмоций и уровня креативности. Т.В. Корнилова, М.А. Шестова, Е.М. Павлова, исследовав процесс самооценки креативности, считают, что для оптимального социального функционирования в контексте учебной деятельности важна способность воспринимать и понимать собственные эмоции [4]. К.М. Романов рассматривает эмоции как механизмы порождения новых идей [6]. Е.Л. Яковлева считает, что условием развития креативности ребёнка является адекватность и свобода его эмоционального самовыражения [9].

Таким образом, в контексте формирования креативного мышления как составляющей функциональной грамотности ребёнка младшего школьного возраста нами сделан вывод, что развитию креативного потенциала личности предшествует перевод когнитивного содержания в эмоциональное. Ребёнок, способный на рефлексию своей индивидуальности, не будет подражать чьему-либо способу решения той или иной задачи, а будет стремиться найти собственное неординарное решение.

3. Деятельностный — проявление творческой активности ребёнка, способность продуцировать нестандартные подходы к осуществлению привычных учебных заданий. С позиции деятельностного подхода креативную активность младшего школьника необходимо рассматривать как ситуативно нестимулированное стремление «выйти за пределы» заданной проблемы. Д.Б. Богоявленская определила следующие уровни креативный активности: стимульно-продуктивный, основанный на выдвижении гипотез; эвристичный, проявляющийся в эмпирических исследованиях ребёнка; креативный, основанный на создании теории и постановке проблемы [1, с. 81].

Необходимо отметить, что деятельностный компонент креативного мышления учащегося как составляющая функциональной грамотности формируется и проявляется в социальной среде, во взаимодействии с внешним миром. И.А. Кибальченко и Т.В. Эксакусто сообщают, что креативность проявляется в условиях социального взаимодействия [2], которое является коммуникативным компонентом социального интеллекта. В исследованиях Г. Айзенка и О. Конта рассмотрена структура социального интеллекта, одной из составляющих которого является способность решать разнообразные задачи основании полной и всесторонней информированности. на Следовательно, социальный интеллект личности выполняет функции активации личностных свойств в контексте рассматриваемого вопроса – активизации креативной активности.

Таким образом, креативное мышление как составляющая функциональной грамотности младшего школьника — совокупность психических процессов, влияющих на способность ребёнка к продуцированию принципиально новых способов осуществления деятельности (учебной, исследовательской, творческой и т.д.) на основании информированности об объектах или явлениях окружающей действительности и положительного эмоционального отношения к процессу поиска креативного решения.

Креативность мышления — это та личностная характеристика, которая слабо поддаётся педагогическому воздействию. При выборе методов организации обучения как средств для достижения эффективной упорядоченной деятельности педагога и учащихся начальной школы, направленной на достижение заданной цели, необходимо ориентироваться на совокупность выявленных компонентов креативного мышления как составляющей функциональной грамотности.

По мнению исследователей, ведущими дидактическими средствами в области развития креативности активные методы, обеспечивающие продуктивный, творческий, поисковый характер деятельности младших школьников.

Ключевым показателем информационно-познавательного компонента является способность извлекать информацию. В связи с чем целесообразно использовать проблемный метод, который реализуется за счёт наличия в задании противоречий между имеющимися знаниями и новыми фактами, которые не укладываются в рамки старой теории. В процессе преодоления подобных противоречий ребёнок испытывает необходимость в переосмыслении накопленных знаний, а следовательно, в их проверке, т.е. поиске новых фактов, проясняющих проблемную задачу.

Оптимальными средствами для формирования рефлексивного компонента креативного мышления являются эвристические методы: метод гипотез, символического и образного видения, самооценки результатов деятельности. Данная группа методов предполагает включение в занятие креативную смысловую доминанту — необходимость осмысления нестандартного решения, собственного творческого самовыражения.

Эвристические задания не содержат «готовых» решений, учителю необходимо поощрять любую нестандартную идею, а также оказывать ребёнку помощь в осознании и выражении своих эмоциональных реакций.

Формированию деятельностного компонента креативного мышления младших школьников способствует применение педагогом исследовательского метода и метода экспериментирования, а также организация исследовательско-творческой среды. В процессе исследования или экспериментирования младший школьник может реализовать свой креативный потенциал, поскольку данная деятельность также включает неопределенность, которая заставляет младшего школьника искать собственные способы осуществления деятельности, а не принимать готовые. Творческая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты. Например, учитель может приводить примеры из художественной литературы, где нестандартные решения помогали персонажам в трудной жизненной ситуации.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в настоящей статье предпринята попытка охарактеризовать педагогический феномен «креативное мышление» в контексте функциональной грамотности, компетенции младшего школьника формирования применять полученные в школе знания и умения в повседневной жизни. При всем разнообразии взглядов на креативность как на психологический процесс исследователи подчёркивают нелинейный тип её развития, т.е. результаты педагогических экспериментов, позволяют сделать вывод об отсутствии прямой корреляции между интеллектуальными способностями ИЛИ эмоциональным фоном и способностью к продуцированию Исследователи констатируют, что данные личностные нестандартных решений. характеристики активизируют креативный потенциал личности ребёнка, но напрямую не влияют на его развитие.

Таким образом, в воспитании личности, способной самостоятельно решать стоящие перед ним в повседневной жизни задачи нестандартным, но конструктивным способом, отражающим его индивидуальность, и заключается суть формирования составляющей функциональной грамотности – креативного мышления.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды. М.: МИОО, 2005. 175 с.
- 2. Кибальченко И.А., Эксакусто Т.В. Психология креативности, одаренности и гениальности. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2021. 237 с.
- 3. Креславска, Т.А. Развитие креативности студентов и младших школьников в педагогическом процессе. Тверь: Тверской государственный университет, 2022. 152 с
- 4. Корнилова Т.В., Шестова М.А., Павлова Е.М. Эмоциональная креативность в системе связей с эмоционально-личностной сферой и имплицитными теориями креативности // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 4. С. 19-31. DOI 10.31857/S020595920010388-2.
- 5. Матюшичева М.И. Развитие креативности и социально- психологическая адаптация младших школьников в разных условиях обучения // Герценовские чтения. Художественное образование ребёнка: стратегии будущего: V Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция 100-летию Института детства Герценовского университета посвящается. СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2019. С. 158-164.
- 6. Романов К.М. Развитие креативности школьников // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 161-175. DOI 10.31862/2500-297X-2020-2-161-175.

- 7. Сироткин Л.Ю. Творчество и креативность: возможности понятийного компромисса // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 3. С. 82-87.
- 8. Соловьев М.С., Латкин В.В. Творчество и креативность // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017.
- 9. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/ 1997/ 974/ 974020.htm.

УДК 37

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ ПО ПРОБЛЕМАМ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Борозинец Н. М., Прилепко Ю. В., Сербина Л. Ф.

INTERACTION UNIVERSITIES AND EMPLOYERS AT THE PROBLEMS OF EMPLOYMENT OF GRADUATES WITH DISABILITIES

Borozinets N. M., Prilepko Yu. V., Serbina L. F.

Аннотация. В данной статье раскрыты возможности содействия трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью, рассмотрены результаты опроса работодателей об удовлетворенности выпускниками вузов как сотрудниками, выявлены пути решения проблемы поддержки работодателей, трудоустраивающих выпускников с инвалидностью. Проведенное исследование позволило определить и описать пути решения проблемы трудоустройства выпускников с инвалидностью. Представленный материал основан на реальном экспериментальном исследовании.

Abstract. This article reveals the possibilities of facilitating the employment of persons with disabilities and disabilities, considers the results of a survey of employers on satisfaction with university graduates as employees, and identifies ways to solve the problem of supporting employers who employ graduates with disabilities. The study made it possible to identify and describe ways to solve the problem of employment of graduates with disabilities. The presented material is based on a real experimental study.

Ключевые слова: лица с инвалидностью, трудоустройство, высшее образование, РУМЦ.

Key words: persons with disabilities, employment, higher education, REMC.

Трудоустройство человека с инвалидностью — это процесс, а не разовое мероприятие. Только постоянные действия и поиск решений, в которые вовлечены работодатель, работник с инвалидностью и специалист, способны привести к успеху этого процесса. [6]

В настоящее время в Северо-Кавказском федеральном округе (далее - СКФО) созданы все необходимые условия для развития высшего инклюзивного образования [1,2].

Но, несмотря на это, система образования постоянно модернизуется с целью улучшения получения качественного высшего образования и успешной постдипломной реализации лиц с инвалидностью в профессиональной деятельности. С целю эффективной реализации инклюзивного образования и трансформацией передового опыта, под руководством Ресурсного учебно-методического центра ФГАОУ ВО «Северо-Кавказского

федерального университета» (далее - РУМЦ СКФУ) ежегодно организуются и проводятся мероприятия, которые становятся площадками для взаимодействия образовательных организаций в СКФО [6].

Указанные мероприятия проводятся с учетом региональных особенностей прикладной инклюзии, а также выявляются проблемы в образовании студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидность, и совместными усилиями успешно решают их. В последнее время все больше тематикой таких мероприятий становятся проблемы трудоустройства лиц с инвалидностью, где сегодня имеются ряд нерешенных проблем [1].

Трудовая деятельность выступает для человека важным условием полноценной жизнедеятельности. Она помогает не только материальным обеспечением жизни, но и дает возможность реализовать свои возможности. Однако категория лиц с инвалидностью при трудоустройстве имеет особые специфические потребности. Они имеют различные физические, психические нарушения, а так же бывают очень эмоционально чувствительными или имеют проблемы интеллектуального развития. Инвалидность может иметь как незначительное влияние негативного характера на способность человека трудиться, так и быть более ощутимой, что препятствует работе. Психологическими последствиями становятся апатия, отсутствие веры в свои силы и в возможность положительного результата своего труда, следствием чего может стать увольнение работника [6].

В связи с этим для людей с инвалидностью необходима поддержка и помощь специалиста на новом рабочем месте на этапе адаптации [5].

Данный пласт проблем создает определенное напряжение в обществе и происходит ситуация, когда множество людей становятся ненужными. По результатам ряда мероприятий РУМЦ СКФУ стало ясно, что решить эти проблемы возможно - путем, привлечения специалистов, путем реализации эффективных государственных программ и при принятии нужных законодательных актов [6].

Так в «Конвенции о правах инвалидов» признано право инвалидов на труд в равенстве с другими людьми, на получение возможности трудом, выбранным лицом с инвалидностью, зарабатывать на жизнь, в условиях, когда рынок труда и производственная среда являются инклюзивными, доступными и открытыми для инвалидов. В статье 27 п.1а отмечено: «запрещение дискриминации по признаку инвалидности в отношении всех вопросов, касающихся всех форм занятости, включая условия приема на работу, найма и занятости, сохранения работы, продвижения по службе и безопасных и здоровых условий труда» [3,8].

В Конституции Российской Федерации ст. 37 зафиксировано право граждан на труд: «Каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию» [4].

Декларируемые в Конституции основные права и свободы граждан не находят полного отражения в реальной действительности. Этому препятствуют самые разные причины экономического, культурного характера [7].

Обеспечение занятости инвалидов регулирует ст. 20 ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», где им предоставляются гарантии трудовой занятости федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации путем проведения следующих специальных мероприятий, способствующих повышению их конкурентоспособности на рынке труда: установление в организациях, независимо от организационно- правовых форм и форм собственности, квоты для приема на работу инвалидов и минимального количества специальных рабочих мест для инвалидов; резервирование рабочих мест по профессиям, наиболее подходящим для трудоустройства инвалидов; стимулирование создания предприятиями, учреждениями, организациями дополнительных рабочих мест (в том числе специальных) для трудоустройства инвалидов; создание инвалидам условий труда в соответствии с

индивидуальными программами реабилитации инвалидов, условий для предпринимательской деятельности инвалидов, организации обучения инвалидов новым профессиям» [9].

Такие меры уравнивают возможности для лиц с инвалидностью в сравнении с другими гражданами, ведь для многих таких лиц «одинаковое отношение» не сравнивается с «одинаковыми возможностями» [3].

Теоретический анализ проблемы позволил организовать и провести экспериментальное исследование, направленное на выявление мнений работодателей в оценке их удовлетворенности качеством образования принятых на работу выпускников вузов с инвалидностью.

Цель исследования - оценка текущей ситуации с трудоустройством выпускников вузов, имеющих инвалидность, а также выявления проблем, связанных с качеством образования выпускников вузов с инвалидностью, которые влияют на процесс трудоустройства. Кроме того на основе полученных данных и с использованием опыта РУМЦ СКФУ наметить пути решения проблем трудоустройства выпускников вузов с инвалидностью путем взаимодействия вуза с работодателями.

Для реализации цели применялись следующие методы: анализ выполненных научных исследований, синтез результатов. В своем исследовании мы использовали метод анкетирования, как инструмент оценки удовлетворенности работодателей качеством образования принятых на работу выпускников вузов с инвалидностью, разработанную сотрудниками РУМЦ [2]. Использованная нами анкета была реализована в онлайн-формате.

Анкета состоит из трех разделов:

- вводный общая информация о работодателе (учреждении/организации/предприятии), включающий 15 открытых вопросов;
- основной определение удовлетворенности работодателя качеством подготовки выпускников вузов с инвалидностью, включающим 15 открытых вопросов;
- заключительный выявление предложений для решения проблем трудоустройства выпускников с инвалидностью, включающим 6 открытых вопросов.
- В выборочную совокупность респондентов, включающую 31 работодателя, принявшего на работу выпускников с инвалидностью, были отобраны представители всех субъектов Северо-Кавказского федерального округа.

Анализ организационно-правовых форм компаний, в которых в настоящее время работают лица с инвалидностью, показывает, что 18,52 % работают в организациях индивидуальных предпринимателей. 22,22 % работают в государственных организациях. 25,93% работают в обществах с ограниченной ответственностью. 18,52% работают на муниципальных предприятиях. 7,41 % работают в некоммерческих организациях. По 3,7 % работают в непубличных акционерных обществах и в других организациях (смотри таблицу 1).

Таблица 1.

Организационно-правовые формы учрежедений/организаций/предприятий, принимающих на работу выпускников вузов с инвалидностью

| Организационно-правовые формы предприятий | Количество % |
|---|--------------|
| Общество с ограниченной ответственностью | 25,93 |
| Непубличное акционерное общество, АО | 3,7 |
| Государственное предприятие | 22,22 |
| Муниципальное предприятие | 18,52 |
| Индивидуальный предприниматель | 18,52 |
| Некоммерческая организация | 7,41 |

| Другое | 3,7 |
|--------|-----|
|--------|-----|

Так, большинство всех организаций, где работают выпускники с инвалидностью, являются малыми предприятиями (16-100 сотрудников), четверть - микропредприятиями (до 15 сотрудников). Четыре человека работают на средних предприятиях (101-250 сотрудников) и три - на крупных (более 250 сотрудников).

Важно, что выпускники с инвалидностью стремятся трудоустроиться на работу в устоявшиеся предприятия и организации, которые функционируют более десяти лет (70%).

Анализ основных сфер деятельности учреждений/организаций/предприятий, в которых работают лица с инвалидностью, показывает, что большинство из них работают в сфере образования (37,04%), а каждый десятый человек (7,4%) занят в сфере информации и коммуникации, в других сферах работает 22%: по одному человеку трудоустроены на обрабатывающих производствах, в строительстве, торговлю оптовая и розничная, ремонт автотранспорта, научную и техническую деятельность, деятельность в области культуры, спорта, организации досуга и развлечений, сельское или лесное хозяйство, рыболовство и рыбоводство, здравоохранение и социальных услуг.

Важно, что в большинстве организаций, которые участвовали в анкетном опросе при исследовании, не имеется квотированных мест для инвалидов, что составляет 62,96%, лишь в 33,33% организациях эти места имеются. Из того количества организаций которые имеют квотированные места, 44% рабочих места соответствуют уровню квалификации специалистов с высшим образованием.

Учреждения/организации/предприятия, в которых проводилось исследование, имеют специальные рабочие места для работников с инвалидностью. По нозологиям эти места распределились следующим образом: рабочие места для лиц с нарушениями зрения есть на каждом третьем предприятии (3,7%), для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеются в 29,63% предприятий. Рабочие места для лиц с нарушениями слуха не созданы (Таблица 2).

В большинстве учреждений/организаций/предприятий (51,85%), в которых проводилось исследование, работают лица с инвалидностью-выпускники вузов последних лет, что является значительным результатом реализации стратегии инклюзивного образования в Северо-Кавказском регионе.

Таблица 2.

Доступные рабочие места для лиц с инвалидностью

| Тип нозологии | Количество % |
|---|-----------------|
| Нарушениями зрения | 3,7 |
| Нарушениями слуха | 0 |
| Нарушениями опорно-двигательного аппарата | 29,63 |
| Да, для других ограничений (нозологий) | 25,93 |

Выпускники вузов Северо-Кавказского федерального округа трудятся на предприятиях/организациях в следующих должностях: учитель, юрист, администратор, специалист, бухгалтер, консультант, продавец, главный специалист-эксперт, инструктор, ведущий/старший научный сотрудник, стажер-исследователь, проектировщик, системный администратор, ведущий инженер, начальники отделов.

Области профессиональной подготовки, по которым обучались выпускники вузов в СКФО:

- 1. Математика, информационные технологии.
- 2. Гуманитарные науки.
- 3. Образование, педагогика.
- 4. Экономика, социальные науки.
- 5. Здоровье, медицина.
- 6. Инженерия, технология.
- 7. Сельское хозяйство.

Следует отметить, что работодатели оценили образовательные навыки выпускников достаточно высоко. Например, более 60% работодателей оценили «отлично» по таким образовательным компонентам, как коммуникативные навыки, знание предметной области, цифровые навыки и навыки работы на компьютере, а также практические профессиональные навыки. Менее 50% руководителей оценили «отлично» системное и критическое мышление (45%) и владение иностранными языками (37%) (смотри таблицу 3).

Таблица 3.

Оценка работодателями уровня подготовки выпускников вузов с инвалидностью

| Компоненты подготовки | Отлично | Хорошо | Удовлетво- |
|---|---------|--------|--------------|
| томпоненты подготовки | (%) | (%) | рительно (%) |
| Качество подготовки, уровень компетенций | 58 | 37 | 4 |
| Профессиональные знания в предметной области | 62 | 29 | 8 |
| Практические профессиональные навыки | 58 | 33 | 8 |
| Цифровые компетенции и навыки работы с компьютером | 62 | 29 | 8 |
| Владение иностранными языками | 37 | 29 | 20 |
| Коммуникативные навыки | 67 | 29 | - |
| Лидерские навыки | 50 | 41 | 8 |
| Системное и критическое мышление | 45 | 41 | 12 |
| Навыки проектной работы | 54 | 37 | 8 |
| Мотивация к самоорганизации и саморазвитию | 58 | 29 | 12 |
| Адаптивности и навыками принятия решений в нестандартной ситуации | 50 | 41 | 8 |
| Организованность и нацеленность на результат | 58 | 33 | 8 |

По мнению работодателей (Таблица 4) наиболее необходимыми компетенциями для успешного трудоустройства выпускников вузов с инвалидностью являются профессиональные знания и навыки; знание нормативной базы в соответствующих сферах; практические аспекты маркетинга; критичность мышления и работа с информацией; больше практики и обмен знаниями с иностранными коллегами; желание работать; желание к самосовершенствованию; креативность; инициативность и мотивация.

Таблица 4.

Навыки и качества выпускников с инвалидностью, наиболее важные для эффективного трудоустройства

| Навыки и качества | Степень |
|-------------------|---------|
| | |

| | важности (%) |
|---|-----------------|
| Профессиональные знания в предметной области | 50 |
| Коммуникативные навыки, в т.ч. работа в команде | 50 |
| Практические профессиональные навыки | 41,67 |
| Цифровые компетенции и навыки работы с информационными технологиями | 37,5 |
| Организованность и нацеленность на результат | 33,33 |
| Мотивация к саморазвитию и самообучению | 29,17 |
| Адаптивность, принятие решений в нестандартных ситуациях | 25 |
| Лидерство | 8,33 |
| Системное и критическое мышление | 8,33 |
| Проектная работа | 4,17 |
| Иностранные языки | 4,17 |

В качестве препятствий для расширения возможностей трудоустройства выпускников с инвалидностью работодатели видят отсутствие рабочих мест, адаптированных под их нужды (54%); недостаточную поддержку государства для работодателей, трудоустраивающих выпускников с инвалидностью (54%).

В меньшей степени работодатели указывают на сниженную трудовую мотивацию у сотрудников с инвалидностью (8%), недостаточную производственную эффективность сотрудников с инвалидностью (4%). Важно подчеркнуть, что работодатели считают, что выпускники вузов с инвалидностью являются конкурентоспособными, так как показатель «недостаточная конкурентоспособность на работе» равен 0%. Необходимо обратить внимание на то, что имеется показатель «другое», который говорит о том, что 12% работодателей не видят препятствий к трудоустройству выпускники вузов с инвалидностью. Таблица 5.

Препятствия расширения практики трудоустройства выпускников с инвалидностью

| | Позиция |
|--|------------|
| Препятствия | менеджеров |
| | % |
| Отсутствие рабочих мест, адаптированных под нужды выпускников с инвалидностью | 54 |
| Недостаточная поддержка государства для предприятий/организаций, трудоустраивающих выпускников с инвалидностью | 54 |
| Отсутствие у них опыта взаимодействия, трудовой практики в сфере трудовой деятельности на предприятии | 29 |
| Затратная и сложная система для предприятия/организации работы с лицами с инвалидностью | 12 |
| Недостаточная конкурентоспособность выпускников вузов с инвалидностью на работе | 0 |

| Слишком большой груз социальных гарантий от предприятия/организации для работников с инвалидностью | 20 |
|--|----|
| Сниженная трудовая мотивация у сотрудников с инвалидностью | 8 |
| Недостаточная производственная эффективность сотрудников с инвалидностью | 4 |
| Другое: препятствий нет | 12 |

В ходе опроса работодатели внесли ряд предложений по расширению сотрудничества с вузами, предлагающими профессиональное образование для лиц с инвалидностью. Большинство из них (61%) считают, что необходимо сделать для студентов данной категории традиционным прохождение практики в основном на тех базах, где они хотят работать в будущем (Таблица 6).

Более половины опрошенных работодателей считают необходимым свое участие в образовательных, научных и учебных мероприятиях (открытые семинары, тематические лекции, практические курсы, научные мероприятия и т.д.) (44%).

Четверть работодателей (26 %) предложили участие своих представителей в деятельности государственных экзаменационных комиссий вузов.

Столько же работодателей (21%) считают важным участие в днях карьеры вузов, профориентационных мероприятиях.

Незначительная часть работодателей (17%) готовы заключить договор целевого обучения.

Меньшинство респондентов выразили готовность участвовать в профессиональнообщественной аккредитации образовательных программ, а также в разработке и/или пересмотре федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

Таблица 6.

Форматы взаимодействия вузов с работодателями

| Форматы взаимодействия | Количество |
|---|------------|
| | % |
| Не взаимодействуем | 22 |
| Участие представителей предприятия/организации в деятельности государственных экзаменационных комиссий вузов | 26 |
| Участие в учебной, научной и воспитательной деятельности предприятия/организации (проведение открытых мастер-классов, тематических лекций, практических занятий, научных мероприятий и др.) | 43 |
| Прохождение студентами на предприятии практик, стажировок | 61 |
| Участие в днях карьеры вузов, профориентационных мероприятиях | 22 |
| Участие представителей предприятия/организации в качестве экспертов в конкурсах профессионального мастерства, соревнованиях стартапов и т.д. | 13 |
| Трудоустройство выпускников, освоивших образовательную программу в рамках целевого обучения | 17 |
| Участие в проведении профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, реализуемых в вузе | 9 |
| Участие в разработке и (или) рассмотрении проектов федеральных | 4 |

| государственных образовательных стандартов высшего образования | |
|--|---|
| Другое | 4 |

Почти все опрошенные работодатели выразили готовность продолжать работу с вузами по вопросам трудоустройства выпускников с инвалидностью (83%), причем 26% готовы делать это систематически, а 57% - в случае необходимости. Большинство респондентов считают, что проведение различных совместных мероприятий будет способствовать укреплению взаимодействия, а именно: участие в образовательных, научных и учебных мероприятиях (открытые семинары, тематические лекции, практические курсы, научные мероприятия и т.д.) 56%, заключение договоров о стажировке 48%, организация совместных мероприятий 57%, организация практики для студентов 35%, участие вузов в деятельности работодателей 17%.

Результаты исследования позволили сделать выводы о том, что работодатели достаточно высоко оценили ведущие образовательные характеристики трудоустроенных выпускников с инвалидностью из вузов СКФО. Все опрошенные работодатели удовлетворены качеством образования выпускников вузов данной категории.

Однако необходимо отметить, что результаты исследования также показывают, что у выпускников есть еще ряд нерешенных проблем для трудоустройства со стороны работодателей.

В качестве положительного результата следует отметить, что работодатели, объективно оценивающие барьеры для трудоустройства выпускников с инвалидностью, формулируют вполне реальные предложения по расширению сотрудничества с вузами в этом направлении.

Предложения по поддержке работодателей, принимающих на работу выпускников с инвалидностью и улучшению инклюзивного высшего образования:

- 1. Составить пакет предложений для внесения в законодательные акты, которые направленны на совершенствование механизма установления и выполнения квоты для приема на работу лиц с инвалидностью.
- 2. Разработка программы «Адресная социальная помощь выпускнику вуза с инвалидностью», в рамках которой выпускники с инвалидностью могут получить социальную помощь в области приобретения индивидуальных средств или приспособлений, необходимых для облегчения выполнения трудовой функции.
- 3. Разработка системы мер сопровождения профессионально-личностного развития лиц с инвалидностью молодого возраста с целью укрепления их позиций на рынке труда и инициировать внедрение данных мер на региональном уровне.
- 4. Расширение спектра мер поддержки альтернативных форм трудоустройства и занятости лиц с инвалидностью молодого возраста (самозанятость, удаленная работа, по договорам $\Gamma\Pi X$ и др.).
- 5. Развитие системы постдипломного сопровождения службами вузов трудоустроенных выпускников с инвалидностью с целью их успешной профессиональной и социальной адаптации и интеграции в профессиональное сообщество предприятия.
- 6. Направление субсидий предприятиям, принявшим на работу лиц с инвалидностью, на обеспечение материального стимулирования наставников из числа сотрудников предприятия.
- 7. Введение в штат учреждения/организации/предприятия специалистов, либо направление сотрудников социальных служб, способных осуществлять психологическое сопровождение процесса профессиональной и социальной адаптации и интеграции в профессиональное сообщество работников с инвалидностью.
 - 8. Развитие системы «Ярмарок вакансий для лиц с инвалидностью».

Таким образом, исследование подтвердило сложившиеся тенденции в трудоустройстве выпускников с инвалидностью в большинстве вузов Северо-Кавказского

федерального округа, наличие проблем при трудоустройстве лиц с инвалидностью, расширение круга учреждений/организаций/предприятий, готовых к трудоустройству выпускников с инвалидностью, как один из путей решения проблем трудоустройства, требующий взаимных усилий со стороны вузов и работодателей.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Борозинец Н.М., Палиева Н.А. Об организации профориентационной работы и содействии в трудоустройстве выпускников СКФУ из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью // Ключевые компетенции педагога-дефектолога в контексте современной парадиг - практической конференции Северо-Кавказского федерального университета «Университетская наука региону» / под ред. Н.А. Палиевой, Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2020. С. 20-25.
- 2. Борозинец Н.М., Халяпина Л.В. Состояние готовности вузов к реализации инклюзивного высшего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (на примере Северо-Кавказского федерального округа) // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: материалы III Международного Интернет- симпозиума / Под редакцией Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко, О.Д. Сальниковой. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. С. 37-44.
- 3. Конвенция о правах инвалидов / Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года // URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
- 4. Конституция Российской Федерации от 30.12.2008 № 6-ФКЗ и от 30.12.2008 № 7-ФКЗ)// Российская газета. -2009.-21 января.
- 5. Новиков М.Л., Присецкая Н, Котов В. Трудоустройство инвалидов. Пособие для специалистов в вопросах и ответах. Проект «Создание модели трудоустройства молодых инвалидов». Проект реализуется при финансовой поддержке Фонда Форда. 2005.
- 6. Прилепко Ю.В. Трудоустройство лиц с инвалидностью в условиях цифровизации // Инклюзия для всех 2020: Социальная инклюзия в современном социокультурном пространстве: сборник материалов Международной модульной научнопрактической конференции (23 марта 13 мая 2020) / Под редакцией М.Н. Акимовой, О.В. Вороновой. Самара: Издательство Самарского университета, 2020. С. 72-74.
- 7. Спесивцева О.И. Содействие в трудоустройстве людей с ограниченными возможностями здоровья / О.И. Спесивцева. Текст: электронный // XIX Международная конференция «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования»: сборник материалов конференции. Екатеринбург, УрФУ, 2016. С. 2260-2266.
- 8. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». URL: http://base.garant.ru/70170066/#ixzz3yk0sMFbA
- 9. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменением 1 декабря 2014 г)// Серия «Кодексы и Законы» М. 2014. С.30.

УДК 37

РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА ИНТЕРАКТИВНОЙ ИГРЫ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ «КАКОЙ ТВОЙ ТАЛАНТ?»

Бурцева Е.Д.

DEVELOPMENT OF AN INTERACTIVE GAME PROJECT FOR THE DIAGNOSIS AND DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS IN ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE «WHAT IS YOUR TALENT?»

Burtseva E.D.

Аннотация. В статье представлен проект интерактивной игры для диагностики и развития одаренности у подростков и молодежи «Какой твой талант?», описываются теоретические аспекты проекта, его цель, задачи, формы организации и функции, приводится краткая инструкция к игре, кратко рассматривается интерпретация результатов. Автор данной методики, Бурцева Екатерина Дмитриевна, регистрирует заявку на интеллектуальную собственность через Роспатент и участвует в конкурсе «Студенческий стартап (очередь II)» в рамках федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства», проводимого Фондом содействия инновациям.

Annotation. The article presents the project of an interactive game for the diagnosis and development of giftedness in adolescents and young people «What is your talent?», describes the theoretical aspects of the project, its purpose, objectives, forms of organization and functions, provides a brief instruction for the game, briefly discusses the interpretation of the results. The author of this methodology, Ekaterina Dmitrievna Burtseva, registers an application for intellectual property through Rospatent and participates in the competition «Student Startup (stage II)» within the framework of the federal project «Platform of University Technological Entrepreneurship» conducted by the Innovation Promotion Foundation.

Ключевые слова: проект, интерактивная игра, диагностика, развитие, одаренность, подростки, молодежь, талант.

Keywords: project, interactive game, diagnostics, development, giftedness, teenagers, youth, talent.

Проблема диагностики и развития одаренности у подростков и молодежи имеет высокую актуальность в современном обществе, что обусловлено заинтересованностью социума в людях с развитыми способностями в различных сферах деятельности. Однако, возникает противоречие между существующим диагностическим инструментарием и отсутствием комплексных инновационных методов исследования одаренности.

Цель методики: диагностика и развитие одаренности у подростков и молодежи с помощью создания индивидуальной четырехуровневой траектории для каждого участника.

Задачи методики:

- 1)Создание индивидуальной четырехуровневой траектории одаренности для каждого участника;
 - 2) Диагностика различных видов одаренности у подростков и молодежи;
- 3) Развитие различных видов одаренности у подростков и молодежи с учетом созданной для каждого участника индивидуальной четырехуровневой траектории одаренности.

Время проведения: 80 – 90 минут.

Оптимальное количество участников: 1 – 7.

Возраст участников: участники 13 - 14 лет и старше.

Комплект игры:

- 1)Деревянная или пластмассовая доска с изображением цветных ячеек ходов игры (индивидуальная траектория диагностики и развития одаренности);
- 2) Коробка с ячейками для карточек, разделенная на четыре уровня. Каждый уровень разделен на 6 ячеек разных цветов;
- 3) Картонные или пластиковые карточки 96 штук, по 16 карточек каждого цвета (красный, синий, фиолетовый, зеленый, желтый, оранжевый);
 - 4) Картонные или пластиковые фишки с номерами от 1 до 10;

5)Бумажные бланки регистрации оценки результатов участников (индивидуальной траектории диагностики и развития одаренности), рассчитанные на 10 участников – 20 экземпляров;

6)Брошюра – инструкция к игре.

Характеристика. В игре всего 96 карточек с заданиями. Все задания сгруппированы по уровням сложности (4 уровня) и шести видам одаренности (художественной, творческой, интеллектуальной, социальной, психомоторной и духовно-ценностной). В каждом следующем уровне задания сложнее тех, что были на предыдущем уровне.

На 1 и 2 уровнях выбирается одно задание (одна карточка) из 6 цветов для каждого участника;

На 3 уровне выбирается одно задание (одна карточка) из 3 цветов для каждого участника;

На 4 уровне выбирается одно задание (одна карточка) из одного цвета для каждого участника.

Выбор цветов карточек участниками фиксируется фишками с номерами на игральной доске по соответствующей цветовой схеме (указание уровня, стрелочек и цветных кружков для каждого хода) и регистрируется в бланке оценки результатов.

Ход игры. Коробка с ячейками для карточек представлена на рисунке 1. Она разбита на четыре части, которые соответствуют четырем уровням модели индивидуальной траектории диагностики и развития одаренности у подростков и взрослых. Каждый уровень разбит на шесть ячеек, каждая из которых соответствует определенному цвету. Цвета карточек, в свою очередь, соответствуют шести видам одаренности.

Этапы игры: 1 этап. В начале игры участники выбирают фишки с номерами и ставят их на «старт». Затем ведущий вытягивает по одной карточке из шести разных цветов первого уровня и зачитывает все задания, после чего участники выбирают, какое задание они хотят выполнить (одно и то же задание могут выполнять несколько участников). После выбора заданий участники поочередно, в соответствии с их номерами на фишках, начинают выполнять выбранные ими задания. То есть, первым выполняет задание участник под номером 1, следующим — под номером 2 и т.д. После того, как участник выполнил выбранное им задание, он ставит свою фишку с номером в ячейку «1 уровень», в которой находится круглешок того же цвета, что и карточка с выполненным заданием. Ведущий и остальные участники внимательно оценивают, насколько хорошо каждый участник справился со своим заданием, обсуждают, какую он заслуживает оценку (от 3 до 5). После этого ведущий ставит в бланке «оценка результатов» в графе «1 уровень» напротив номера и имени, фамилии участника его отметку за выполненное задание, а также вписывает цвет карточки, с заданием которой он справился. То же самое ведущий делает после каждого выполненного задания остальных участников.

2 этап. Когда все участники справились со своими первыми заданиями, получили оценки и поставили свои фишки в ячейки первого уровня, то ведущий говорит, что начинается второй уровень игры. Процесс игры аналогичен первому уровню. Ведущий зачитывает шесть заданий с карточек шести цветов второго уровня, а все участники по очереди выбирают задания, затем выполняют их в соответствии со своими номерами на фишках. Ведущий и участники также оценивают выполненные задания, оценки и цвета заданий выбранных карточек ведущий заносит в бланк «оценка результатов» для каждого участника. После выполнения задания, каждый участник ставит свою фишку в ячейку «2 уровень», которая соответствует цвету выполненного задания.

3 этап. После того, как фишки всех участников оказываются в ячейках второго уровня, начинается третий этап игры. Ход игры остается тем же, однако выбор заданий изменяется с шести вариантов на три. То есть, ведущий зачитывает уже не шесть заданий с шести разноцветных карточек, а три задания с трех карточек красного, синего, фиолетового цветов для участников, чьи фишки находятся в ячейке с этими цветами и три задания с трех

карточек зеленого, желтого и оранжевого цветов для других участников, чьи фишки находятся в ячейке с этими цветами. Другими словами, выбор заданий у участников уже сокращается с шести вариантов до трех.

4 этап. Когда все участники справились с заданиями, их фишки уже находятся в ячейках третьего уровня, а ведущий отметил оценки и цвета для каждого участника в бланке, то начинается последний этап игры. Теперь участники выбирают одно задание из карточек одного цвета (например, три красные карточки четвертого уровня). После выполнения последних заданий всеми участниками и заполнения бланка, ведущий находит в инструкции «Интерпретацию результатов» и ищет комбинации обозначений для каждого участника индивидуально, например результат, отмеченный в бланке для участника № 1 (красный 5, синий 3, красный 5, красный 4) соответствует комбинации (5354, к, с, к, к).

Ведущий зачитывает результаты. Победителем оказывается участник, чьи результаты будут соответствовать комбинации 5555 с любым набором букв, либо, в случае отсутствия такой комбинации, тот участник, который наберет максимальное количество баллов (сумма цифр в комбинации). Победителей может быть несколько как в одном виде одаренности, так и в разных. Максимальное количество баллов — 20, минимальное — 12 (сумма цифр комбинации 3333). Схема игральной доски представлена на рисунке 2. Игральная доска выполнена из дерева или пластмассы. Рекомендуемый размер: длина — 50 см, ширина 30 см. Возможны другие варианты размера доски.

Модификации игры:

1) Игра «Выполни самое сложное задание». Ход игры тот же самый, что и в основной игре, только участники выбирают не самые легкие и интересные для них задания, а, наоборот, самые сложные и неинтересные.

Цель – развитие тех способностей, которые совершенно не развиты или даже практически полностью отсутствуют у человека, его самых «слабых» сторон. Например, подросток с психомоторной одаренностью, но плохой успеваемостью в школе, специально выбирает задания. связанные с развитием интеллекта, а девушка интересующаяся особенно точными выбирает задания, науками, связанные художественными и творческими способностями.

Рекомендуемое количество участников: 2 – 7 (возможна индивидуальная форма занятия).

Интерпретация результатов: по аналогии с основной игрой, однако учитывается абсолютное отсутствие способностей у участников к выбранным заданиям. Соответственно, если комбинация участника выглядит, как 3333, то это значит, что он стремится научиться чему-то новому и у него уже получается. Дальнейшее периодическое участие в игре позволит отслеживать его успехи и эффективно развивать новые, не заложенные от природы способности.

2)Игра «Сквозь тернии к звездам». Ход игры заключается в выполнении заданий только одного уровня и одного цвета для каждого участника. Участники также чередуются между собой. После того, как каждый участник выполнит все пять заданий выбранного цвета, первый уровень завершается. На следующем занятии каждый участник выполняет задания того же цвета, что и на первом уровне. На следующих занятиях участники выполняют задания по карточкам тех же цветов третьего и четвертого уровней, но в количестве трех заданий. Количество заданий, выполняемых на одном занятии, педагог может выбирать сам, не обязательно четко следуя инструкции.

Цель – поэтапное, систематическое развитие определенного вида одаренности у каждого участника с усложнением заданий на каждом занятии. Например, учащийся, проявляющий художественные способности, выбирает красные карточки, которые соответствуют этому виду одаренности, и в течение нескольких недель выполняет задания, продвигаясь на следующие уровни сложности.

Рекомендуемое количество участников – 2 – 6 участников (возможна индивидуальная форма занятия)

3)Игра «Битва фракций». Ход игры аналогичен основной игре, только участники выполняют задания не индивидуально а по микрогруппам. Ведущий изначально зачитывает участникам описанные в игре виды одаренности и их характеристики, после чего участники всей группы (всего класса) выбирают свою потенциальную одаренность, либо область интересов и объединяются в примерно равные по количеству участников микрогруппы, каждая из которых будет относиться к одному из шести представленных в игре цветов. Дальше, в ходе игры, каждая микрогруппа выполняет указанные в карточках своего цвета задания, постепенно переходя на новые уровни, не меняя цвета заданий. В конце игры побеждает «фракция», набравшая максимальное количество баллов.

Цель – развитие определенного вида одаренности у участников, к которому у них имеются склонности и интересы, а также сплочение группы, формирование навыков коллективной работы.

Рекомендуемое количество участников – 20 – 30 и более.

Таким образом, разработанная нами интерактивная игра для диагностики и развития одаренности у подростков и молодежи «Какой твой талант?» направлена на комплексное выявление и развитие различных видов одаренности у подростков и молодежи: художественной, творческой, интеллектуальной, социальной, психомоторной и духовноценностной [2, С. 14 – 18; 3, С. 11 - 17]. В основе проекта лежат научно-методические труды Осиповой М.Б. (классификация видов одаренности), Барсай Б.Т. (теоретические и эмпирические методы исследования) [1], Блиновой В.Л. (общее понятие об одаренности), Ридецкой О.Г. (психология одаренности) [4, С. 10 - 39].

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Барсай Б. Т., Таганова Ж. С. Теоретические и эмпирические методы исследования и их использования в педагогических исследованиях // <u>актуальные проблемы науки, производства и химического образования</u>. Сборник материалов XI Международной научнопрактической конференции. Астрахань, 2021.
- 2. Блинова В.Л., Блинова Л. Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебнометодическое пособие. Казань: ТГГПУ, 2010. C. 14 18.
- 3.Осипова М.Б. Одаренные дети: проблемы выявления, развития и психологопедагогического сопровождения в системе общего образования. – Нижний Тагил: НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. - C. 11 - 17.
 - 4. Ридецкая О.Г. Психология одаренности. Учебно-практическое пособие М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010 . C. 10 39

УДК 37

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ – ПОТЕНЦИАЛ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Волобуева Е.В., Дохоян А.М.

INTERACTION WITH EMPLOYERS - THE POTENTIAL FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

Volobueva E.V., Dokhoyan A.M.

Аннотация. В статье обосновано участие работодателя в системе управления качеством образовательного процесса в вузе. Рассмотрены особенности и формы участия работодателей в процессе разработки и реализации основных образовательных программ. Представлены результаты исследования, проведенного с работодателями. Целью проведенного исследования было рассмотрение позиций по реализации взаимодействия

педагогических высших образовательных учреждений и работодателей, представляющих образовательные учреждения.

Annotation. The article substantiates the participation of the employer in the quality management system of the educational process at the university. The features and forms of participation of employers in the process of development and implementation of basic educational programs are considered. The results of a study conducted with employers are presented. The purpose of the study was to consider positions on the implementation of the interaction of pedagogical higher educational institutions and employers representing educational institutions.

Ключевые слова: работодатель, федеральный государственный стандарт образования, сотрудничество, концепция подготовки педагогических кадров, профессиональная деятельность, взаимодействие, профессиональные компетенции, современный рынок труда.

Keywords: employer, federal state standard of education, cooperation, concept of training of pedagogical personnel, professional activity, interaction, professional competencies, modern labor market.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В данный момент идет модернизация системы образования, поиск необходимых ресурсов, создаются механизмы для более эффективной работы. Образование должно использовать весь свой потенциал для укрепления общества, сохранение единого социального и культурного пространства в стране. В этой связи сотрудничество между педагогическими вузами и работодателями должно стать ключевым инструментом для повышения качества образования.

В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, говориться о включенности образовательных организаций, реализующих программы подготовки педагогических кадров, в федеральную и региональную программу, привлечения работодателей в систему подготовки педагогических кадров для достижения высокого качества образования. [2]. ФГОС ВО требует, чтобы к образовательному процессу были привлечены « не менее 10 процентов численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы должны являться руководителями и (или) работниками иных организаций...» В соответствии с данным нормативным актом работодатели должны привлекаться к участию на всех этапах проектирования и реализации основных образовательных программ [7].

Существует ряд теоретических положений ведущих отечественных ученных, анализирующих проблемы высшего образования и методы повышения его качества (A. Γ . Асмолов, H. Φ .Радионова, B.B.Серикова, B.A.Сластенин, и др.).

Ученые отмечают, что «взаимодействие вуза и работодателей становится важным показателем качества и надежности деятельности вуза, одним из важнейших критериев его конкурентоспособности на рынке образования и рынке труда» [9, с. 13], и «взаимодействие работодателя с высшим учебным заведением (вузом) должно быть неотъемлемой частью всех этапов учебного процесса» [10, с. 38].

Е.В.Молчанова и И.И.Сердюк, отмечают, что «возникает необходимостьсогласования направлений деятельности образовательного учреждения с реальными потребностями сферы труда и занятости, для подготовки востребованных в соответствующих профессиональных отраслях специалистов»[4]. Теоретические предпосылки выявляют взаимозависимость процессов взаимодействия вуза и работодателей и влияния данного взаимодействия на качество подготовки высококвалифицированных специалистов.

Научный интерес представляет исследование мнений самих работодателей, представителей системы высшего образования по установлению системы взаимоотношений между данными субъектами.

С целью выявления уровня удовлетворенности и требований работодателей к качеству профессиональной подготовки наших выпускников и перспективах их взаимодействия, мы провели исследование.

Результаты опроса показывали, что большинство работодателей (80%) сотрудничают с вузом, 77% работодателей участвует в разработке и корректировке учебных планов и программ, 60% работодателей принимают участие в учебном процессе и проведении совместных мероприятий.

В ходе экспертного опроса работодателям был задан вопрос, насколько уровень практической подготовки выпускников важен, 69% для работодателей указали на необходимость усиления практики в учебных программах. По данным внутреннего мониторинга качества образования, в АГПУ студенты и выпускники также указывают на необходимость

повышения практической составляющей обучения, в том числе совместно с партнерами университета.

На вопрос, «Какие личностные качества привлекают вас как работодателей в молодых специалистах?» 60 % респондентов отметили такие качества как коммуникабельность, умение, находить новые нестандартные решения, постоянно совершенствоваться в современных условиях так же является значимым качеством личности педагога. Умение взаимодействовать, устанавливать контакты, располагать к себе, к процессу обучения, зависит качество образования в школе. Вместе с тем, наиболее важными преимуществами молодых специалистов работодатели считают их энергичность и активность молодых специалистов (так считают 79% респондентов)

На вопрос «Чего, по Вашему мнению, не хватает выпускнику вуза в профессиональной подготовке?» 53% респондентов отметили практических знаний и умений; знаний нормативно-правовых документов - 16%; умений вести школьную документацию - 14%; знаний в работе с родителями - 8%.

На вопрос: «Обязательно ли выпускник вуза должен иметь опыт практической работы, прежде чем он придет устраиваться на работу в Ваше образовательное учреждение?» 31% респондентов ответили, что не обязательно, 62% отметили, что достаточно преддипломной практики, а 6%, -указали, что необходимо проходить практику именно в их образовательном учреждении.

Приведем несколько высказываний: «студенты подготовлены чаще всего только теоретически»; «образование, которое дает вуз, чаще всего далеко от реальной жизни. В вузах дают очень мало практики»;

«теоретические знания зачастую не подкреплены практикой, выпускники фактически заново знакомятся с профессией, на которую учились»; «недостаточный опыт практической работы по специальности, знания, полученные в ходе обучения, далеко не всегда применимы на практике, а знания, необходимые на практике, часто недополучены в ходе обучения».

Большинство работодателей при принятии на работу используют собеседование (84,5%), анализ документов кандидата (34,4%), анализ «Портфолио кандидата» используют только 10% работодателей.

Ответы респондентов несколько расходятся с общей тенденцией, наблюдаемой при приеме на работу, так как многие работодатели наличие практического опыта (два-три года работы) ставят обязательным требованием при приеме на работу.

Основная цель взаимодействия работодателей с образовательными учреждениями — поиск высокопотенциальных студентов (65%).

Учитывая выводы по вопросу о практической готовности к профессиональной деятельности, выясняя заинтересованность и готовность образовательных учреждений становиться базой практики для студентов, мы задали следующий вопрос: «Организуются ли в вашем образовательном учреждении производственные и преддипломные практики для студентов вузов?». По ответам респондентов, около 67% школ, представители которых

приняли участие в исследовании, являются площадками для педагогической и производственной практики студентов. Данный процент очень важен, так как работодатели представляют качество и уровень подготовки студентов, ежегодно приходящих на практику. На сегодняшний день на кафедре социальной, специальной психологии и педагогики Армавирского государственного педагогического университета взаимодействие осуществляется по «классической модели»: привлечениеработодателей к преподавательской деятельности, участие в работе государственной итоговой аттестации, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами, предоставление базы практик студентам, и последующее трудоустройство выпускников и т.д.

Наиболее тесное взаимодействие с работодателями наблюдается в процессе прохождения студентами различных практик, которые являются составными частями основных образовательных программ и представляют собой одну из форм организации учебного процесса, заключающуюся в профессионально-практической подготовке студентов в условиях реальной профессиональной деятельности.

Именно практики обеспечивают приобретение студентами первого профессионального опыта работы и, тем самым, выступают в качестве «ведущего фактора, обеспечивающего эффективное формирование высокого уровня профессиональной компетентности будущих специалистов» [1, с.6].

По-прежнему актуальной остается - преддипломная практика. У студентов выпускных курсов на базе организации формируются навыки практической деятельности при прохождении преддипломной практики, результаты, которой могут быть включены в курсовые проекты и выпускные квалификационные работы. Уровень профессиональных компетенций, определенных стандартом, можно определить только в практической деятельности в периоды не только учебной деятельности, но и во всех видах практик.

Особого внимания заслуживает организация работы по выполнению выпускных квалификационных работ в рамках договора о сотрудничестве с работодателями, с последующим предоставлением справок о внедрении.

Кафедра активно поддерживает связь со своими выпускниками. Создана Ассоциация выпускников кафедры и факультета, которая позволяет реализовать обратную связь с выпускниками, поддерживать базу данных контактов выпускников, проводить исследования о трудоустройстве и уровне зарплат, предлагать выпускникам программы повышения квалификации, тренинги и консультации по различным профессиональным вопросам и т. д. Мы внедрили в практику нашей работы участия работодателей в работе круглых столов, посвященных вопросам практической подготовки студентов и трудоустройства выпускников, разработки учебных планов, мониторинга оценки выпускников, преподавание специальных дисциплин и др. Встречи работодателей с преподавателями кафедры позволяют определить перечень важнейших требований к педагогу, который будет востребован на рынкетруда.

Таким образом, работодатель принимает активное участие во всех развивающихся разработках и образовательной программе вуза, что делает его активной заинтересованной в кадрах с высшим образованием.

Перспективным является более тесное взаимодействие c профильными организациями в части формирования заказа на подготовку специалистов в рамках контрольных цифр приема. Поэтому необходимо налаживание более взаимодействия с работодателями, заинтересованными в приобретении тех или иных специалистах. Целевая подготовка педагогических кадров, финансируемаянепосредственно работодателем, наиболее эффективной будущим представляется нам взаимодействия. Совместно формируя заказ на подготовку специалистов, вуз и работодатели, с одной стороны, регулируют не только количественные, но и качественные характеристики будущих педагогов.

Но проблем в этой части взаимодействия много: не все формы работы эффективны, например участие работодателей в итоговой аттестации в вуза, когда представители

администрации школы приглашаются в качестве представителей аттестационной комиссии, на наш взгляд наименееэффективна.

Подводя итог, можно констатировать, что эффективность взаимодействия вуза и работодателей возрастет, если удается осуществить перевод работодателей из пассивных потребителей образовательных услуг в позицию активно заинтересованных участников образовательных и инновационных процессов. И как следствие приведет к овладению обучающимся профессиональными компетенциями, отвечающими требованиям современного рынка труда.

В заключении хочется отметить, что в работе современного университета необходимо использовать и развивать любые - традиционные и инновационные формы взаимодействия с работодателями.

Прежде всего, заинтересовать и привлечь работодателя к образовательному процессу через целевую подготовку, совместные мероприятия, базовые кафедры, профессионально-образовательные кластеры.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Дымарская О.Я. Профессиональное образование и рынок труда: опыт и взаимодействие // Россия реформирующаяся: ежегодник. 2005 / отв. ред. Л.М. Дробижева. М.: Институт социологии РАН, 2006. С. 174-184.
- 2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года.- Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р
- 3. Костыгина В. В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров-строителей в процессе учебно-производственных практик: Автореф. дис. канд. пед. н. Пенза, 2010. 27 с.
- 4. Молчанова Е.В., Сердюк И. И. Проблемы востребованности и конкурентоспособности специалистов// Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 11. Т. 3. С. 209-211.
- 5. Сорин Е.З. Стимулирование сотрудничества вузов и работодателей с акцентом на трудоустройство выпускников // Партнеры за качество высшего образования. Британский Совет, 2008. С. 22-29.
- 6. Черемисина Е.В. Социальное взаимодействие вузов с частными структурами и работодателями в процессе управления качеством образования: автореф. дис канд. социол. наук. Тюмень, 2009. 24 с.
- 7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
- 8. Хазова С.А. Критерии развития продуктивности личности//Вестник Адыгейского государственного университета. сер. Педагогика и психология. Майкоп, 2011. Вып. 2. С. 254-260.
- 9. Шевченко Д. А., Каплан Д. А., Куневич Я. Ю. Современная организация взаимодействия вуза и работодателей // Человеческий капитал и профессиональное образование. 2012. № 1(1). С. 13 17.
- 10. Язовцев И. А. Генезис взаимодействия системы «вуз-работодатель» // Управленец. 2012. № 7 8(35 36). С. 38 44

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Дрофа Е. А., Приходченко О. В.

PEDAGOGICAL ASPECT OF TEACHER TRAINING RESEARCH AT CLASSICAL UNIVERSITY

Drofa E.A., Prikhodchenko O.V.

Аннотация. В статье обосновывается, что важное значение приобретает этнокультурная компетентность, в формировании которой особая роль принадлежит системе образования и, прежде всего, самому преподавателю. По мнению авторов, в современной социокультурной ситуации главная задача российской образовательной политики определяется как обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным перспективным потребностям личности, общества и государства.

The article justifies that ethnocultural competence is important, in the formation of which a special role belongs to the education system and, above all, to the teacher himself. According to the authors, in the modern socio-cultural situation, the main task of Russian educational policy is defined as ensuring the modern quality of education on the basis of maintaining its fundamentality and compliance with the relevant perspective needs of the individual, society and the state.

Ключевые слова: образование, личность, общество, социализация, научное знание, познание

Key words: education, personality, society, socialization, scientific knowledge, cognition

Такая трактовка главной задачи позволяет сформулировать тенденции профессиональной подготовки преподавателя в классическом университете. К ним относятся, прежде всего: стандартизация, непрерывность, фундаментализация, гуманизация, регионализация.

Стандартизация профессионального образования представляет собой осознанное установление упорядоченных диагностических требований к образованию, позволяющих установить необходимый уровень квалификации специалиста; повысить качество подготовки; установить преемственную связь субъектов профессионального образования в образования. Непрерывность вузовского непрерывного образования многомерное движение личности в образовательном пространстве. Непрерывность профессионального педагогического образования реализуется через единство целевых, содержательных процессуальных звеньев учебно-воспитательного процесса вуза, через учет специфической педагогического образования профессионального природы педагогического труда. Фундаментальность образования - является одним из приоритетов современной образовательной парадигмы. Фундаментальность высшего образования - это соединение научного знания и процесса образования, дающее понимание образованному человеку того факта, что все мы живем по законам природы и общества [5, С. 29-35], в процессе «теоретического осмысления феномена социальности» [1, С. 168-177].

Фундаментализация профессионального образования обеспечивает условия для формирования социально защищенного, конкурентоспособного специалиста, способного к рефлексии личностного развития, оценке своей учебно-познавательной, учебно-исследовательской, а затем и профессиональной творческой деятельности. Фундаментальность российского высшего образования базируется на принципе получения

студентами знаний, приобретения ими умений и навыков в контексте единой общечеловеческой культуры. Причем, овладение будущей профессии осуществляется путем интеграционного овладения основами научных знаний по специальности и знаний социально-гуманитарных дисциплин, что способствует общекультурному и профессиональному росту студента и представляет возможность преподавателям полнее реализовать свой профессиональный и творческий потенциал. В тоже время фундаментальное образование, являясь инструментом достижения высокой эрудиции, ориентировано на широкое направление научного знания, охватывающее совокупность близких специализированных областей. Все это позволяет достичь целей формирования у будущих специалистов высокой общей и профессиональной культуры, способности динамично адаптироваться к новым условиям.

Гуманистический характер образования - это создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей будущего преподавателя, для его самоопределения. Это - учет психофизиологической самобытности личности, особенностей социального и культурного контекста жизни студента, сложности и неоднозначности его внутреннего мира. Это - ориентация вуза не только на подготовку студента к будущей профессии, но и обеспечение полноценности его жизни в настоящее время

Свободное развитие личности будущего преподавателя возможно только при смене коренных образовательных установок, при использовании наряду со знаниевой парадигмой образования развивающей парадигмы образования, осуществление перехода от адаптивной и репродуктивной его модели к деятельностной и преобразующей направленности профессионального образования. При этом необходимо учитывать «... методологические проблемы определения профессионализма ...» [4, C. 67-69], определяющие образовательный процесс в целом.

В знаниевой парадигме образования традиционно выстраивалась образовательная система. Она предполагала полноценное обретение знаний. В настоящее время, прежде всего, необходимо принципиальное изменение педагогических подходов: знание может быть полноценным только при включении механизмов развития личности.

Рассматривая главное предназначение образования в создании условий для социализации и развития личности человека, следует отметить, что педагогическое образование, кроме конструирования таких условий по существу само представляет собой систему условий обеспечивающих развитие и профессиональное становление будущих специалистов через овладение ими определенного содержания. Другими словами, речь идет о гармонизации гуманистического по своему характеру содержания педагогического образования как образования, реализующего гуманистическую идею.

Анализ исследований посвященных проблемам гуманизации педагогического образования (В. В. Бестужев-Лада, В. С. Библер, Л. П. Буева, Е. В. Бондаревская, А. Г. Здравомыслов, М. С. Коган, И. С. Кон, А. А. Бодалев, Д. И. Фильдштейн) показал, что образовательная практика будет более эффективной, если будет строиться на принципах: личностной ориентации; профессиональной ответственности и требовательности; побудительной активности и творческой инициативы.

Принцип личностной ориентации созвучен с теми культурными приоритетами, которые традиционно на протяжении многих веков были присущи российскому обществу. Этот принцип определяет ценностные ориентации педагогического образования. Главной ценностью здесь должна стать личность обучающегося (обучающегося, воспитанника, потребности, студента). интересы, потенциал. Это **утверждение** является основополагающим, определяющим методику идеологию И осуществления профессионального образования. Обучающийся рассматривается субъект педагогического воздействия. Используемые образовательные технологии должны обеспечивать возможность раскрытия внутреннего потенциала каждого студента.

Принцип пробессиональной ответственности и требовательности является естественным продолжением (или дополнением) принципа личностной ориентации.

Приоритет развития личности требует от обучающего (преподавателя) высокой степени профессионализма, который может быть сформирован только в ситуации требовательности и ответственности.

Принцип побудительной активности и творческой инициативы также тесно связан с принципом личностной ориентации. Последний предполагает субъективную позицию обучающих в образовательном процессе, активизацию профессионально-образовательной деятельности студентов и развития их творческой инициативы.

Регионализация профессионального образования фундаментально отраженная в законах РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», в Государственных стандартах высшего педагогического образования, в Государственных требованиях к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника университета для получения дополнительной квалификации «Преподаватель»

Регионализация профессионального образования позволяет учесть социальноэкономические, социокультурные особенности региона, стимулировать развитие оригинальной системы профессионального образования, отвечающей потребностям региона.

Важнейшим направлением образовательного процесса в университете, как было отмечено выше, является создание условий для овладения студентами фундаментальными знаниями, которые являются важным компонентом компетентности. Основу этнокультурной компетентности составляет фундаментальное гуманитарное знание, которое овеществляется в государственном образовательном стандарте, на основе которого создаются учебные планы, образовательные программы учебных курсов и дисциплин.

На основе государственного образовательного стандарта и анализа психологопедагогических исследований возможно формирование структурнофункциональной модели овладения фундаментальными знаниями. Согласно модели, фундаментализация полиэтничного образования заключается в целенаправленной комплексной организации его содержания на основе сочетания эпистемологических, онтологических, специальнонаучных и дидактических идей, поднимающих статус учебных дисциплин до уровня фундаментальных; единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности. Онтологический аспект связан с познанием окружающего мира, гносеологический - с освоением методологии и приобретением навыков познания.

В государственном образовательном стандарте гуманитарное знание представлено в двух блоках: общегуманитарном и псхолого-педагогическом. В каждом из вышеназванных выделить общегуманитарном блоков можно модули. блоке методологомировоззренческий, социокультурный этнокультурный модули. Методолого-И мировоззренческий модуль должен включать философский цикл, в дисциплинах которого акцентируется внимание на проблемах человеческой сущности, духовно-познавательных обобщая имеют мировоззренческий характер, мировоззренческом плане знания по остальным предметам общегуманитарного и психолого-педагогического блоков, создавая базу для их интеграции, с целью обеспечения целостного знания.

Другим циклом этого блока является аксиологический цикл, дисциплины которого (этика, эстетика, религиоведение) отражают комплексное философское знание о способностях человека к освоению мира в форме ценностей. Эти дисциплины имеют личностно-ориентированную мировоззренческую направленность на понимание многообразия духовных ценностей.

Социокультурный модуль включает в себя циклы дисциплин, раскрывающие механизмы освоения мира человеком в форме социального действия (культурология, социология, политология, история России и мировых цивилизаций). Эти дисциплины освещают предметно-деятельностный аспект человеческой практики в ее универсальных, конкретно-исторических проявлениях.

Этнокультурный модуль - цикл дисциплин этого модуля (этнология, курсы по

выбору освещающие этническую картину, мира, страны, региона) призван дать системные знания: о процессах антропогенеза и этногенеза; об историческом многообразии культур; о роли этнического фактора в эволюции мировой и российской культуры; о формах и способах межэтнической коммуникации; о причинах межэтнических конфликтов и способах их урегулирования; об основных этапах развития и современной этнической картине региона.

Психолого-педагогический блок может быть представлен двумя модулями дисциплины, которого описывают подсистему «человек-человек» в ее профессиональнодеятельностном значении. Этот блок может быть представлен двумя модулями, каждый из которых предполагает циклы теории, истории и практики (методики) специальных «определяются системой научного мировоззрения, дисциплин, содержание которых научно-осознанными социальными целями общества» [2, С. 26-29]. Психологический модуль - предметы этого модуля призваны обеспечить как общепсихологические знания (основы психологии развития и саморазвития личности, педагогическая психология), так и этнопсихологические знания (этнопсихология личностных свойств, национальный характер и менталитет, этнопсихологические особенности общения и социальной регуляции поведения, этнокультурная вариативность социализации, межэтническое взаимодействие). Педагогический модуль также включает как общепедагогический - введение в педагогику, историю образования педагогические теории, предметные и воспитательные технологии, так и этнопедагогический (духовные истоки народной педагогики, основы народной педагогики, общечеловеческие ценности народной педагогики) циклы дисциплин.

Таким образом, в контексте рассматриваемого вопроса фундаментализацию гуманитарного образования обеспечивающего формирование и развитие этнокультурной компетентности мы рассматриваем через целостность содержания сущность которой, состоит в том, что отдельные дисциплины рассматриваются не как совокупность традиционных автономных курсов, как целостность, которая достигается посредством интеграции отдельных дисциплин в единые циклы, связанные общей целью - формирование этнокультурной компетентности. В свою очередь, отдельные циклы сопрягаются между собой через трансдисциплинарные коммуникации и пограничные области знания и культуры, обеспечивая целостность полиэтничного знания. Такой подход способствует формированию этнокультурной компетентности, ориентированной на достижение глубинных, сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира, предусматривает овладение взаимодополняемыми компонентами целостного научного знания.

На основе сказанного можно констатировать, что фундаментализация образования потенциально является катализатором творческой свободы, основанной на постижении и критическом восприятии совокупного опыта человеческого познания, на приобретение внутренней уверенности личности в своих возможностях использовать и индивидуально трансформировать этот опыт, создает условия для стимуляции и реализации, творческих начал личности, ее педагогической деятельности, в основе которой коммуникативная природе общения. И деятельность, и общение «... составляют основу информационных процессов» [3, С. 175-179].

Таким образом, фундаментальность образования как средство формирования интеллектуального типа личности приобретает особое значение в формировании интеллектуально-познавательного компонента этнокультурной компетентности, способствует развитию мотивационной сферы. Университетская модель образования предполагает получение студентами знаний не только в ходе формального образования, на лекционных, семинарских и практических занятиях, где определенная сумма знаний передается от преподавателя к студентам, но и особый способ получения знаний в процессе исследовательской работы, которая является неотъемлемой частью университетского образования. Альфред Уайтхед утверждал, что университет одновременно является и школой образования, и центром исследований. Объединяя обучающихся в едином процессе

образования и поиска истины, университет создает творческую атмосферу, в которой истина трансформируется в знание.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Бакланова О. А., Бакланов И. С. Современная российская социальность в контексте социального конструкционизма // Вопросы социальной теории. 2015. Т. 7. \mathbb{N} 1-2. С. 168-177.
- 2. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-философский аспект научноинформационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - №9. - С. 26-29.
- 3. Гончаров В. Н., Берковский В. А., Кулешин М. Г. Социально-философский анализ исследования информационных процессов в контексте научно-информационной деятельности // Kant. 2019. №1(30). С. 175-179.
- 4. Тронина Л. А. Философские основания профессионализма современного педагога // Kant. 2016. \mathbb{N} 4(21). С. 67-69.
- 5. Kuleshin M., Nemashkalov P., Plyako O. Historical consciousness in the process of forming ethnic stereotypes of material culture // Science Almanac of Black Sea Region Countries. 2020. №1(21). C. 29-35.

УДК 37

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ СЕМЕЙНЫХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Егизарьянц М.Н., Ромашина Е.В.

DOMESTIC PRACTICE OF TRAINING FAMILY EDUCATORS:HISTORY AND MODERNITY

Egizaryants M.N., Romashina E.V.

Аннотация: Данная работа посвящена решению проблемы подготовки семейных воспитателей. Российская ситуация рассматривает такой вид воспитательной деятельности и требует от исполнителей определенного уровня квалификации, профессионализма, специальной подготовки. В России исторически, складываются свои традиции оказания педагогической помощи семье в реализации еè воспитательных функций. В работе рассматриваются исторические и современные подходы в практике подготовки семейных воспитателей.

Annotation: This work is devoted to solving the problem of training family educators. The Russian situation considers this type of educational activity and requires performers to have a certain level of qualification, professionalism, and special training. Historically, Russia has its own traditions of providing pedagogical assistance to the family in the implementation of its educational functions. The paper examines historical and modern approaches in the practice of training family educators.

Ключевые слова: семья, воспитание, наставник, гувернер, профессиональная полготовка.

Keywords: family, upbringing, mentor, tutor, professional training.

Потребность семей, различных как по статусу, материальному положению, так и по составу, в помощи психолого-педагогического плана рождает необходимость выделения со стороны общества и государства специальной группы людей, которые смогут эту помощь

оказать. Понятно, что такой вид деятельности требует от исполнителей определенного уровня квалификации, профессионализма, специальной подготовки. В России исторически, складываются свои традиции оказания педагогической помощи семье в реализации еè воспитательных функций сначала в лице мастеров грамоты; позднее домашних учителей и наставников, домашних воспитателей — гувернеров; в советский период, когда центр воспитания переносится в школу и другие государственные образовательные учреждения, помощь семье оказывали пионервожатые, организаторы воспитательной работы в школе, классные руководители; сегодня такую работу выполняют социальные педагоги, психологи. Необходимо отметить, что государство долгое время не проявляло большого интереса к организации подготовки специалистов такого рода, что вполне объяснялось потребностью общества в тот или иной период временив грамотных людях и, соответственно, в специалистах педагогической квалификации.

Учитывая отечественные традиции, рассмотрим основные вехи становления профессиональной подготовки педагогов, ориентированных на работу с семьей.

Анализ историографической и педагогической литературы позволилнам выделить 5 основных периодов становления такой подготовки, каждый из которых определялся как целью и направленностью деятельности педагогов, оказывающих помощь семье, так и общей государственной образовательной политикой в стране.

1.этап стихийной неинституционной подготовки в процессе собственного ученичества и работы (до XVII века). Известно, что у древних восточных славян педагогическую помощь оказывали члены подчиненной или зависимой (не родовой) семьи - кормилицы, кумовья. Передача знаний осуществлялась от поколения к поколению в практике повседневного труда и жизнедеятельности, в процессе включения в различные виды деятельности. Воспитатели детей никакой, кроме аналогичной, подготовки в детстве и юности не проходили. С распространением грамотности на Руси в период принятия христианства (988 г.) появляется такая форма получения образования как "книжное ученичество", подготавливающая мастеров грамоты, будущих воспитателей и учителей детей, в том числе, занимающихся обучением детей в семье. Большой популярностью и уважением на Руси пользовались педагоги, которые получили повышенное образование за рубежом. Лица, закончившие "заморский" университет, получали звание философа, т.е. человека ученого, образованного. Освоившие курс тривиума (диалектика, риторика, грамматика) вели книжное учение. Однако такое образование получали единицы, преимущественно представители духовенства.

По мере создания государственных органов власти на Руси, еè выхода на международную арену, росла потребность в грамотных людях. В связи с этим создаются подконтрольные государству и церковным властям училища грамоты, которые готовили не только государственных чиновников, но и образованных людей, многие из которых пополнили ряды педагогов, мастеров грамоты. Это были одни из первых учреждений, в которых можно было получить элементарное образование, но далеко не педагогическую квалификацию.

К XVII веку в России оформляется институт ремесленного ученичества. Обучение грамоте в те времена рассматривается как вид ремесла, поэтому ремесленное ученичество, в различных его формах (частное – у мастера ремесленника и государственное - обучение при Приказах), можно рассматривать как элементарный институт подготовки будущих педагогов. Кроме того, большое количество педагогов, занимавшихся частной практикой домашнего обучения (в роли мастера грамоты), как свидетельствуют историки, так же получало основы своего образования при приказах, после чего совмещало службу подьячего с педагогической деятельностью.

Систематическое и организованное обучение приказных кадров велось под контролем и руководством государства, однако, по данным истории, оно не выступало в качестве инициатора подготовки грамотных людей вплоть до XVIII века [3].

Государственные нужды в образованных людях удовлетворялись на данном этапе

светской образовательной системы. Центром, определяющим образовательную политику, пока что выступала церковь. Не случайно этот период П.Ф. Каптеров называет "церковной педагогией" Систематическое и организованное обучение приказных кадров велось под контролем и руководством государства, однако, по данным истории, оно не выступало в качестве инициатора подготовки грамотных людей вплоть до XVIII века [2]. Религия во многом определяет содержание, методы и формы обучения и воспитания. Система специальной подготовки людей, оказывающих педагогическую помощь семье, как впрочем, и учителей для школы, пока не складывается. Обучение грамоте, воспитание все еще выступает промыслом, ремеслом. Обязанности учителей, выполняют домашних наставников чаще всего служители церкви.Отсутствие организованной подготовки людей, ориентированных наоказание педагогической помощи семье, уровень их образования не могли не сказаться на качестве семейного воспитания. Отношение к домашним учителям, гофмейстерам, гувернерам со, стороны великосветского общества нередко было пренебрежительным, мало, чем отличающимся от высокомерных аристократических взглядов на дворовую "челядь". Необходимо также отметить, что учителями, мастерами грамоты в те времена могли быть только лица мужского пола, и обучали они в основном мальчиков. Грамотные женщины являлись редким исключением, для них в официальной структуре образования России учебных заведений не существовало. Только с началом петровских преобразований, когда потребности социально – экономического развития России выдвинули повышенные требования к образованию, были предприняты первые шаги в организации систематической подготовки специалистов. 2 этап ориентировочно относится к XVIII веку и связывается с возникновением государственной подготовки учителя, педагога, системы государственных светских школ, с развитием женского образования. В начале XVIII века в связи с экономическими и политическими преобразованиями в России, которые вызвали огромную потребность в грамотных, профессионально подготовленных людях, открывается сеть государственных образовательных учреждений, дающих общекультурную, научную светскую и духовную подготовку: школа математических и навигацких наук (1701г.), школы обучения подьячих (1721 г.), "разноязычные" школы (начало XVII в.), духовные семинарии (30 – 40 гг. XVIII в.) и др.Поскольку выпускники этих учреждений, нередко выступали в качестве домашних педагогов, то, как мы считаем, возможно, их условно рассматривать как учреждения, дающие элементарную подготовку для осуществления педагогической деятельности в семьях. К середине XVIII века среди русской знати и помещиков растет пренебрежительное отношение к русской культуре, нравам и обычаям народа, к родному языку. Для домашнего обучения своих детей дворяне в связи с этим начинают "выписывать" иностранных учителей, либо посылают своих детей на учебу за границу или отдают их в частные иностранные пансионы, где педагогами, понятно, являются иностранцы. Потребность общества в отечественных учителях, домашних педагогах резко задает. Помощь семье в реализации ее воспитательных функций в этот период времени оказывают, в основном, иностранцы. Такой характер развития ситуации семейного способствовал появлению среди домашних педагогов невежественных людей. Существующая постановка дела семейного воспитания, а такая форма общекультурной подготовки, получения образования в России тогда была широко распространена, не удовлетворяла растущие социальные потребности в образовании общества в целом и отдельных семей в частности. Во многом изменить сложившуюся образовательную политику, на наш взгляд, могло отношение государства и общества к подготовке специалистов соответствующей квалификации. Перемены в этом плане происходят во второй половине XVIII века. В 1779г. открывается первое учебное заведение по подготовке молодых людей к педагогической деятельности - учительская семинария при Московском Университете. Она готовила весьма ограниченное число лиц для работы учителями в гимназиях при Московском и Казанском Университетах, некоторых пансионах. Учитывая, по действующий устав народных училищ в Российской

империи (1786 г.) всем учителям позволял содержать у себя воспитанников по своему благорассуждению и преподавать им частные наставления сверх учебных часов, выпускники учительской семинарии практиковали в качестве домашнего учителя, воспитателя.

В связи с активным привлечением к педагогической деятельности женщин в России резко расширяется круг людей, оказывающих помощь семье в воспитании детей. Их ряды пополняются домашними учительницами и воспитательницами, окончившими первое учебное заведение для женщин, созданное по инициативе И. И. Бецкого, Воспитательный институт благородных девиц у деревни Смольной, открытый в 1764 году.

В этот период (1782г.) Ф. И. Янковичем создается выдающееся для своего времени дидактическое руководство, которое можно рассматривать, по существу, как первое и единственное общепедагогическое и дидактическое пособие при самостоятельной подготовке лиц, готовящих себя к педагогической деятельности - "Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи". В этом наставлении, кстати, была указана разница между приемами преподавания и учения в училище и доме, разница между ШКОЛЬНЫМ (коллективным) частном т.е. (индивидуальным) обучением. 3 этап нами относится к XIX - началу XX века и связывается с совершенствованием государственной системы педагогического образования в России и главное, с появлением специальных учреждений, реализующих профессиональную подготовку домашних учителей и наставников что было, в свою очередь, обусловлено потребностью общества и государства в грамотных воспитателях, неудовлетворенностью существующей западнической системой воспитания. В начале XIX века при учебновоспитательных учреждениях в России стали появляться специальные классы, отделения по подготовке учительниц и воспитательниц для частных домов. Такого рода учреждения находились в ведомстве императрицы Марии. Так, например, в 1809 году при Петербургском воспитательном доме были открыты французские классы, в которых обучались наиболее способные воспитанницы, с целью подготовки учительниц и воспитательниц детей в частных условиях. Предметами преподавания в них были: закон божий, русский, французский, немецкий языки, география, математика, чистописание, "танцевание", женскиерукоделия. Позднее, вместо двухлетних французских классов были учреждены трехлетние в рамках программы одиннадцатилетнего обучения.

С 1818 года после обучения в этих классах некоторые воспитанницы поступали в дополнительный "практический класс", где кроме повторения и углубления пройденного изучали основы педагогики и дидактики, проходилипрактику в младших классах этого же учебного заведения. При этом воспитанницы получали высшее педагогическое звание кандидаток и обязаны были прослужишь шесть лет воспитательницами у частных лиц под контролем воспитательного дома [4]. Французские классы также создаются в Гатчинском сельском воспитательном доме, который долгое время был главным подготовительным заведением Петербургского воспитательного дома. Для окончания полного курса учения девочек французских классов Гатчины переводили в Петербургский воспитательный дом и затем также направляли в провинциальные дворянские семьи наставницами и учительницами, то есть французские классы Гатчинского воспитательного дома готовили семейных педагогов для сельской местности. Кроме французских, в России был создан ряд других классов: немецкие, нянь и акушерок, музыкальные классы для подготовки учительницмузыки. Развитие общественной жизни в России середины XIX века выдвигало новые задачи перед женским образованием, требовало расширения подготовки воспитательниц, учительниц, наставниц. Это привело к дальнейшему увеличению количества специальных педагогических классов в женских институтах, сиротских воспитательных домах, женских училищах. Активное участие в подготовке домашних воспитателей ведут педагогические классы, созданные в петербургском Мариинском училище (1860-1863 гг.), которые были преобразованы в дальнейшем в Педагогические курсы С.- Петербургских женских гимназий. По примеруучреждений императрицы Марии

открывается Харьковский институт благородных девиц. Полтавский институт и др., по окончании которых выпускники могли поступать в частные дома для оказания помощи родителям в воспитании и обучении детей. Мариииские женские училища получают широкое распространение, открываются они и на Юге России, где в педагогических классах готовят домашних учительниц и воспитательниц для провинциальных городских и сельских семей.

В 1860-1861 гг. К. Д. Ушинским создается двухгодичный педагогический класс при Смольном институте благородных девиц, в работе которого он принимал самое непосредственное участие. Ушинским было задумано преобразование учебного процесса, которое предусматривало, в том числе изучение педагогики, методики преподавания, активнуюпрактическую деятельность воспитательниц педагогического класса(пепиньеров) в младших классах этого же учебного заведения. Аттестационные экзамены наряду с традиционными включали проведение урока с группой детей [7].

Следует отметить, если вначале (1-2 этап нашей периодизации) педагогами, оказывающими помощь семье в воспитании и обучении детей, были преимущественно мужчины, то к XIX веку пальма первенства в этом деле перешла к педагогам-женщинам, поскольку подготовкой домашних воспитательниц и учительниц занимались в основном женские учебные заведения. Еще одной особенностью этого периода является изменение отношения к семейным воспитателям, гувернерам, произошедшее вследствие повышения общей культуры российских семей, испытавших определенное влияние Запада. Теперь он почти член семьи. Хотя в некоторых семьях все же оставалось пренебрежительное отношение к домашним педагогам.

Потребность в домашних воспитателях, приток в их ряды людей, получивших образование не только в специализированных педагогических классах, но и в различных училищах, институтах, даже академиях, с одной стороны, и неоднозначное отношение обывателя того времени к семейным педагогам, да и к русской культуре в целом – с другой, вызвали необходимость четкого определения со стороны государства требований к домашним воспитателям, их аттестации. В связи с этим в середине XIX века (1843гг.) в России издается "Свод постановлений о домашних наставниках, учителях и учительницах" [3].

Повышение требований к домашним наставникам и учителям со стороны государства предполагало и совершенствование содержания их подготовки. Этой проблемой активно занимался просветитель-педагог В. Ф. Одоевский. Являясь членом совещательного комитета Мариинского института, он представил в 1846 году проект программы общего образованиявоспитательниц.

В. Ф. Одоевский в своем проекте рекомендует введение преподавания истории педагогики, тогда еще не включенной в учебные планы, "домашней бухгалтерии", черчения. Он также предлагал ввести в учебный план домашнюю гигиену - "науку о сохранении детского здоровья. Данные рекомендации Одоевского В. Ф. впоследствии были реализованы, и, прежде всего, в содержании обучения женских институтов, училищ, сиротских и воспитательных домов. В этих учреждениях было признано необходимым ввести теоретический и практический курс педагогики и дидактики.

Задача совершенствования в языках как основная и педагогической подготовки воспитанниц осуществлялась в специальных дополнительных классах пепиньерок женских институтов. Однако одногодичная подготовка в этих классах была менее основательной, чем в воспитательных домах. Большинство из выпускниц дополнительного и пепиньерского классов выполняли обязанности классных дам, преподавали в младших классах, некоторые поступали учительницами в пансионы или зажиточные семьи.

Подготовку домашних учительниц вели и епархиальные училища (1843т.), основной целью которых было образование дочерей церковнослужителей и подготовка их к роли жены священника. Педагогической практикой занимались те выпускницы, которые не стали женами священнослужителей (Устав 1868г.).

Учитывая, что звание домашнего наставника присваивалось после испытания всем желающим, получившим высшее образование, педагогические институты при университетах можно условно рассматривать как одну из форм (может быть не основных) подготовки семейных воспитателей. Особую роль в этом плане сыграли педагогический институт, образованный при Московском университете (1804г.), позднее – педагогический институт при Дерптском (1804 г.). Харьковском (1812г.). Казанском (1812г.) университетах и главный педагогический институт в Петербурге (1816 - 1819 гг.) [4].

Образование здесь строилось таким образом, что студенты получали научную подготовку на разных факультетах соответственно своей специальности. Педагогическая же подготовка заключалась в том, что студенты-кандидаты, так назывались слушатели педагогических институтов, уделяли большое внимание самостоятельным занятиям по изучению истории педагогической мысли и практическим упражнениям по избранной специальности, читали пробные лекции и давали уроки. При ознакомлении с той или иной наукой преподаватели вуза не только знакомили с ее содержанием, но и освещали методику преподавания ее в гимназии - "педагогические и дидактические правила". Директор института наставлял их в искусстве преподавать науки ясным и систематическим образом [3].

В отличие от университетов педагогические институты позволяли будущим учителям, воспитателям дать большую педагогическую направленность, сформировать педагогические интересы у студенчества, вооружить их методикой обучения. Данные учреждения способствовали активному включению своих выпускников - в педагогическую практику семейного воспитания в качестве домашних наставников, а также в педагогическую деятельность в учебных учреждениях, хотя содержание обучения в педагогических институтах критиковалось за "практицизм", например, И. И. Давыдовым.

Женские учебные заведения, существовавшие в середине XIX века, многие из которых были закрытого типа, не могли удовлетворить сложившейся в обществе потребности в педагогах. С 1862 г. женские училища переименовываются в гимназии, предусматривая аттестацию выпускниц, Позднее, в 1870 году последовало высочайшее утверждение Положения о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. Во второй половине XIX века отмечается быстрый рост женских гимназий. Во второй половине XIX века осуществляется быстрый рост государственной системы школ, начальных училищ, гимназий и прогимназий. Все большее количество детей получает первоначальное образование в стенах государственных учреждений. Внимание Министерства народного, просвещения обращается, прежде всего, на создание кадров для названных учебно-воспитательных учреждений. Целенаправленная подготовка домашних учителей и наставников, как свидетельствует анализ образовательной ситуации того времени, отодвигается на второй план, уступая место заботе о подготовке учителей для народных школ, потребность в которых тогда была очень велика. Однако остается прежняя возможность получения звания домашней воспитательницы, учительницы, наставника после окончания учительской семинарии, высшего педагогического педагогических курсов, женских гимназий и др.

Возникают детские дошкольные учреждения. Учитывая, что в детских садах работали квалифицированные воспитательницы, многие из которых имели звания домашних наставниц, некоторые элитарные буржуазные семьи, следуя новым социальным веяниям, отказывались от домашнего воспитателя, отдавая своего ребенка в платный детский сад.

Сказанное позволяет понять снижение интереса правительства иобщества в целом к семейному воспитанию и подготовке домашних наставниц и учительниц, хотя во многих богатых семьях они продолжали иметь место. Это отношение к домашнему воспитанию и той помощи, которую оказывали семье педагоги, окончательно закрепилось позднее в начале XX века, когда с 1908 года в Государственной Думе законодательно оформляются дошкольные учреждения, и начинается деятельность Министерства народного

просвещения по созданию системы государственных дошкольных учреждений.

Этап подготовки педагогов, ориентированных на работу с семьей, охватывает ориентировочно годы советской власти - с начала XX века по 90- е годы XX века. Этот период мы условно назвали периодом консервации. Анализ истории образования в России после 1917 года позволил сделать вывод о том, что целенаправленная подготовка домашних педагогов прекращается. Все большее количество детей охватывается государственной образовательной сетью, социальный заказ на педагогов семейного типа резко падает и затем вообще прекращает иметь место. На такую ситуацию во многом оказала влияние парадигма общественного, коммунистического воспитания, широко разрабатываемая государстве после Октябрьской революции, В педагогического воздействия переносится в учебно- воспитательные учреждения, а ответственность семьи за результаты воспитания детей резко снижается. Идея домашнего воспитания под присмотром наставниц и учительниц начинает считаться мещанским пережитком и предается забвению -, хотя на протяжении 70 лет домашнее воспитание и обучение в отдельных случаях сохраняется, приобретая специальные формы: приглашение нянь для присмотра за малолетними детьми, обучение на дому детей, имеющих отклонения в физическом развитии, репетиторство, получение дополнительного образования (музыка, иностранный язык и др.) и прочее.

Несмотря на то, что на протяжении всех лет существования Советскогогосударства потребность семьи в оказании ей педагогической помощи, по сути, сохраняется, подготовка семейных педагогов не ведется. Существовавшая концепция педагогического образования (как высшего, так и среднего специального) предполагает априорную готовность будущего педагога независимо от узкой квалификации, к оказанию семье при необходимости помощи в воспитании ребенка, к руководству семейным воспитанием. этап. С 90-х годов XX века начинается возрождение подготовки педагогов семейного типа. Проблемой организации социально – педагогической деятельности и подготовкой к ней специалистов начинает заниматься ВНИК "Школа-Микрорайон" (руководитель - доктор педагогических наук В. Г. Бочарова), а с 1991 г. еще один ВНИК "Государственная система социальной помощи семье и детям: кадры, психолого-педагогическая и правовая поддержка" (руководитель - доктор психологических наук С. А. Беличева).

В 1991 году в стране официально зарегистрирована профессия "социальная работа", представленная несколькими модификациями: социальный педагог, социальный работник, специалист по социальнойработе. В настоящее время более пятидесяти учебных заведений России и других стран СНГ включились в деятельность по отбору, подготовке, переподготовке, повышению квалификации социальных педагогов и социальных работников по специальностям: "социальная педагогика", "социальная работа".

В системе подготовки обозначены базовый, общегосударственный, региональный компоненты. Основы содержания и организационные формы определены принципами непрерывного образования, положениями концепций социальной педагогики и социальной работы. По данным В. Н. Гурова, базой комплектования факультетов, курсов и т.д. по этим специальностям являлось в первую очередь взрослое население, уже имеющее одно образование, проявляющее к работе социального педагога и работника, а также выпускники общеобразовательных и профессионально- технических школ [3].

Сегодня, когда пересматриваются многие парадигмы педагогики, когда центр воспитательных влияний вновь передается семье, государство и общество обращается к подготовке педагогов, ориентированных на работу в семейной среде - социальных педагогов семейного типа. В стране с 90-х годов официально возникает институт социальных педагогов и начинает складываться многоуровневая система подготовки соответствующих специалистов. В связи с этим возникает много различных проблем, и среди них - не разрешенные до конца вопросы содержания и форм подготовки социальных педагогов семейного типа, потребность в выделении отдельной специализации. Подготовка такого рода специалистов должна, на наш взгляд, обязательно учитывать

отечественные традиции, сложившиеся в истории педагогики России.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Гуров В.Н., Селюкова Л.Я. Социализация личности; социальный педагог, семья и школа. Ставрополь, 1993.
- 2. Каптеров П.Ф. Избранные пед. соч./ Под ред. А.М.Арсеньева. М., 1982.
- 3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в./Отв. ред. Э.Д.Днепров. М., 1989.
- 4. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: Историко- педагогические очерки. М., 1979.
- 5. Свод постановлений о домашних наставниках, учителях и учительницах. М., 1843.
- 6. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. В 2-х т/Под ред. Т.В.Яркиной. -М. -Тула, 1993. Т.2.
- 7. Ушинский К.Д. Представление о необходимости некоторых изменений в составе и курсе специального, т.е. педагогического класса. //Собр.соч. в 11-ти Т.- М., 1948-1952. Т.2.

УДК 37

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Исакжанова И.П., Заббарова М. Г.

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Isakzhanova I. P., Zabbarova M. G.

Аннотация: в статье рассматривается роль межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка. Авторами выполнен анализ понятия «межкультурная коммуникация», виды контактов между коммуникантами; показана роль иностранного языка как учебного предмета, средства общения и приобщения к культуре изучаемого языка. Представлено описание различных видов работы на уроках английского языка в колледже.

Annotation: the article deals with the role of intercultural communication in the process of learning a foreign language. The authors analyzed the concept of "intercultural communication", types of contacts between communicants; the role of a foreign language as an academic subject, a means of communication and familiarization with the culture of the language being studied is shown. A description of the various types of work in English lessons in college is presented.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, коммуниканты, образовательный процесс, студенты колледжа, иностранный (английский) язык, англоязычные страны.

Keywords: intercultural communication, communicants, educational process, college students, foreign (English) language, English-speaking countries.

Изменения, происходящие в последние время в культурной, образовательной, экономической и социальной сферах, к центральным аспектам жизни и деятельности граждан любого государства затрагивают культуру, культурные особенности и различия, межкультурную коммуникацию и взаимодействие. Все это, в конечном счете, приводит к тесному соприкосновению разных культур.

Начиная с античных времен, человечество стремилось наладить международные контакты во всех сферах и областях жизни. Различия в языках, традициях, нормах, мироощущениях — это одновременно и огромная исключительная ценность любой культуры, и одно из главных препятствий для процесса взаимодействия различных культур. Развитие международных политических, экономических, культурных связей в современном мире с дружественными России странами обусловило развитие личности, желающей и способной участвовать в межкультурной коммуникации. Считаем, что ее роль в данных условиях возрастает.

Как отмечает Ц. Ань, в современном мире взаимодействие разных культур выступает в качестве средства сохранения культурных различий и культурного многообразия. Ни одна из культур в мире не существовала и не может существовать сама по себе и быть изолированной от других культур. В ходе развития истории происходило постоянное межкультурное взаимодействие, представители разных народов обменивались культурными достижениями, осуществляя межкультурное общение [2, с. 74].

По мнению С.М. Андреевой и А.М. Андреевой, большинство специалистов (Казаринова Н.В., Кравченко А.И., Садохин А.П. и др.) считают, что говорить о межкультурной коммуникации можно лишь в том случае, если люди представляют разные культуры и осознают все, не принадлежащее к их культуре, как чужое. Отношения являются межкультурными, когда участники не прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, а знакомятся с чужими правилами и нормами повседневного общения. При этом постоянно выявляются как характерные, так и незнакомые свойства, как тождество, так и инакомыслие, как привычное, так и новое в отношениях, представлениях и чувствах, возникающих у людей [1, с. 230].

А.П. Садохин считает, что процесс межкультурной коммуникации представляет собой взаимодействие индивидов, являющихся носителями разных культур, каждый из которых имеет свой язык, типы поведения, ценностные установки, обычаи и традиции. В этом взаимодействии поведение индивида обусловлено его принадлежностью к определенной социокультурной и языковой общности. В процессе коммуникации каждый участник выступает одновременно и как отдельный индивид, и как член какой-либо социокультурной группы, и как представитель определенного культурного сообщества, и как представитель всего человечества. Отсюда в его сознании одновременно содержатся и индивидуальные, и социально-групповые, и национальные, и универсальные знания. В совокупности эти знания составляют содержание межкультурной компетентности индивида. Они разнообразны по своему характеру и включают, помимо языковых знаний, общие и конкретные знания о ситуации общения, социальных и культурных норм, партнерах по коммуникации и т.д. Осознанно или неосознанно партнеры по коммуникации реализуют эти знания при взаимодействии друг с другом [7, с. 132].

М.О. Гузикова и П.Ю. Фофанова межкультурную коммуникацию определяют как обмен информацией, осуществляемый носителями разных культур. Авторы отмечают, «...то, что коммуниканты являются носителями разных культур, это значительнейшим образом влияет на их коммуникацию и определяет ее ход» [3, с. 8].

Контакты могут осуществляться:

- в процессе непосредственных встреч коммуникантов, относящихся к разным этнонациональным группам;
- опосредованно, при помощи письменных документов (книги, письма), или при знакомстве с рисунками, фотографиями, фильмами;
 - в ходе изучения предметов, используемых в жизни этнической группы.

Межкультурная коммуникация предполагает знание не только материальной, но и духовной культуры, а также религиозных и светских традиций, ценностных и нравственных установок, норм поведения и общения, национального характера и менталитета. Поэтому возрастает необходимость обучения подростков иностранному языку, что, на наш взгляд, создаст условия для их ознакомления с особенностями культуры разных народов.

В сфере образования, произошли изменения относительно статуса иностранного языка как учебного предмета. Иностранный язык стал в полной мере выступать средством общения и приобщения к другой национальной культуре. В подтверждение отметим, А.А. Коржанова и Г.В. Лаврик в примерной программе общеобразовательной учебной дисциплины «Английский язык» для профессиональных образовательных организаций считают, что содержание программы учебной дисциплины «Английский язык» направлено на достижение следующих целей:

- формирование представлений об английском языке как о языке международного общения и средстве приобщения к ценностям мировой культуры и национальных культур;
- формирование коммуникативной компетенции, позволяющей свободно общаться на английском языке в различных формах и на различные темы, в том числе в сфере профессиональной деятельности;
- формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетенции: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной, социальной, стратегической и предметной;
- воспитание личности, способной и желающей участвовать в общении на межкультурном уровне;
- воспитание уважительного отношения к другим культурам и социальным субкультурам.

Содержание, представленное в программе, направлено на формирование у студентов компетенций, необходимых для качественного освоения ОПОП СПО на базе основного общего образования с получением среднего общего образования; программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих.

Английский язык как учебная дисциплина характеризуется в примерной программе:

- направленностью на освоение языковых средств общения, формирование новой языковой системы коммуникации, становление основных черт вторичной языковой личности;
- интегративным характером сочетанием языкового образования с элементарными основами литературного и художественного образования (ознакомление с образцами зарубежной литературы, драматургии, музыкального искусства, кино и др.);
- полифункциональностью способностью выступать как целью, так и средством обучения при изучении других предметных областей, что позволяет реализовать в процессе обучения самые разнообразные межпредметные связи [4, с. 4-5].

Как отмечает Е.Н. Орехова, важными задачами образовательного процесса при изучении иностранных языков являются, наряду с языковыми знаниями и умениями, развитие и актуализация личностных ресурсов, индивидуальных качеств и способностей, обеспечивающих формирование принципов и правил межкультурной коммуникации, норм и ценностей, определяющих эффективное межличностное взаимодействие с представителями различных культур.

Принцип ориентации на межкультурную коммуникацию является одним из определяющих принципов современного языкового образования, направленного на приобщение студентов к освоению нового средства общения – нового языка, на познание ими культуры страны изучаемого языка через осмысление значимости и ценности своей и чужой лингво-культур [6].

Урок иностранного языка является перекрестком культур, практикой межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру.

Язык – главный выразитель самобытности культуры – одновременно является и главным посредником в межкультурном коммуникационном процессе. Т.Н. Саймитова считает, что тот, кто говорит на иностранном языке, должен правильно формулировать мысли и соблюдать культурные нормы, принятые у носителей изучаемого языка. Осваивая язык, обучающемуся важно проникнуть в иную систему ценностей и жизненных

ориентиров, также интегрировать ее в собственную картину мира. Изучение иностранного языка предполагает усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана его содержания, т.е. выработку в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих ничего похожего, ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Для этого в преподавание языка необходимо включать элементы страноведения [8].

Любой иностранный язык (в нашем исследовании английский), по утверждению С.Г. Тер-Минасовой, необходимо изучать с опорой на культуру народа, говорящего на этом языке. К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, автор относит:

- традиции, обычаи и обряды;
- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;
- повседневное поведение, связанные с ним пантомимический и мимический коды, используемые носителями лингвокультурной общности;
- «национальные картины мира», в которых отражена специфика восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
 - художественную культуру, отражающую культурные традиции этноса;
- носители иностранного языка являются носителями специфических национальнокультурных особенностей, поэтому в процессе межкультурного общения необходимо учитывать их национальный характер, эмоциональный склад, особенности мышления [9].

Считаем, что для успешной межкультурной коммуникации важно не только получить знания о культуре, традициях народов, изучаемого языка, но и овладеть следующими умениями:

- видеть в представителе другой культуры не только то, что нас отличает, но и то, что объединяет:
 - менять оценки в результате постижения другой культуры;
 - использовать знания о чужой культуре для более глубокого познания своей.

Педагогу, в процессе межкультурной коммуникации на уроках английского языка в колледже, необходимо учитывать особенности личности подростков, их характер, среду, в которой он воспитывается. Общение в группе сверстников представляет коммуникацию на межличностном уровне, что является одной из основ межкультурной коммуникации.

Успешность обучения во многом зависит от методов, форм, средств, материалов, используемых учителем на уроке иностранного языка. Поэтому на занятиях используем следующие виды работы со студентами:

1) ролевые игры. Студентам предлагается войти в положение представителя другой национальности, составить диалог по теме, сохраняя особенности его культуры и языка. Обучающимся рекомендуется работа с книгами, энциклопедиями, интернет ресурсами, просмотр фильмов. Подобные задания рекомендуются студентам всех курсов по темам: общение членов семьи, друзей, знакомство; посещение общественных мест (театр, кино, кафе); общение учителя с учащимся; ведение деловых переговоров.

Данный вид работы проводим на завершающем этапе освоения лексического материала, применяя те грамматические конструкции, которые были изучены в разделе. В результате у обучающихся совершенствуются умение применять грамматические знания, закрепляется лексический материал, переходит из пассивного в активный запас слов, которым студент может без труда воспользоваться при общении. Также способствует выполнению ряда важных методических задач: создает психологическую готовность обучающихся к речевому общению, обеспечивает естественную необходимость в многократном повторении ими языкового материала, тренирует в выборе нужного речевого варианта.

Считаем важным в зависимости от поставленных задач применять на уроках

иностранного языка выделенные Т.В. Лосевой следующие виды игр, направленные на: автоматизацию грамматических навыков, усвоение изученной лексики, развитие навыков говорения и аудирования [5, с. 993].

- 2) подготовка докладов, содержащих интересные факты по теме урока. Например: система образования в англоговорящих странах (Великобритания, Соединённые Штаты Америки, Австралия, Новая Зеландия, Канада и др.); экономическое и политическое развитие англоговорящих стран; особенности национальной кухни (история, традиции, особенности приготовления блюд, культура приёма пищи); выдающиеся личности (биографии и творчество композиторов, художников, писателей). В доклады рекомендуется сопровождать презентацией, в которую включать аудиозаписи музыкальных произведений, просмотр видео материалов, демонстрацию полотен художников, чтение стихов или цитирование из произведений писателей;
- 3) домашнее чтение. Студенты получают задание на месяц, в конце которого на одном из занятий обсуждают прочитанное произведение, в ходе которого знакомят присутствующих с биографией автора; историческим периодом, когда было написано произведение; представляют краткий пересказ, характеристику героев;
- 4) контакты с представителями других культур. Студенты делятся личным опытом общения со сверстниками (личные встречи или переписка);
- 5) круглый стол проходит в форме свободной беседы (преподаватель заранее предлагает страну для обсуждения), студенты обмениваются информацией, которую представляют таким образом, чтобы сложилось наиболее полное представление о стране, ее культурных особенностей (обсуждение происходит на базе личного опыта студентов, знаний, полученных из средств массовой информации, книг, журналов);
- 6) домашние сочинения по пройденному материалу; написание тезисов статей (преподаватель рекомендует статьи из иностранных журналов, студенты выбирают на интересующие их темы); написание эссе.

Считаем, что данные виды работы развивают и расширяют у обучающихся кругозор, пополняют лексический запас, знакомят с произведениями художников и писателей англоговорящих стран. Студенты учатся анализировать, у них обогащается словарный запас, потому что приходится активно пользоваться живым разговорным английским языком. В процессе самостоятельной работы знакомятся с огромным количеством реалий, присущих обсуждаемым странам, что способствует расширению знаний о жизни своих сверстников в других странах; осознают роль и место своей культуры в мире, ценность межкультурного общения.

Таким образом, в процессе обучения английскому языку у студентов колледжа раскрывается творческий потенциал к познанию страны изучаемого языка, искусства, истории, культуры. Это, в свою очередь, способствует их подготовке к межкультурной коммуникации, приобщению к культуре, традициям, обычаям англоязычных стран, что позволит обучающимся адекватно взаимодействовать с представителями иной культурной общности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Андреева С.М., Андреева А.М. Место и роль высоко- и низкоконтекстной культур в межкультурной коммуникации // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. -2014. -№3. С. 223-231.
- 2. Ань Ц. Язык в системе межкультурной коммуникации / Ц. Ань. [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. №21. С. 74-76. URL: https://moluch.ru/archive/155/43896/.
- 3. Гузикова М.О. Основы теории межкультурной коммуникации: [учеб. пособие] / М.О. Гузикова, П.Ю. Фофанова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.
- 4. Коржанова А.А., Лаврик Г.В. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Английский язык» для профессиональных образовательных организаций. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 24 с.

- 5. Лосева, Т.В. Использование игровых ситуаций на уроках английского языка / Т.В. Лосева // Молодой ученый. 2015. №24. С. 992 995.
- 6. Орехова Е.Н. Межкультурная коммуникация как основа эффективного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. №2. С. 168-174. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-osnova-effektivnogo-obucheniya-inostrannym-yazykam.
- 7. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А.П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. -2007. Том X.-N1. -C. 125-139.
- 8. Сайтимова Т.Н. Роль межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков на современном этапе [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S8. С. 46—50. URL: http://e-koncept.ru/2014/14603.htm.
- 9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. М.: СЛОВО, 2008. 264 с.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калантарян Л. А., Макеенко И. П.

FORMATION OF TEACHER IN THE CONTEXT OF THEORETICAL MODEL OF ETHNOCULTURAL EDUCATION

Kalantaryan L. A., Makeenko I. P.

Аннотация. В статье обосновывается необходимость процесса формирования и развития этнокультурной компетентности педагога, содержащий в своей основе метод моделирования. В многонациональном регионе он наиболее эффективен, является важной составляющей системного подхода, который, по мнению авторов, один из наиболее продуктивных методов изучения и преобразования региональной системы непрерывного образования.

The article justifies the need for the process of formation and development of ethnocultural competence of the teacher, which contains the modeling method. In a multinational region, it is most effective, is an important component of the systemic approach, which, according to the authors, is one of the most productive methods for studying and transforming the regional system of continuing education.

Ключевые слова: личность, культура, социальное пространство, социализация, обучение, педагогическая технология

Key words: personality, culture, social space, socialization, learning, pedagogical technology

Моделирование процесса формирования этнокультурной компетентности позволит не только отразить его содержательные этапы их последовательность, взаимосвязь и преемственность, но одновременно выделить и описать основные конструкты каждого этапа, представив их целостно в виде определенной системы, увидеть функции субъектов, участвующих в процессе формирования этнокультурной компетентности и способы оценки

его эффективности.

Приступая к построению теоретической модели, необходимо исходить из того, что развитие этнокультурной компетентности происходит в определенном социальном пространстве, в котором, в той или иной степени происходит «формирование и взаимодействие этнокультурных традиций ...» [7, С. 44-50]. Пространство, как философская категория обозначает форму вещей и явлений, отражающих их событие, сосуществования. Основоположник классической теории социального пространства П. Бурдье определяет социальный мир как пространство многих измерений. Каждое из измерений социального пространства он рассматривает как определенное поле: информационное, культурное, образовательное. Характеристика социального пространства как предметной действительности на каждом конкретном отрезке времени жизни человека включает различные институты социализации, большие и малые социальные группы, взаимодействуя с которыми личность приобщается к общественно-историческому опыту.

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что формирование этнокультурной компетентности происходит под вилянием многообразных источников и средств, с которыми взаимодействует человек в полиэтничном социальном пространстве - это и семья, и условия жизни, и система образования, охватывающая различные виды и формы повышения квалификации и систематизированное самообразование, то есть через синхронный синтез формального, неформального и информального образования.

В этой ситуации требуется выстраивание принципиально иной образовательной стратегии в основе, которой лежит логика овладения педагогом этнокультурными, этнопсихологическими и этнопедагогическими знаниями.

Среди основных идей образовательной стратегии, обеспечивающей эффективность формирования этнокультурной компетентности педагогов выделяются:

- создание единой гуманитарной образовательной среды;
- инновационность;
- эффективные образовательные технологии.

Анализ литературных источников показал, что в настоящее время исследователи рассматривают гуманитарную образовательную среду системы высшего и последипломного образования, как профессионально-образовательное и культурное пространство, которое играет роль источника развития личности профессионала.

Гуманитарная образовательная среда непрерывного образовательного процесса исследуется как дискретноинтеграционная. Дискретность заключается в том, что каждый этап отличается своеобразием контингента обучающихся, постановкой целей и задач, особенностями содержания, методического обеспечения и организационных форм. На каждом этапе непрерывного образования функционирует образовательная среда, имеющая свою логику взаимодействия и функционирования элементов системы.

Интегративность гуманитарной образовательной среды состоит в целостном согласовании ее элементов, во взаимосвязи и преемственности между базовым профессиональным и последипломным образованием. Системообразующим фактором является цель - формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов.

Существенным элементом развития образования в современной педагогической практике являются инновации. Они выражаются в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательный процесс. Всплеск инновационной и творческой деятельности в образовательных учреждениях системы непрерывного образования, основывается на принципах увеличения разнообразия и самоорганизации, что становится предметом синергентического управления и достаточно созвучно внедрению инноваций, характерных для современного российского образования (и средней, и высшей школы, и послевузовских систем), способствуют процессу познания. Творческое усвоение знаний и способов мыслительной деятельности [6, С. 109-119], опредмеченных в этих знаниях, возможно только путем разрешения противоречий познания, при получении и преобразовании научной информации [1, С. 30-34], которая

«определяется системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [4, С. 26-29], информационными процессами, «... опирается на, различного рода знания, в основе которых лежит информация» [5, С. 20-31].

В контексте рассматриваемой проблемы формой инновационной деятельности становится проектирование, которое не сводимо ни к обновлению (восстановлению полноценного старого), ни к нововведению (внедрению некого новшества), а предполагает моделирование новых способов работы с самим образованием в сферах культурнообразовательной среды региона и внутри самих образовательных учреждений с использованием эффективных образовательных технологий.

Исторически греческое слово «techne» означало «умение», «искусство», «мастерство»; «logos» - «слово, знание, наука»; стало быть, в широком смысле, технология - знание об умении, мастерстве, искусстве.

Педагогическая технология - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Проведенные исследования, а также анализ литературы показывает, что при формировании и развитии этнокультурной компетентности педагогов наиболее эффективными могут стать интерактивные, имитационные, дистанционные, игровые, проектировочные, исследовательские методы обучения.

Таким образом, следует отметить, что моделирование процесса обучения, направленного на формирование и развитие этнокультурной компетентности педагога в процессе непрерывного образования осуществляется на интегративной основе, с учетом особенностей (вузовского последипломного), каждого этапа также И дифференцированного обучающимся разных категорий, подхода К уровней подготовленности и профессионального мастерства, создания условий для построения индивидуальной траектории.

Анализ научных исследований, позволяет разработать концептуальную модель формирования этнокультурной компетентности и определить совокупность общеметодологических принципов необходимых для ее реализации: детерминизма, культуросообразности, развития, непрерывности и преемственности.

Принцип детерминизма. Это принцип опирается на причинную обусловленность всех явлений, он означает, что внешние условия не жестко и однозначно определяют сущность объекта и результат воздействия на него, а через внутренние параметры. Это дает возможность формирование этнокультурной компетентности осуществлять через совершенствование как личностно-психологических ресурсов, так и способностей личности распоряжаться ими в определенных условиях. Таким образом, специфика принципа детерминизма в формировании этнокультурной компетентности заключается в том, что движущей силой развития становится сама личность, а механизмом - саморегуляция, самоорганизация.

Принцип культуросообразности состоит в построении педагогического образования как элемента культуры человеческой цивилизации и одновременно составляющей части и отражения культурной традиции России. Другими словами, речь идет об осмыслении педагогического образования и педагогической традиции как элемента, прежде всего российской культуры, той особой духовности, которая связывается с российским менталитетом.

Принцип развития предполагает понимание развития личности педагога как совершенствование, движение к оптимальному высшему уровню готовности к осуществлению полиэтничного образования, признание субъектного характера развития, учет соотношения потенциального и актуального в развитии личности в сопоставлении с идеалом.

Принцип непрерывности и преемственности предполагает организацию процесса

формирования этнокультурной компетентности как непрерывного и предписывает такое его организационно-методическое и технологическое обеспечение, которое способствует преемственности этапов непрерывного образования (вузовского и постдипломного), возрастания сложности задач, стоящих перед субъектами образование.

Разработанная на основе системного подхода модель формирования этнокультурной компетентности включает: целевой, структурноорганизационный и содержательнотехнологический компоненты. Целевой компонент модели связывает воедино этапы (вузовский и постдипломный) непрерывного образования, направленного на формирование этнокультурной компетентности педагогов и включает стратегическую цель - формирование этнокультурного педагога, способного эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях многонационального региона; тактическую цель - выявление обеспечение эффективного формирования условий этнокультурной компетентности; специальные цели для каждого этапа (вузовского и постдипломного) определение и реализация содержания, форм, методов и приемов формирования этнокультурной компетентности педагогов. Структурно-организационный компонент включает этапы (вузовский и постдипломный) непрерывного образования, объединенные вертикально-горизонтальными связями. Вертикальные связи обеспечивают взаимосвязь и преемственность между базовым профессиональным и постдипломным образованием педагогов. Горизонтальные связи отражают логику взаимосвязи и функционирования элементов на каждом этапе непрерывного образования, а именно сочетание формального, неформального и информального образования. Содержательно-технологический компонент включает: подходы и принципы, обеспечивающие вовлечение обучающихся в активную образовательную и практическую деятельность на всех этапах непрерывного образования; модели введения полиэтничного компонента в содержание вузовского образования, вариативность программ формирования этнокультурной компетентности педагогов в системе постдипломного образования, выработку адекватных технологий формирования этнокультурной компетентности на вузовском этапе и дифференциацию организационных форм для педагогов различных типологических групп на постдипломном этапе.

Начальным этапом формирования этнокультурной компетентности педагога является высшее учебное заведение. Высшее учебное заведение, прежде всего, учреждение высшего образования, которое оказывает самые разнообразные услуги, связанные с подготовкой высококвалифицированных работников.

Подготовку педагогических кадров в системе высшего образования в стране осуществляют как педагогические вузы (пединституты и образованные на их основе педагогические университеты), так и классические университеты, представляющие собой особый тип учебного и научного учреждения. Т. Парсонс в работе «Американские университеты и их место в обществе» определяет университеты как когнитивный комплекс, соединяющий знания, рациональность, учение, конкурентоспособность и интеллектуальность.

Этот когнитивный комплекс выражает наиболее важные черты развивающейся структуры современных обществ и является центральным институтом в обществе. Неслучайно университет рассматривается в настоящее время не только как образовательное учреждение, но и как культурный центр, способствующий формированию духовнонравственных ценностей [3, С. 1566-1569]. Духовность и нравственность способствуют формированию развитой личности. Так, всесторонность личности определяется как характеристика той предметности, которая включена в поле ее деятельности, «в определенной, фиксирующей этот мир структуре - в языке и сознании» [2, С. 156-159].

Говоря о профессиональной подготовке в классическом университете, следует отметить, что классические университеты России не занимаются специальной подготовкой преподавателей. В классическом университете нет жесткой связи между профессиональной деятельностью (ее потребностями в освоении будущими специалистами конкретных профессиональных умений) и содержанием образования. Университетское образование

должно обеспечить достаточный и прочный образовательный фундамент для быстрой адаптации к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Арутюнян В. В., Лукьянов Г. И., Тронина Л. А. Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. №3(106). С. 30-34.
- 2. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструктов // Вестник СевКавГТИ. 2015. Т. 1. №2(21). С. 156-159.
- 3. Гончаров В. Н., Попова Н. А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-7. С. 1566-1569.
- 4. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-философский аспект научноинформационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - №9. - С. 26-29.
- 5. Гончаров В. Н., Миронова Е. Н., Шамраева М. И. Социально-философский анализ проблемы безопасности общества // Гуманитарные и социальные науки. 2021. №2. С. 20-31.
- 6. Руденко А. М., Греков И. М., Камалова О. Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 109-119.
- 7. Kuleshin M., Nemashkalov P., Andreeva E. Historicism in modern ethnic processes: methodological aspects of research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. 2021. N01(25). C. 44-50.

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО РАЗВИТИЯ

Корчак К.И., Иванова К.Р.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC DEVELOPMENT

Korchak K.I., Ivanova K.R.

Аннотация. В статье утверждается, что педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения. По мнению авторов, любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта.

The article argues that pedagogical technology functions both as a science exploring the most rational ways of learning, and as a system of ways, principles and regulations applied in learning, and as a real learning process. According to the authors, any modern pedagogical technology is a synthesis of the achievements of pedagogical science and practice, a combination of traditional elements of past experience.

Ключевые слова: обучение, дидактика, сознание, мотивация, знания, познавательная деятельность

Keywords: learning, didactics, consciousness, motivation, knowledge, cognitive activity

В настоящее время весьма интересна классификация педагогических технологий, предполагающих построение учебного процесса на деятельностной основе. Традиционное обучение оценивается как мало деятельностное, излишне созерцательное, в противовес чему и используется эта технология. Она предполагает несколько планов действий: предметный план действий; внешнеречевой план действий; свернутый, или сокращенный, план действий, то есть про себя. Обучение, в особенности в старших классах, в большинстве случаев является словесным, и тго обстоятельство - один из гносеологических источников формализма знаний обучающихся. Чтобы реализовать внешнеречевую деятельность обучающихся, можно использовать следующее: запись каждым обучающимся собственной речи с последующим прослушиванием. Необходимо помочь обучающимся пересмотреть свое отношение к домашней работе.

Действия про себя - это план таких действий, которые сжимают, уплотняют в сознании обучающегося информацию в более емкие категории. Реализации такого плана действий, то есть про себя, должна способствовать компьютерная оснащенность учебного (управление мыслительной деятельностью посредством переходящее в самоуправление). Поэтому необходимо внедрять компьютерные учебные программы - это способствует улучшению процесса обучения. Характеризуя же технологию в целом, надо подчеркнуть, что все три плана действий должны быть сбалансированно представлены в традиционном обучении, определяющем технологию, учебного построение предполагающую процесса на концептуальной Концептуальная основа предполагает: единую основу; сквозных межпредметные иди. Настоящий преподаватель приходит на занятие с гибкой моделью предстоящего процесса, в которой предусматривается динамическая содержание, определяющее более существенное или менее существенное. Для чего это необходимо? Освоенное ключевое понятие есть та вершина, с которой хорошо обозревается охватываемое этим понятием все факты, оно становится той самой ориентировочной основой действий высокого уровня обобщений.

Рассматриваемая технология означает выявление сквозных идей учебного процесса. Это необходимо для того, чтобы не было перекосов в пределах такой крупной единицы образовательного процесса, как учебный курс. Хотя перекос на отдельном занятии не страшен. Вспомним В.А. Сухомлинского, слова которого о том, что не то занятие прошло хорошо, который было проведено строго по плану, а то, в котором, возможно, были отклонения от плана, но которые преподаватель смог адаптировать к возникшей ситуации процесса. Допущенный преподавателем в силу ситуации перекос занятия в одну сторону может быть исправлен перекосом другого занятия в другую сторону, так что общая равнодействующая процесса будет правильной. Если же произошел перекос учебного курса, это плохо. Рассматриваемая технология предписывает вычленение межпредметных идей. Итогом рассматриваемого построения учебного процесса являются особо ценные, межсистемные знания обучающихся. Это технология, предполагающая построение учебного процесса на крупной блочной основе.

Она является альтернативной тем технологиям, которые ориентируют на последовательное построение обучения. Последнее хорошо иллюстрируется таким примером, как последовательное изучение личных, определенно-личных, обобщенно-личных, неопределенно-личных, безличных предложений в курсе русского языка. Обучение названным типам предложений осуществляется в течение целого ряда занятий. Поскольку между предложениями можно усмотреть закономерность - нарастание определенности, то это позволяет все предложения изучать на одном занятии, что дает лучшие результаты.

Крупноблочная технология (научная разработка П.М. Эрдниева и учителя-новатора В.Ф. Шаталова) предполагает ряд интересных в дидактическом отношении приемов; например, объединение нескольких правил, определений, характеристик в одном

определении, одной характеристике, что увеличивает их информационную емкость. Крупноблочная технология имеет свою двухлинейную логическую структуру занятия: повторение по связи осуществляется во всей деятельности процесса и служит своеобразным фоном, на котором изучается новый материал.

Этой технологией предъявляются свои требования и к использованию в обучении наглядных средств. Речь идет о сближении во времени и пространстве ассоциативно связанных схем, чертежей, диаграмм. На этом (симметрия, полусимметрия, асимметрия) основаны получившие распространение опорные сигналы. Объединение материала в очень крупные блоки может привести к новой организационной структуре учебного процесса. Вместо занятия, являющегося основной организационной единицей может стать учебный день (биологический, литературный). Создается возможность более глубокого погружения обучающихся. Можно идти дальше, сдвинув все блоки учебного процесса и изучая их в рамках уже другой организационной единицы - учебной недели: биологической, литературной. У М. Щетинина, например, трижды-четырежды в течение учебного года повторяются предметные недели. Речь идет о технологии, предполагающей построение учебного процесса на опережающей основе.

Классическая дидактика ориентирована на обучение от известного к неизвестному: иди, вперед, глядя назад. Новая дидактика, не отрицая пути движения от известного к неизвестному, в то же время обосновывает принцип перекрестной деятельности преподавателя, на линии которой располагаются опережающие задания, опережающие наблюдения и опережающие эксперименты как разновидности опережающих заданий, изложенных с элементами опережения. Перечисленное в совокупности называют опережением - оно способствует эффективной подготовке обучающихся к восприятию нового материала, активизирует их познавательную деятельность, повышает мотивацию учения, выполняет другие педагогические функции. Идею опережения, положенную в основу обучения С. Лысенковой, С. Соловейчик назвал гениальной. В отличие от двухлинейной логической структуры занятия, характерной для крупноблочного обучения, опережающая технология имеет трехлинейную структуру. Занятие, построенное на опережающей основе, включает как изучаемый и пройденный, так и будущий материал. Складывается новая в дидактике система понятий, раскрывающая сущность опережения: частота опережений, длина или дальность опережения (ближнее опережение - в пределах занятия, среднее - в пределах системы занятий, дальнее - в пределах учебного курса, межпредметные опережения).

Способный и опытный преподаватель видит будущее, знает не только свой предмет, каким-то шестым чувством осознает, как настроены его обучаемые, стремится работать по опережающей системе. Здесь имеет место технология, предполагающая построение учебного процесса на проблемной основе. Распространенные объяснительнорепродуктивные технологии не в состоянии обеспечить развитие и саморазвитие обучающихся. Они могут дать приращение знаний, умений, навыков, но не приращение развития. Чтобы обеспечить развитие, необходимо ввести учебный процесс в зону ближайшего развития (Л.С. Выготский, Л.В. Занков). На это и ориентировано проблемное обучение. Оно предполагает наличие особого, внутренне противоречивого, проблемного содержания, но чтобы обучение приобрело проблемный характер, этого недостаточно.

Проблемы с объективной необходимостью должны возникнуть в сознании обучающихся - через проблемную ситуацию. Проблемная технология предполагает раскрытие того способа, который приведет к проблемному знанию. Следовательно, обучающийся должен уходить с занятия с проблемой. Обратим внимание на то, что логическая структура проблемного занятия имеет не линейный характер (одно-, двух-, трехлинейный), а более сложный - спиралеобразный, криволинейный вид. Логика учебного процесса здесь проявляется очень зримо. Если в начале занятия, предположим, поставлена проблема, а последующий ход занятия будет направлен на ее разрешение, то преподавателю и обучающимся периодически придется возвращаться к началу занятия, к тому, как она

была поставлена. Наименее научно разработанной, оказалась технология, предполагающая построение учебного материала на личностно-смысловой и на эмоционально-психологической основе. Личностно-смысловая организация учебного процесса предполагает создание эмоционально-психологических установок. Прежде чем изучать, например, теоретический материал, преподаватель посредством ярких образов воздействует на эмоции, создавая отношение к тому, о чем пойдет речь. Учебный процесс оказывается личностно-ориентированным. Снова вспомним В.А. Сухомлинского, писавшего, что учение есть, прежде всего, человеческие отношения, а подлинное обучение характеризуется обстановкой эмоционального пробуждения разума.

В педагогический инструментарий этой технологии входит создание эмоциональнопсихологических установок посредством ярких образов. Технология предполагает создание эмоционально-психологического фона, на котором развертывается основное содержание занятия; в ряде точек она пересекается с известными методами внушения, методом погружения, мозговой атаки. В качестве педагогического фактора используется высший класс эмоций - интеллектуальные и нравственные эмоции. Рассмотрим несколько технологий, соответствующих этому. Технология, предполагающая построение учебного процесса на альтернативной основе. Одно из правил этой технологии гласит: излагай несколько точек зрения, подходов, теорий как истинные (в то время как истинной среди них является лишь одна точка зрения, теория, один подход). Технология, предполагающая построение учебного процесса на ситуативной, прежде всего, на игровой основе. Наблюдается слишком большой разрыв между академической и практической деятельностью обучающихся. Он заполняется деятельностью, имитирующей реальную действительность и тем самым помогающей вписать учебный процесс в контекст реальной жизнедеятельности. Технология, предполагающая построение учебного процесса на диалоговой основе. Диалогу, как известно, противостоит все еще имеющий широкое распространение преподавательский монолог. Ценность диалога в том, что вопрос преподавателя вызывает у обучающихся не только и не столько ответ, сколько, в свою очередь, вопрос. Преподаватель и обучающиеся выступают на равных. Смысл диалога, таким образом, в том, что субъект-субъектные отношения реализуются на занятии не только в знаниевой, но и нравственно-этической сфере образовательного процесса в общественной системе, влияющей на «методологические проблемы определения профессионализма педагога» [8, С. 67-69]. Отношения в обществе определяются «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [1, С. 95-100], «тесно связаны с ... формами социальной деятельности» [2, С. 27-30], которые «... высвечивают ключевые тенденции и движущие силы ее развития и функционирования» [6, С. 67-71], «... являются важнейшей компонентой научного исследования» [3, С. 175-179] личности, «... влияя на телесный и информационный образы человека» [5, С. 37-40] и его сознание [9, С. 29-35]. «В производстве и науке используется информация, полученная новыми методами» [7, С. 110-114], которая «... опирается на, различного рода знания, в основе которых лежит информация» [4, C. 20-31].

Коллективные способы обучения опираются на различные технологии. **Технология,** предполагающая построение учебного процесса на взаимной основе. Технологии, построенные на алгоритмической основе (М. Ланда). Технологии, построенные на программированной основе (В.П. Беспалько). Все эти направления технологий могут раскрываться и складываться в руках опытного педагога, потому что условия их применимости зависят от множества факторов, так, как, к тому же технологии между собой тесно взаимосвязаны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социальнообразовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. – С. 95-100.

- 2. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. №6-2. С. 27-30.
- 3. Гончаров В. Н., Берковский В. А., Кулешин М. Г. Социально-философский анализ исследования информационных процессов в контексте научно-информационной деятельности // Kant. 2019. №1(30). С. 175-179.
- 4. Гончаров В. Н., Миронова Е. Н., Шамраева М. И. Социально-философский анализ проблемы безопасности общества // Гуманитарные и социальные науки. 2021. №2. С. 20-31.
- 5. Камалова О.Н., Джиоева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. 2011. №1. С. 37-40.
- 6. Колосова О. Ю. Философские и методологические аспекты экономики // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. №1(5). С. 67-71.
- 7. Лобейко Ю., Зарубина Н. Интеграция образования, науки и производства // Высшее образование в России. 2006. №2. С. 110-114.
- 8. Тронина Л. А. Философские основания профессионализма современного педагога // Kant. 2016. \mathbb{N} 24(21). С. 67-69.
- 9. Kuleshin M., Nemashkalov P., Plyako O. Historical consciousness in the process of forming ethnic stereotypes of material culture // Science Almanac of Black Sea Region Countries. 2020. №1(21). C. 29-35.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Немашкалова С. И., Юринок Е. А.

FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF TEACHER IN CONTEXT OF EDUCATION SYSTEM AT PRESENT STAGE OF SOCIAL DEVELOPMENT

Nemashkalova S. I., Yurinok E. A.

В статье обосновывается, что вузовский этап непрерывного образования обеспечивает формирование первичной этнокультурной компетентности, дальнейшее развитие которой происходит в процессе профессиональной деятельности при условии непрерывности образования. По мнению авторов, следующим социальным институтом, преемственно продолжающим процесс формирования и развития этнокультурной компетентности педагога, является последипломное образование, которое рассматривается как освоение новых знаний и умений выпускником высшего или среднего специального образования.

The article justifies that the university stage of continuing education ensures the formation of primary ethnocultural competence, the further development of which takes place in the process of professional activity, subject to the continuity of education. According to the authors, the next social institute that continues the process of forming and developing the ethnocultural competence of the teacher is postgraduate education, which is considered as the development of new knowledge and skills by a graduate of higher or secondary special education.

Ключевые слова: личность, культура, мотив, обучение, воспитание, общение, этнос, общество

Key words: personality, culture, motive, learning, upbringing, communication, ethnos, society

Повседневная вузовская жизнь конкретизируется для каждого студента в наборе определенных знаний, навыков, правил и норм поведения и ценностей, предлагаемых культурно-просветительским пространством вуза, которое, кроме того, является местом взаимодействия различных этносов. В этих условиях образование обладает поистине уникальным воспитательным потенциалом воздействия на процесс формирования этнокультурной компетентности.

При этом следует учитывать, что личностный потенциал студента проходит три основных этапа развития: этап абстрактных возможностей, характеризуемый достаточно широким и неопределенным спектром возможных личностных изменений и приобретений студента, определяемых, прежде всего, его возрастными и социально-психологическими особенностями, а также уровнем индивидуально-личностного развития; этап реальной возможности, заключающийся в актуализации необходимых факторов и условий развития и изменения личности - потребностей, мотивов общего и профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования, готовности и способности к самовоспитанию, а также в создании благоприятной развивающей воспитательной среды, в проектировании эффективной системы реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин; этап перехода возможности в действительность, заключающийся в функционировании особой системы продуктивного диалогического общения деятельности преподавателя и студентов по практической реализации потенциала развития студентов в процессе профессиональной подготовк.

Следует отметить, что формирование этнокультурной компетентности педагога на вузовском этапе непрерывного образования обеспечивает триединство: обучение, исследование и воспитание. При этом учебно-воспитательный процесс строится как многоуровневая система, включающая множество образовательных маршрутов и пути научного познания, определяемого накоплением научной информацией [1, С. 30-34]. Основные принципы конструирования комплекса гуманитарных знаний формулируются на основе системно-деятельностной идеологии (сообразно вышеизложенным целям и задачам высшего образования): универсальность - полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку к формированию этнокультурной компетентности; научная основательность И высокое качество общегуманитарной и этнологической подготовки; интегративность - междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных дисциплин общекультурного (гуманитарного) социально-предметного блоков, достижение содержательного функционального единства учебного процесса; последовательность и преемственность содержания дисциплин, обеспечивающих вхождение личности в современное полиэтничное пространство общества.

Анализ исследований, посвященных последипломному образованию позволил констатировать, что последипломное образование педагогов отличается назначением, спецификой контингента, своеобразием деятельности образовательных учреждений, особенностью целей и задач, а именно: контингент последипломного образования педагогов составляют специалисты, вовлеченные в сферу профессионального педагогического труда и имеющие опыт такой работы; последипломное образование педагогов ориентированное, на образовательные потребности специалистов, являющихся субъектами различных видов педагогической деятельности, режим их социальной жизни; в последипломном образовании педагогов делается преимущественный акцент на формирование прогрессивного социокультурного опыта и способности к его обогащению собственным вкладом.

В этом смысле постдипломное образование педагогов преемственно продолжает

процесс превращения имеющегося в обществе в социокультурного опыта в достижение всех его членов и через это обеспечивает обогащение творческого потенциала личности. Качества личности имеют самую большую человеческую ценность в системе социального развития, определяющего «тенденцию устойчивости общества ... число управляемых и контролируемых общецивилизационных факторов» [6, С. 23-26], которые способствуют «повышению ... культурного уровня всех членов общества» [3, С. 18-23], «... влияя на телесный и информационный образы человека» [5, С. 37-40], «тесно связаны с ... формами социальной деятельности» [4, С. 27-30]. Иными словами, основная цель последипломного образования педагогов - удовлетворение их индивидуальных потребностей и интересов, повышение компетентности.

Исследования философско-концептуальных, теоретико-методологических, аксиологических, социокультурных, психолого-педагогических предметно-методических последипломного образования педагогов представление дают общецилизационных процессов, которое включает: предназначении в контексте эволюционность (надситуативность), то есть последипломное образование способствует саморегуляции преподавателя в процессе постепенного накопления интеллектуального потенциала; эклектичность (фрагментарность), то есть последипломное образование не сводимо к строго очерченным дисциплинам; относительность (вероятность), то есть последипломное образование обладает особенностью гуманитарной способствовать воспитанию сомневающегося человека, не беспринципного, подвергающего все сомнению, достаточно четкого в оценках, отстаивающего свои убеждения, но способного и к их пересмотру; ситуативность (реалистичность), то есть последипломное образование способствует прагматическому самоопределению учителя в ситуации неопределенности, требующей поиска ответов на многие вопросы; ценностность (направленность), то есть последипломное образование способствует личностному самоопределению педагога в новых для него жизненных условиях; космополитичность (всечеловечность), то есть последипломное образование формирует всечеловеческое мышление, которому свойственно особое понимание мира.

Взгляд на последипломное образование в общецивилизацинном контексте позволяет рассматривать его как образование необходимое преподавателю для формирования миропонимания, выработки достаточно определенной и целостной концепции современной жизни и своего места в ней.

Как показывают исследования контингенту обучающихся системы последипломного образования присущи определенные специфические характеристики: осознанность самого себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; обладание бытовым, профессиональным и социокультурным опытом, который становится все более важным источником обучения самого себя и коллег; стремление с помощью учебы решать жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; зависимость в значительной мере в учебной деятельности от временных, пространственных, бытовых, профессиональных, социальных условий.

Эти характеристики определяют в известной степени принципы обучения взрослых, среди которых выделяются две группы: принципы, обеспечивающие личностнопрофессиональное самоопределение взрослых и принципы, способствующие их личностнопрофессиональному становлению. В первую группу принципов самостоятельность (максимальное участие обучающихся на всех основных этапах учебы от планирования до контроля и коррекции); рефлексивность (постоянное осмысление педагогами основных параметров процесса обучения, своих действий, а главное собственных изменений); опора на жизненный и профессиональный опыт (в качестве одного из ведущих ресурсов обучения); сотрудничество (широкое использование совместной деятельности взрослых - как с преподавателем, так и между собой); индивидуализация (ориентация на образовательные потребности и цели взрослых, уровень их подготовки, особенности опыта, содействие самообразованию); развитие образовательных потребностей (построение обучения на основе выявления и восполнения деятельностных дефицитов и развития потребности в продолжении образования).

Содержание второй группы принципов составляют: контекстность (учет как индивидуально-личностных задач обучения, так и социально-профессиональных, мировоззренческих и духовнонравственных аспектов); вариативность (создание условий для свободы выбора целей, содержания, методов, сроков и места обучения); модернизация (постоянное обновление и обогащение представлений о профессиональной картине мира, расширение методологического арсенала и его адаптация к конкретным целям и условиям); актуализация результатов обучения (предоставление возможности применения на практике и в процессе обучения приобретенных знаний, умений, качеств).

Выше обозначенные группы принципов составляют ценностные основания образования педагогов. Это значит, что образование в данном контексте рассматривается в качестве самоценного явления, а не только как среда и условия повышения квалификации. Андрагогические (педагогика взрослых) принципы подчеркивают значимость не только результата образования, но самого процесса. Поэтому реализация принципов, снимая противоречие между опытом и знаниями, позволяет сделать процесс образования личностно значимым.

Важно подчеркнуть также культурологическую направленность, основанную на отношении к образованию как институту культуры, обеспечивающему приобщение человека к анализу и оценке мировоззренческих и духовно-нравственных аспектов человеческой деятельности, обогащение видения профессиональной картины мира, развитие способностей человека к собственной творческой активности.

Обозначенные особенности последипломного образования сыграли ведущую роль при разработке модели постдипломнго образования направленного на формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов. При разработке модели осуществлялся учет специфики условий ее реализации, социально-педагогический портрет преподавателей, уровень сформировнности этнокультурной компетентности, возможность использования фасилитирующих, развивающих и формирующих методов воздействия. Конструирование региональной модели осуществлялось на основе таких принципов как:

- принцип учета региональной специфики, которая складывается из совокупности природно-климатических условий, геополитического положения, социально-экономических, культурно-исторических и других особенностей;
- принцип полиэтничности предполагает создание условий для сохранения и развития национальных культур, формирования уважительного отношения к представителям иных национальностей;
- принцип диалогизма каждая национальная культура обладает собственным содержанием, культурно-национальным наследием, осознание неповторимости и уникальности каждого этноса может произойти при взаимодействии культур на основе диалога (на диалогичной основе происходит и осознание своих возможностей, способность оценить свои знания, определить уровень компетентности);
- принцип ценностного переживания предполагает создание ситуаций заставляющих мыслить, переживать, осознать специфику ценностей этносов, включающих «формирование и взаимодействие этнокультурных традиций ...» [7, С. 44-50], принять их на личностном уровне, определяющем мотивацию поведения «в определенной, фиксирующей этот мир структуре ... в сознании» [2, С. 156-159];
- принцип открытости и мобильности предполагает формирование умений быстрой перестройки действия в конкретной ситуации, умение быстрого реагирования на происходящие изменения.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Арутюнян В. В., Лукьянов Г. И., Тронина Л. А. Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. №3(106). С. 30-34.
- 2. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструктов // Вестник СевКавГТИ. 2015. Т. 1. №2(21). С. 156-159.
- 3. Берковский В.А., Кулешин М.Г., Леонова Н.А. Профилактика правонарушений обучающихся: комплексный подход к исследованию проблемы // Kant. 2018. №3(28). С. 18-23.
- 4. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. №6-2. С. 27-30.
- 5. Камалова О.Н., Джиоева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. 2011. №1. С. 37-40.
- 6. Колосова О. Ю. Глобализация культурных процессов: синергетический аспект // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2012. №2. С. 23-26.
- 7. Kuleshin M., Nemashkalov P., Andreeva E. Historicism in modern ethnic processes: methodological aspects of research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. 2021. N01(25). C. 44-50.

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ КОМПОЗИЦИЕЙ В МЛАДШИХ КЛАССАХ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Писаренко С.А., Смирнова А.С.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CREATIVE INDIVIDUALITY IN COMPOSITION CLASSES IN THE LOWER GRADES OF THE CHILDREN'S ART SCHOOL

Pisarenko S.A., Smirnova A.S.

Аннотация. В статье дается анализ основных факторов, способствующих развитию творческой индивидуальности учащихся младших классов детской художественной школы на занятиях по композиции с опорой на личностно-ориентированный и деятельностный подходы. Рассматриваются некоторые психологические аспекты проявлений творческого воображения в изобразительной деятельности детей. Затрагиваются вопросы стимулирования учебной мотивации с учетом индивидуальных особенностей участников образовательного процесса.

Abstract.The article analyzes the main factors contributing to the development of creative individuality of elementary school children's art school students in composition classes based on personality-oriented and activity-based approaches. Some psychological aspects of creative imagination manifestations in children's visual activity are considered. The issues of stimulating educational motivation, taking into account the individual characteristics of participants in the educational process, are touched upon.

Ключевые слова: педагогические условия, творческая индивидуальность, индивидуализация, творческие способности, композиция, дополнительное образование,

художественная школа.

Keywords: pedagogical conditions, creative individuality, individualization, creative abilities, composition, additional education, art school.

В настоящее время одной из основных целей обучения в сфере дополнительного художественного образования является создание условий для становления творческих личностей, способных мыслить креативно и находить нестандартные подходы к решению различных профессиональных задач в соответствии с непрерывными и динамичными изменениями различных аспектов жизни в современном обществе. Постоянная потребность в развитии творческой индивидуальности на различных уровнях художественного образования обуславливается необходимостью подготовки учащихся к профессиональной деятельности в условиях многозадачности; тот, кто лучше приспособлен к подобным условиям, оказывается в состоянии быстрее и эффективнее адаптироваться к переменам в профессиональной сфере.

Вопросы психологии творчества, развития творческих способностей в изобразительной деятельности и связанные с ними различные аспекты индивидуализации обучения неоднократно анализировались в публикациях ряда авторов [1], [3], [4], [6], [7], [9], [10]. Вместе с тем сложность и неоднозначность этих вопросов, а также их несомненная актуальность побуждают вновь возвращаться к их рассмотрению.

Учебный предмет «Композиция» в силу своей специфики требует творческого подхода, умения находить нестандартные и выразительные варианты формальной организации живописного или графического произведения. При этом большое значение для творческого становления учеников художественной школы имеют ранние этапы обучения (соответствующие младшему подростковому возрасту), на которых осуществляется начальное формирование композиционного мышления и происходит усвоение специфики работы над композицией. На наш взгляд, развитие творческой индивидуальности младших школьников на занятиях по композиции будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

- Эффективная диагностика показателей уровня творческого развития учащихся на различных этапах обучения;
- применение системы индивидуализированного обучения с опорой на личностноориентированный, деятельностный подходы;
 - создание позитивной атмосферы свободной творческой реализации обучающихся.

Возможность принятия нестандартных решений, творческое мышление, проявление индивидуальности в изобразительной деятельности, реализация творческих способностей - сегодня эти принципы диктуют понимание современной трактовки творчества. Индивидуальной творческой личностью становится такой обучающийся художественной школы, который проявляет на занятиях по композиции в первую очередь такие характеристики как оригинальность, фантазию, нестандартное творческое мышление, самостоятельность и работоспособность.

Рассматривая творческие способности, можно отметить главные признаки, которые им свойственны. К числу таких признаков в первую очередь можно отнести устойчивый интерес к изобразительному искусству, изобразительную культуру, опыт изобразительной грамотности личности, способность создания художественного образа на заданную тему, связанную с умением находить нестандартные изобразительные решения, зрительную память, эмпатию, способность воспринимать явления окружающей действительности через призму их эстетической значимости.

Современная система дополнительного художественного образования, опирающаяся на гуманизацию и индивидуализацию учебно-воспитательного процесса, предполагает создание особых педагогических условий, за счет которых происходит выявление и развитие творческих способностей каждого обучающегося. Анализируя ход и результаты учебной деятельности на занятиях по композиции, педагог может выявить существенные

признаки индивидуальности личности каждого ученика и на этой основе в последующем наметить общие параметры траектории индивидуализированного обучения.

Важно заметить, что только при наличии определенных усилий для достижения результатов в изобразительной деятельности можно говорить о росте творческих способностей обучающихся, a, следовательно, o раскрытии творческой И индивидуальности. Практика в художественно-творческой изобразительной деятельности обучающихся должна быть непрерывной и строиться на основе исторического культурного опыта предшествующих поколений. Она должна транслировать академическую грамоту в области рисунка и живописи, которые и составляют основную базу знаний, умений и навыков, благодаря которым работа над станковой композицией может быть успешно реализована. Однако одного академического подхода, являющегося аналитическим, невозможно считать достаточным в данных условиях. На первых этапах занятия по композиции младшим школьникам необходимо поставить творческую задачу, выдвигать креативные цели ее достижения, но вместе с тем не откладывать в сторону средства реализации композиции, подкрепленные опытом аналитической работы в системе академической грамоты.

Здесь важно сказать о заинтересованности учебными предметами в художественной школе обучающимися, потому что только интерес к деятельности, получение наслаждения от творческого процесса побуждают личность на созидание. В своей теории творческого развития личности Г. С. Альтшуллер отмечает, что главным является не развитие способностей, а создание мотивации на творчество и овладение технологией творческого труда [6].

Только в условиях мотивации к процессу художественно-творческой деятельности обучающиеся приобретают индивидуальный опыт в изобразительном искусстве и совершенствуют практические навыки выполнения живописной или графической работы. Таким образом, багаж культурно-эстетических основ обучающихся будет формироваться во всем многообразии окружающего мира. В последующем дети с успешностью могут применять непреднамеренное восприятие в своих творческих композициях. Любопытно отметить факт, о котором пишет в своем труде Л. С Выготский: "Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия внешнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. А значит, чем больше опыт человека, тем большим материалом располагает его воображение. Именно поэтому у ребенка воображение беднее, чем у взрослого, несмотря на его кажущееся внешнее богатство" [3, с. 56].

Что касается «кажущегося внешнего богатства» детской фантазии, то этот аспект может быть рассмотрен чуть подробнее на примере данных психофизиологии. В настоящее время не подвергается сомнению факт функциональной асимметрии полушарий головного мозга; при этом, согласно современным представлениям, образное творческое мышление в большей степени связано с функционированием правого полушария, а за последовательную логическую обработку информации и ее критический анализ преимущественно отвечает левое полушарие [2, с. 23]. И если сравнить данные о развитии полушарий в онтогенезе, то хорошо согласовываются с результатами наблюдений за изобразительной деятельностью детей разных возрастных групп. В рисунках, выполненных дошкольниками и младшими школьниками, часто присутствуют живость и непосредственность в сочетании с неожиданными смысловыми связями. При этом установлено, что дошкольный возраст интенсивным развитием характеризуется более правого полушария, возникновение новых нейронных связей в котором продолжается и в младшем школьном возрасте [2, с. 24]. То, что можно принять за богатство фантазии у дошкольников и школьников, обусловлено тем, что «творческое» правое полушарие доминирует, но критическая функция левого полушария еще слабо выражена – то есть спонтанным проявлениям фантазии в изобразительной деятельности не препятствует критичность суждения, что придает своеобразное обаяние детским работам.

В свою очередь в подростковом возрасте интенсивнее развивается левое полушарие, подавляющее правополушарную активность, из-за чего стихийные проявления творчества ограничиваются. «Прогрессирующее становление конвергентного (логического) мышления и регресс дивергентного (творческого) происходит в подростковом возрасте, что также может быть объяснено с позиции теории функциональной асимметрии мозга, согласно которой в конце подросткового возраста завершается функциональная специализация полушарий с доминированием одного – преимущественно левого» [2, с. 24]. Следствием аналитического, критического отношения к результатам своей изобразительной деятельности у подростков может стать потеря интереса к ней. В этом возрасте «часто возникающая неудовлетворенность от своих рисунков приводит к тому, что называется угасанием интереса к изобразительной деятельности» [5, с. 110].

Сказанное, впрочем, не означает снижения творческих возможностей подростков в сравнении с детьми более младшего возраста. Напротив, по мере взросления, связанного с приобретением опыта, развитием зрительного восприятия и моторики руки, постепенно повышаются и качественные характеристики творчества в работе над композицией.

В этой связи стоит отметить важную роль наглядности в обучении основам композиции. Высококачественный наглядный материал способствует обогащению визуального опыта учащихся, позволяет яснее раскрыть возможности разнообразных средств композиции для достижения художественной выразительности. Ознакомление с разнообразными вариантами художественных решений помогает учащимся выбирать изобразительные приемы и средства в соответствии со своей индивидуальностью и творческими возможностями.

Кроме того, стоит подчеркнуть ценность походов учащихся на художественные выставки, мероприятия культурного характера, знакомство с новыми видами изобразительного искусства, пленэрные поездки и туристические мероприятия.

Говоря о системе развития творческих способностей учащихся на занятиях по композиции млалших классах художественной школы условиях индивидуализированного обучения, следует важности личностносказать 0 ориентированного и деятельностного подходов к организации учебного взаимодействия в художественной школе. Успешность результатов творческого развития обучающихся зависит от опыта, приобретенного в процессе обучения, и учета педагогом индивидуальноличностных особенностей каждого ребенка. В первом классе художественной школы важно на первых этапах знакомства с обучающимися провести диагностику уровня творческих способностей, осуществить дифференциацию класса на определенные группы по выявленным характеристикам индивидуально-личностных особенностей. Только с опорой на индивидуализацию обучения можно говорить об эффективности учебно-воспитательной деятельности всего класса.

Неотъемлемым условием формирования творческих способностей учащихся младших классов на занятиях по композиции является создание творческой, вдохновляющей атмосферы в классе, способствующие свободной реализации художественно-творческих образов фантазийного мира ребёнка. В процессе создания творческой композиции обучающимися проводится этап поиска художественного образа, который в полной мере пробуждается в свободе творчества живописными средствами. При этом могут широко использоваться смешанные художественные техники, например, интересных результатов можно добиться через использование сочетаний таких техник как акварель и пастель, акварель и графические материалы, позволяющих в полной мере пробудить мир фантазий и воображения обучающихся. Целесообразность максимально широкого использования художественных материалов для стимулирования учебной мотивации и развития творческой индивидуальности подтверждается не только опытом авторов данной статьи, но и другими примерами из педагогической практики [8].

Активное использование педагогом наглядности, элементов игры и ассоциативных сравнений с применением занятиях материала из области мировой художественной

культуры способны обратить взор детей на богатство красок воображения и возможности выразительных живописных и композиционных средств.

Немаловажным фактором достижения учащимися успеха в работе над композицией является оптимальное сочетание заданий длительного и краткосрочного характера. В частности, внедрение краткосрочных творческих упражнений на заданную тему с применением неожиданных сочетаний материалов способно "переключить" ребенка от сухого академизма на творческий подход в создании композиции. Правильно педагогом поставленная творческая задача и своевременная помощь в преодолении барьера между аналитикой и свободой творчества, устранении страха сделать работу неправильно значительно повышают результативность учебно-творческой деятельности учащихся младших классов художественной школы. Объективная критика, совместное решение творческой задачи педагога с учащимся в сочетании с оптимальным уровнем учебной самостоятельности, возможность сравнивать и анализировать свою работу с результатами творческой деятельности одноклассников — все это является факторами пробуждения творческой индивидуальности детей.

Завершая статью, можно сделать вывод о том, что неотъемлемыми условиями эффективного развития творческой индивидуальности учащихся младших классов художественной школы можно в полной мере назвать своевременную диагностику уровня творческих способностей, опору в учебно-воспитательной деятельности на личностно-ориентированный подход и индивидуализированную траекторию обучения, а также создание благоприятного психологического климата в классе.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Батаева Л.А. Проблематика развития композиционного видения обучающихся на занятиях изобразительной деятельностью //Наука и школа. 2021. №4. С. 184 191;
- 2. Белозерова Л.А., Забегалина С.В., Стародуб Е.В. Взаимосвязь функциональной межполушарной асимметрии мозга и творческого мышления детей //Национальная ассоциация ученых. 2015. № 8-3. С. 22 25;
- 3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. / Психол. очерк: Кн. для учителя. М., 1991. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://childpsy.ru/lib/books/id/8102.php
- 4. Зинченко В.П. Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком. Дисс... докт. пед. наук. М., 1996. 350 с.
- 5. Игнатьев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей. М.: Академический проект, 2007. 208 с.
- 6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. СПб.: Питер, 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://tropa.tomsk.ru/elibraries
 - 7. Кузин В.С. Психология. М.: Агар, 1999. 304 с.
- 8. Мулызева А.Б. Формирование мотивации подростков к изобразительной деятельности средствами использования нетрадиционных графических техник в детской школе искусств //Гуманитарно-педагогическое образование, 2018. Т.4. № 3. С. 107 111;
- 9. Самкова Н.И., Овсянникова О.А. Выражение эмоций подростков на занятии по композиции в детской художественной школе //Педагогический вестник, 2022. №23. С.47 50;
- 10. Стасевич В.Н. Учеба, творчество, искусство. Слагаемые понятия культуры /В.Н. Стасевич. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2014. 160 с.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ МОТИВАЦИИ УСПЕХА И ДОСТИЖЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ

Покусаева Н. В., Падерина Е. В.

CREATING STUDENTS MOTIVATION FOR SUCCESS AND ACHIEVEMENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT THE UNIVERSITY

Pokusaeva N. V., Paderina E. V.

Аннотация. Статья посвящена анализу формирования успехов и достижений на занятиях физической культурой в университете. Целью работы является анализ возможностей для реализации ситуации успеха и достижений на занятиях физической культурой в вузе, способствующих повышению мотивации к достижению спортивных предлагает Авто ввести ежедневные зарядки, также проведение общеуниверситетских конкурсов «Университетская олимпиада» и «Самая спортивная группа года». К участию в этих мероприятиях могут быть допущены студенты непрофильных специальностей, которые продемонстрировали самые высокие показатели на занятиях «Физическое воспитание», а также в студенческих спортивных клубах. Автор приходит к выводу о важности физического воспитания в студенческой среде и необходимости достижения мотивации успехов и достижений в личных и групповых соревнованиях.

The article is devoted to the analysis of the formation of success and achievements in physical education classes at the university. The aim of the work is to analyze the opportunities for the implementation of the situation of success and achievements in physical education classes at the university, which contribute to increasing the motivation to achieve sports success. Auto proposes to introduce daily exercises, as well as university-wide competitions «University Olympics» and «The most athletic group of the year». Students of non-core specialties who have demonstrated the highest performance in «Physical Education» classes, as well as in student sports clubs, could be allowed to participate in these events. The author concludes about the importance of physical education in the student environment and the need to achieve the motivation of success and achievement in personal and group competitions.

Ключевые слова: спорт, физическое воспитание, мотив, мотивация успеха, физическая культура, вуз, достижения.

Keywords: sport, physical education, motive, success motivation, physical education, university, achievement.

В современном мире спорт и физическая культура занимают важное место в студенческой жизни. Формирование устойчивой положительной мотивации к занятиям физической культурой является предпосылкой воспитания личности студента. Физическая культура и спорт относятся к достижению социальной потребности личности, которые являются вторичными в «Пирамиде потребностей» по Маслоу [4, с. 54]. Мотивы физкультурной деятельности способствуют повышению интереса к занятиям спортом, а также достижению личных успехов.

Актуальность работы обусловлена низкой двигательной активностью студентов и слабой физической подготовкой. Повышение мотивации к занятиям физической культурой в вузе и самостоятельным тренировкам станет первой ступенью к улучшению показателей здоровья студентов, улучшения их самочувствия и успеваемости.

Целью данной работы является анализ возможностей для реализации ситуации

успеха и достижений на занятиях физической культурой в вузе, способствующих повышению мотивации к достижению спортивных успехов.

Практическая ценность данной статьи заключается в том, что результаты, представленные в статье, могут использоваться при обучении будущих учителей физической культуры и в работе современных педагогов для повышения мотивации студентов к обучению.

Мотивация представляет собой побуждение человека к совершению определенных действий [7, с. 65]. Факторами мотивации являются стремления и поступки, ценность вознаграждения, оправданные ожидания и процесс реализации задуманных планов.

Коллектив исследователей Самарского университета им. С.П. Королева при изучении влияния физической активности на мозговую деятельность студентов пришли к выводу, что физические нагрузки благоприятно воздействуют на организм человека, поскольку улучшение сна, внимания, координации движения, выработки «гормонов счастья» приводят к улучшению показателей учебной деятельности [1, с. 60]. Доцент Т.Н. Мостовая и ст. преп. А.В. Данилочкин отмечают, что занятия физической культурой в вузе компенсируют лишь 20% необходимой физической нагрузки [5, с. 31].

Как отмечает В.М. Паршакова, для повышения внутренней мотивации студентам необходимо получать удовлетворение от процесса занятия спортом [6, с. 81]. Для этого преподавателям необходимо составлять план занятий, в котором проводимые упражнения и виды спорта, используемые в рамках занятий, чередовались.

Самым значимым мотивом для занятия физической активностью в студенческой среде является оздоровительный мотив. Студенты хотят достичь хорошей физической формы, высоких показателей здоровья и внешней красоты. Для достижения успеха в формировании оздоровительного мотива студентам предлагается выполнение ежедневной разминки на стадионе перед учебными занятиями в течение 10-15 минут. Проводить эти разминки могут обучающиеся по очереди, заполняя журнал «Физическая активность группы». Данные этого журнала необходимо передавать преподавателю «Физического воспитания». Студенты, посещающие ежедневные тренировки, станут активными, поэтому их успеваемость может улучшиться. Благодаря небольшим тренировкам перед занятиями сократится число опаздывающих студентов. Студенты, которые пропускают небольшие тренировки, станут выделяться в кругу сверстников меньшей активностью.

Желание достичь успехов в учебной и спортивной жизни станет их стимулом для посещения занятий. Награждением за выполнение ежедневных тренировок станет не только хорошая физическая форма, но и возможность выбора физической активности на занятии в вузе: футбол, волейбол, легкая атлетика, гимнастика.

Небольшая ежедневная зарядка может стать достижением двигательно-действенных мотивов. По желанию группы ее можно проводить на большой перемене или после занятий, но лучше не в условиях помещения, а на свежем воздухе. Исследователи Орловского государственного университета подтверждают важность и пользу зарядки для студентов, имеющих сидячий образ жизни, поскольку повышается работоспособность, улучшается обмен веществ, а также появляются новые идеи и силы на их реализацию [3, с. 170].

Для достижения соревновательно-конкурентных мотивов в университете можно провести «Университетскую олимпиаду». Победители этой олимпиады смогут получить «Кубок университета» и сувениры с символикой вуза. В олимпиаде могут принимать участие студенты всех направлений, кроме «Факультета физического воспитания», будущих учителей физкультуры. К участию допускаются студенты, которые показали высокие результаты на занятиях физической культурой в вузе и те, кто посещал все оздоровительные зарядки. Эти студенты будут отличаться хорошей физической формой и успеваемостью. Стремление достичь успеха в студенческом коллективе может стать причиной интереса к занятиям физической культуры в университете.

Следующее ежегодное мероприятие для студентов непрофильных специальностей можно назвать «Самая спортивная группа года». В рамках отборочного тура можно

учитывать посещение ежедневных зарядок и достижения на занятиях физической культурой в вузе. Мероприятие может проходить в виде состязаний в разных видах спорта: гимнастика, волейбол, футбол, баскетбол в течение всего года. Итоги соревнований отмечаются в журнале преподавателей физического воспитания. Группа, которая заняла самые высокие баллы по итогам всех событий и соревнований, становится абсолютным победителем и в качестве награды может получить организованную поездку в любой город России с преподавателем или куратором своей группы за счет университета. Для достижения этой цели реализуются воспитательные и статусные мотивы, поскольку студенты активно принимают участие во всех спортивных состязаниях вуза в течение года для достижения статуса «Самая спортивная группа года». Значимость занятий спортом в социализации личности отмечали исследователи Кубанского государственного технологического университета [2, с. 353].

Необходимо отметить различия в конкурсах «Университетская олимпиада» и «Самая спортивная группа года». В «Университетской олимпиаде» могут принимать участие студенты с их личными достижениями. Кубок университета могут дать единственному абсолютному победителю в этих соревнованиях. В личном зачете могут участвовать самые сильные, самые спортивные студенты, которым удастся реализовать свои статусные мотивы.

В конкурсе «Самая спортивная группа года» принимают участие самые подготовленные группы. В них каждый студент является частью коллектива, поэтому он не может пропустить зарядки или соревнования без уважительной причины. Желание победить, организовать совместную поездку и получить престижный статус в вузе сможет пересилить нежелание заниматься спортом. В вузе, в котором спорт поощряется и является важной частью студенческой жизни, студенты тоже с удовольствием посещают занятия «Физическое воспитание», принимают участие в состязаниях и одерживают личные и командные победы.

В соответствии с этим, перед преподавателем физической культуры в вузе стоит задача не только заинтересовать обучающихся в проведении занятий, но и подготовить их к соревнованиям. Для этого преподавателю необходимо подготовить план занятий, в котором каждое последующее занятие стало бы продолжением предыдущего. На занятиях необходимо использовать разнообразные организационные формы и средства (игровые и соревновательные), чтобы студенты были готовы к проведению состязаний.

Преподавателю на занятиях по «Физвоспитанию» необходимо вводить разные виды физической активности: гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры (волейбол, футбол, баскетбол), плавание и лыжную подготовку. При использовании этих видов спорта выполняется решение определенных частных задач: развивается сила, гибкость, ловкость, выносливость, эмоциональная устойчивость и волевые качества. Перед проведением игр преподаватель предлагает потренироваться в умениях выполнять упражнения в парах, тройках, группах. Правильное выполнение технических приемов позволяет студентам активно участвовать в играх с более сильным противником.

Для хорошей подготовки студентам необходимо помимо занятий в рамках учебного предмета «Физическое воспитание» и зарядок принимать участие в клубах по интересам («Волейбол», «Баскетбол», «Гимнастика», др.) или региональных спортивных клубах. Итогом занятий в спортивных клубах становятся спортивные соревнования по легкой атлетике, волейболу, гимнастике, баскетболу и иным видам спорта. В этих соревнованиях отбираются команды и абсолютные победители, которые могут принимать участие в общеуниверситетских мероприятиях. Сложная система отбора может стать стимулом для развития своих спортивных навыков.

В рамках учебно-тренировочных занятий дисциплины «Физическое воспитание» предлагаются упражнения, которые помогают повысить общий уровень физической подготовки обучающихся. С этой целью вводятся и ежедневные зарядки.

Получается, что в рамках нашей системы проведения физкультурно-массовых и

оздоровительных мероприятий перед преподавателями «Физического воспитания» стоят следующие задачи:

- 1. Организовать участие студентов в ежедневных групповых зарядках. Вести учет и контроль посещения студентами этой небольшой активности. Студентам необходимо самостоятельно проводить зарядки, вести фотоотчет после каждого мероприятия, отмечать присутствующих в специальном журнале учета.
- 2. Проводить разнообразные занятия по физическому воспитанию. Включить задания на все группы мышц, разнообразные формы проведения: баскетбол, футбол, гимнастика, волейбол, легкая атлетика. Выбирать самых активных студентов для «Университетской олимпиады».
- 3. Вести учет посещения студентами различных спортивных университетских и региональных клубов. Самых активных студентов, самые активные группы привлекать к участию в соревнованиях между факультетами, Институтами, вузами.
- 4. Проводить дополнительные занятия со студентами в рамках университетских спортивных клубов «Баскетбол», «Легкая атлетика», «Лыжные гонки», «Футбол», «Волейбол», «Гимнастика».
- 5. Участвовать в организации и проведении общеуниверситетских мероприятий «Университетская олимпиада» и «Самая спортивная группа года».

Конечно такие задачи, стоящие перед педагогами физического воспитания, должны хорошо стимулироваться и поощряться ректоратом. Преподаватели, которые активно занимаются спортивной подготовкой студентов и целых студенческих групп, должны иметь материальное вознаграждение, большие стимулирующие баллы за соответствие общегосударственной цели — приобщение студентов к здоровому образу жизни и регулярным занятиям физической культурой и спортом.

Таким образом, нами разработана система мотивации для студентов и преподавателей с целью активного приобщения к занятиям физической культурой. Студентам предлагается участие в ежедневных зарядках, разнообразных занятиях в рамках дисциплины «Физическое воспитание», а также участие в общеуниверситетских конкурсах «Университетская олимпиада» и «Самая спортивная группа года». Преподавателям предлагается материальное поощрение и более высокие баллы за подготовку спорстменов и спортивных групп.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Брызгалова М.В., Каймакчи Л.А., Бедрина Э.Г. Исследование влияния спорта на мозговую деятельность студентов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. № 3 (181). С. 60-63.
- 2. Еременко В.Н., Медведева А.С., Левченко А.А. Роль физической культуры в жизни человека // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Психологические науки. 2019. Т.8. № 3 (28). С. 353-355.
- 3. Кузнецова Е.В., Махов С.Ю. Польза физических упражнений при сидячем образе жизни // Наука 2020. Психологические науки. 2017. № 3. С. 167-170.
- 4. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. СПб.: Питер, 2006. 352 с.
- 5. Мостовая Т.Н., Данилочкин А.Е. Физическая культура в вузе вчера, сегодня, завтра // Автономия личности. 2020. № 2 (22). С. 28-33.
- 6. Паршакова В.М. Повышение мотивации у студентов к занятиям физической культуры в вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 3-1. С. 79-81.
- 7. Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: АСТ: Астрель, 2009. 704 с.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ И СОВРЕМЕННОСТИ

Ромашина Е.В., Спевакова С.Г.

PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL EDUCATORS IN PREREVOLUTIONARY RUSSIA AND MODERNITY

Romashina E.V., Spevakova S.G.

Аннотация: Данная работа посвящена рассмотрению опыта подготовки социальных педагогов в дореволюционной России. Российская ситуация рассматривает такой вид воспитательной деятельности и требует от исполнителей определенного уровня квалификации, профессионализма, специальной подготовки. В России исторически, складываются свои традиции оказания социально-педагогической помощи различным категориям населения. В работе рассматриваются исторические и современные подходы в практике подготовки социальных педагогов.

Abstract: This paper is devoted to the study of the experience of training social educators in pre-revolutionary Russia. The Russian situation considers this type of educational activity and requires performers to have a certain level of qualification, professionalism, and special training. Historically, Russia has its own traditions of providing social and pedagogical assistance to various categories of the population. The paper examines historical and modern approaches in the practice of training social educators.

Ключевые слова: социальная воспитание, социальный работник, социальный педагог, профессиональная подготовка.

Keywords: social education, social worker, social teacher, professional training.

Проблема подготовки социальных работников в нашей стране в последние годы стала весьма актуальной. В этих условиях представляет определенный интерес ознакомление с историческим опытом подобного обучения в России, которое, в различных формах, стало практиковаться еще в XIX столетии. Хотя термины "социальная работа" и "социальный работник" стали широко использоваться в отечественной литературе только в конце XX в., лица, подходившие под это современное определение, стали активно действовать в нашей стране еще 200 лет назад. Необходимо отметить, что социальная работа, которую в прошлом веке в нашей стране чаше всего называли "помощью", уже в те времена включала в себя значительную педагогическую составляющую или "нравственную помощь".

Конечно, применительно к началу XIX в., нельзя говорить о какой-либо специальной целенаправленной подготовке лиц, служивших в Приказах общественного призрения или благотворительных заведениях Императорского человеколюбивого общества. В своей руководствоваться различными официальными деятельности они должны были содержавшими, как правило, лишь общие принципы поддержки документами, нуждающихся и регламентировавшие деятельность казенных приютов и богаделен. Однако уже в 1818 г. в Петербурге начал выходить ежемесячный журнал императорского человеколюбивого общества. Во многих его статьях наряду с общетеоретическими рассуждениями морализаторской направленности содержались и конкретные рекомендации по оказанию практической помощи различным категориям нуждающихся. Кроме того, В журнале приводились примеры организации социальной поддержки в некоторых зарубежных странах, а также осуществлялся своеобразный "обмен опытом" между

отечественными благотворителями. Впрочем, подобные статьи служили способом только профессионального самообразования лиц, занимавшихся социальной помощью. Каких-либо специальных курсов или занятий для них в тот период не предусматривалось. Такое положение в России сохранялось довольно долго, вплоть до конца XIX в. Более того, в начале царствования Николая I, в 1826 г., выпуск журнала человеколюбивого общества был прекращен. Следующим периодическим изданием подобного типа стал "Вестник благотворительности", несколько номеров которого вышли в свет в 1870 г. Авторы этого журнала в своих статьях предлагали информацию о работе негосударственных благотворительных организаций делая акцент, главным образом, на статистические данные с перечислением расходов на материальную поддержку, содержание богаделен и т. п. О каких-либо практических формах работы с нуждающимися, тем более о способах их социального воспитания здесь почти не упоминалось. Однако уже через полтора десятка лет в силу ряда социально – экономических причин проблема социальной помощи и подготовки для этой цели профессионально обученных кадров стала крайне актуальной. Тогда же были предприняты попытки на научной основе организовать обучение благотворительных организаций. Одновременно, вновь стал выходить ряд периодических изданий по этой тематике, в которых нашли отражение вопросы теории и практики социальной поддержки. Со второй половине 80-х гг. в ряде городов по инициативе благотворительных обществ и отдельных энтузиастов читались публичные лекции по организации социальной работы. В 1901 г. в Петербурге был открыт негосударственный Музей трудовой помощи (т.е. поддержки нуждающихся путем предоставления им работы) и благотворительности, в задачи которого входило наглядным образом ознакомить лиц, занимавшихся вопросами общественного призрения и благотворительности с наилучшими способами осуществления ими помощи трудящемуся населению в целях улучшения материального и нравственного положения нуждающихся тружеников", а также "разработка знаний в области общественных наук, относящихся к вопросам общественного призрения". При Музее предполагалась открыть специальные курсы и организовать чтение лекций по различным проблемам социальной работы, в том числе, и по "воспитанию" нуждающихся. Однако этого не произошло, да и сам музей через несколько месяцев закрылся но причине недостаточного финансирования и малой посещаемости. Впрочем, подобные курсы пытались создать и при других благотворительных организациях.

Серьезной попыткой сконцентрировать специальные теоретические знания по проблемам социальной помощи явилось создание кафедры общественного призрения при юридическом факультете Психоневрологического института в Петербурге. В числе изучаемых предметов были социология, политическая экономия, социальная политика и общественная гигиена (в понимании Г.Спенсера). Известный деятель общественного призрения С.К.Гогель, создавший эту кафедру, утверждал: "если иметь ввиду, что в числе профессоров числятся Е.В. де Роберти, М.М. Ковалевский и др., то нарождение социальной школы можно, пожалуй, считать свершившимся фактом". Однако попытки приложить позитивистские социологические теории к российским нищим не увенчались успехом и неудачу работы кафедры о несколько лет признал сам С.К.Гогель [6].

Таким образом можно отметить, что в России начала XX в. так и не была создана сколько-нибудь дееспособная система профессиональной подготовки социальных работников, хотя на необходимость этого указывали многие ученые, благотворителипрактики и, даже, депутаты Государственной Думы. На наш взгляд, это объяснялось несколькими причинами: отсутствием Государственной поддержки в этом вопросе, что было связано с определенным "самоустранением" властей от социальной помощи в целом; излишним теоретизированием социологов того времени и их отрывом от практики социальной работы; недоверием работников благотворительных заведений к теоретическим изысканиям, не оправдавшим себя на практике и т.п.

Вместе с тем определенный исторический опыт, пусть и негативный, в деле организации профессионального обучения социальных работников в российской империи

сможет помочь лучшему пониманию задач проведения такого обучения в наши дни.

В целом можно заключить, что в истории педагогики России складываются отечественные формы подготовки людей, оказывающих педагогическую помощь семье. Понятно, что на начальных этапах такого рода подготовка носит стихийный, неорганизованный со стороны государства характер, ею занимается в основном общественность, и в первую очередь церковь. Государственная подготовка домашних воспитателей в России начинает формироваться в начале XIX века в связи с развитием женского образования и потребностями общества. Она приобретает различные формы (специальные педагогические класс при училищах и воспитательных домах, курсы учительских семинариях, институтах и университетах) и постепенно сворачивается к началу XX века. На протяжении всех лет Советской власти специальная подготовка педагогов – домашних воспитателей, как свидетельствует история, не велась. Это обуславливает в первую очередь идеологическими установками, существовавшими тогда в педагогике, в обществе, и, прежде всего позицией о приоритетной роли учебновоспитательных заведений в развитии личности, хотя родители, семьи в тот исторический период также нуждались в деятельности семейных педагогов.

В начале 90-х годов XX века в России возрождается подготовка педагогов, ориентированных на социальную работу с различными группами населения. Анализ содержания существующих форм подготовки свидетельствует, что, как правило, ведется подготовка социальных педагогов общего профиля и не всегда осуществляется дифференциация в соответствии с узкими специализациями, хотя в настоящее время такая тенденция наметилась. Сегодня подготовка социальных педагогов ведется на трех уровнях образования: допрофессиональном, основного профессионального образования и послевузовского образования.

Раскроем основные организационно-содержательные черты и особенности перечисленных уровней образования, реализуемых сегодня в России.

Содержание и характер деятельности социального педагога, личностные качества, которыми должен последний обладать, порождают целесообразность достаточно ранней ориентации на данную профессию, которая, по мнению исследователей Г. В. Ермоленко, Л. И. Катаева должна осуществляться задолго до того, как начинается приобретение профессиональных знаний, умений и навыков в стенах вуза [3]. Практика работы факультетов педагогических вузов и университетов, ведущих обучение данной специальности, показывает, что студенты, которые приобщились к этой профессии еще в школьном возрасте, проявляют совершенно, новые установки на обучение, чем те, кто столкнулся с этой специальностью в силу необходимости или по каким-то другим причинам в более зрелом возрасте [1]. В настоящее время возникают различные формы специальности "социальный допрофессиональной подготовки по специализированные педагогические классы в школах, школы юного социального педагога при педагогических университетах и институтах, специализированные смены юных социальных педагогов и др. Интересный опыт в этом плане достигнут в Краснодарском, Ставропольском краях, Ростовской, Пензенской, Омской, Самарской областях, в Санкт-Петербурге, Москве и др. городах и регионах России. Социально-педагогический опыт дети школьного возраста в основном приобретают в процессе деятельности по реализации социально значимых педагогических инициатив в условиях микросоциума. Однако следует отметить, что пока подобная допрофессиональная подготовка в стране не везде имеет системный характер, зачастую не подкреплена продуманными и целенаправленными программами деятельности, в некоторых регионах вообще отсутствует. Нам представляется интересным прошлый опыт организации целевых смен юных социальных педагогов на базе Артека" (1990 г.) [6], а затем - ВДЦ "Орленок" (1992, 1993 гг.).

Высшее образование социальные педагоги могли получать в педагогических институтах и университетах, а также в некоторых других вузах (институтах культуры, высших военных училищах и др.). В России Министерством высшего профессионального

образования разработаны государственные стандарты по специальности - "Социальная педагогика", в 1991 г. вышли в свет программы по этой же специальности. В вузах России успешно прошли апробацию составленные на их основе учебные планы, рабочие программы по отдельным предметам. (Тульский, Уральский пединституты, Ростовский-на-Дону, Ставропольский, Армавирский педуниверситеты и др.).

Причем студенты могут получить данную специальность как основную, так и дополнительную в Армавирском государственном педагогическом университете, который ведет подготовку по специальности «социальная педагогика и психология» с 2002г.. Выпускники могут освоить и дополнительные специальности позволяющие работать с различными категориями населения.

В рамках профессионального образования в деятельность по подготовке социальных педагогов включились и средние специальные учебные заведения. Интересен опыт подготовки социального педагога узкой специализации в Краснодарском педагогическом училище № 1. на сегодняшний день это ГБПОУ КК "Краснодарский педагогический колледж" (2022 г.) - 440204 «Специальное дошкольное образование». Разработанный по этой специализации учебный план ориентирован на подготовку педагогов, способных к индивидуальным формам работы с дошкольниками в условиях семейного воспитания. Послевузовское профессиональное образование по специальности "социальный педагог" можно получить в институтах усовершенствования учителей или повышения их квалификации. На их базе, как правило, создаются специальные кафедры, факультеты по подготовке специалистов названной квалификации. Учебные планы и программы обычно

Такой характер подготовки напоминает образование в данном направлении на Западе и в США, где подготовка специалистов ориентирована, прежде всего, на людей зрелых, имеющих какую-то педагогическую квалификацию, педагогический стаж и опыт работы с людьми, осознанно выбравшими специальность социального педагога или работника.

ориентированы на лиц, уже имеющих специальное образование.

В системе дополнительного профессионального образования с 1993 года, начала свою работу открытая международная высшая школа социальной работы, действующая на основе самоокупаемости. Она по своим формам подготовки охватывает как бы все три уровня профессионального образования. Здесь открыто три факультета: базовой подготовки социальных педагогов и социальных работников, курсовой подготовки и переподготовки специалистов этой области и, наконец, факультет допрофессиональной подготовки. Для тех, кого увлечет научная разработка проблем социальной педагогики и социальной работы, открыта аспирантура и, что нетрадиционно, в школу принимаются люди без ограничения возраста.

Необходимо также отметить, что в последнее время в стране начало функционировать большое количество краткосрочных курсов, в том числе коммерческих, берущих на себя ответственность подготовки социальных педагогов, ориентированных на разные направления деятельности (работу с семьей, в сфере досуга, сельский социальный педагог и др.) Зачастую, к сожалению, уровень подготовки обучаемых здесь специалистов оставляет желать лучшего.

Так, например, мы отмечаем, как положительные, исторические традиции подготовки социальных педагогов, организации их деятельности, которые необходимо возрождать: разностороннее культуросообразное и индивидуализированное образование, включающее необходимость формирования знаний, учений, навыков не только в области психологопедагогических наук, но и наук естественных, экономики, этики, эстетики и др.; наличие определенных государством требований к деятельности домашних педагогов, критериев их аттестации, средств контроля над их работой, разнообразия форм подготовки специалистов данного профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в./Отв. ред. Э.Д.Днепров. — М., 1989.

- 2. Чуклина Н.М. Подготовка специалистов по семейному обучению и воспитанию в учебных центрах дополнительного образования: Автореф. дис. к. пед. наук.- Санкт-Петербург., 2006. с.24
- 3. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. В 2-х т/Под ред. Т.В.Яркиной. -М. -Тула, 1993. Т.2.
- 4. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Педагогическое общество России, 2002. □ 268 с.
- 5. Смирнова А.В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: Автореф. дис. к.пед.наук. «ЛИТЕРА-принт», Красноярск., 2013. с.23
- 6. Гогель С.К. Подготовка к благотворительности // Антология социальной работы. М., 1994 т.1.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ НАУКАМ И ТЕХНОЛОГИЯМ БОЛЬШИХ ДАННЫХ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ OBEOUTCOME-BASED EDUCATION

Су Дань

THE PECULIARITIES OF TEACHING SPECIALISTS IN SCIENCE AND BIG DATA TECHNOLOGIES ON THE BASIS OF THE OBEOUTCOME-BASED EDUCATION CONCEPT

Su Dan

Данная статья является результатом проекта по вузовскому фонду фундаментальных научных исследований от Департамента образования провинции Хэйлунцзян. Номер проекта: 2019-KYYWF-0474

Аннотация. В статье рассмотрены особенности применения концепции ОВЕ при обучении специалистов технологиям работы с большими данными. Выделены отличительные черты и сущность концепции ОВЕ. На практическом примере приведено описание курса, разработанного с учетом принципов ОВЕ. Обозначены его такие составляющие как цели и задачи обучения, компоненты курса и применяемые методики. Представлен пример формирования конкретного навыка программирования на языке C+.

The article considers the peculiarities of the application of the OBE concept in training specialists to work with big data technologies. The distinctive features and the essence of the OBE concept are highlighted. On a practical example, the description of the course developed with the principles of OBE is given. Its components such as goals and objectives of training, course components and methods used are outlined. An example of the formation of a specific skill of programming in C+ is presented.

Ключевые слова: обучение, курс, методика, большие данные, ОВЕ, студенты, программа, тест.

Keywords: training, course, methodology, big data, OBE, students, program, test.

Социально-экономические изменения, происходящие в последнее время в обществе, цивилизационные сдвиги, процессы глобализации и интеграции мирового сообщества, обусловили необходимость модернизации системы профессиональной подготовки будущих

специалистов. Одним из основных компонентов повестки дня ООН в области устойчивого развития на период до 2030 года является качественное образование. Оно предполагает обеспечение инклюзивного, справедливого и качественного обучения для всех. Цифровые технологии стали важным инструментом для достижения этой цели [1]. Появление новых программных продуктов, новые методы обработки информации, развитие телекоммуникаций привели к тому, что информационные технологии стали неотъемлемой частью жизни и профессиональной деятельности в самых разных отраслях и областях экономики.

В тоже время, в условиях усложнения производства, ускорения научно-технического прогресса и формирования информационного общества узкоспециализированные специалисты, подготовленные по сокращенной программе, быстро перестали быть конкурентоспособными. При этом с продлением срока обучения и усложнением учебного материала так и не удалось решить проблему устаревания знаний, особенно остро возникшей в сфере высоких технологий с развитием новых решений, связанных с анализом цифровой информации и работой с большими данными. Результаты отечественных и зарубежных исследований также показывают, что на современном этапе информатизации образования во главе угла находятся именно фундаментальные и междисциплинарные знания, а не утилитарные, технологические навыки и умения в сфере использования информационных инноваций [2].

В контексте вышеизложенного особую значимость и актуальность приобретает использование новых подходов и парадигм к обучению специалистов наукам и технологиям больших данных. Одной из таких концепций является Outcomes – based Education (OBE), которая представляет собой подход к образованию, ориентированный на учащегося, и фокусируется на том, что студент должен уметь делать в реальном мире по окончании курса или программы.

С учетом вышеизложенного, возможности модернизации профессиональной подготовки будущих специалистов технического профиля при работе с цифровыми технологиями на основе концепции ОВЕ, вызывают значительный научно-практический интерес, что и предопределяет выбор темы данной статьи.

Методологические основы современной философии технического образования освещают в своих работах Желонкин В.В., Томас А.В., Черняк А.А., Gil-Jaurena, Inés; Domínguez-Figaredo, Daniel; Ballesteros Belén.

Разработка и внедрение новых педагогических приемов профессиональной подготовки специалистов технического профиля, в частности при изучении информационных дисциплин, детально рассматриваются Аслановым И.О., Гасановой С.Э., Попковым С.И., Lavoie, Patrick; Lapierre, Alexandra; Maheu-Cadotte, Marc-André.

Как свидетельствуют результаты теоретического анализа, проблема обучения будущих специалистов дисциплинам компьютерного цикла в современных условиях еще недостаточно исследована в педагогической теории и практике. Новизна концепции ОВЕ обуславливает дефицит фундаментальных исследований, в которых бы детально описывались особенности этой концепции, ее методы и приемы, специфика интеграции в образовательный процесс.

Принимая во внимание вышеизложенное, цель статьи заключается в изучении особенностей и возможностей обучения специалистов наукам и технологиям больших данных на основе концепции OBE.

OBE - это образование, в котором акцент делается на четко сформулированной идее того, что учащиеся должны знать и уметь, то есть какими навыками и умениями они должны обладать, когда закончат обучение или освоение курса [3]. Иногда эту концепцию также называют образованием, основанным на результатах, и она представляет собой попытку измерить эффективность образования на основе результатов, а не на затратах, таких как время, проведенное в лекционном классе или на практических занятиях. Результаты обучения учащихся являются критериями, на основании которых

разрабатывается или пересматривается учебная программа, выбираются учебные материалы, применяются методы обучения и проводится оценка [4].

Рассмотрим на конкретном примере как на практике при обучении наукам и технологиям больших данных может применяться концепция OBE.

Цель – разработать с использованием ОВЕ курс для студентов, по результатам прохождения которого, у них будут сформированы навыки работы с Big-Data, а именно они изучат язык программирования С++.

На первом этапе, согласно OBE необходимо формализовать цели обучения. К ним относятся:

- развить способности студентов в проектировании, разработке и поддержке программного обеспечения и компьютерных сетей;
- предоставить базовые знания в области программирования на языке C++, которые позволяет выпускникам развиваться и адаптироваться к новым технологическим достижениям в практической среде;
- повысить способность и уверенность студентов к независимому мышлению и творчеству.
 - На втором этапе необходимо поставить четкие задачи обучения:
- предоставить студентам знания и методы для работы с распределенными файловыми системами, экосистемой Hadoop, методами оптимизацией MapReduce вычислений;
- вооружить студентов фундаментальными знаниями в области управления ИТтехнологиями и научить применять оптимизацию MapReduce вычислений;
- способствовать развитию у студентов способностей в области использования RDD и Spark DataFrames.

На третьем этапе следует обозначить конкретные компоненты курса, которые необходимо пройти и описать их основное содержание. Что еще более важно – определение составляющих методологии преподавания и обучения. Итак, в курс входят такие компоненты: потоковая обработка данных, работа с Kafka и Spark Structured Streaming, освоение NoSQL поверх больших данных, ознакомление с принципами работы Spark с Cassandra, дискретная математика и статистика, интенсивные навыки программирования (на C/C++) наряду с такими важнейшими понятиями, как структуры данных и методы программирования, методы разработки структурированных систем.

Учитывая подход ОВЕ, представляется целесообразным применять методику преподавания в рамках которой лекции, учебники, семинары, тематические исследования, выступления гостей и проекты будут предоставляются студентам таким образом, чтобы у них была возможность учиться на реальных примерах, а затем самостоятельно практиковаться в написании кодов и формулировании рабочих компьютерных программ, аналогичных примерам [5].

Ниже представлен пример практического задания, которое может быть предложено студентам.

- Шаг 1 Определение навыка, который должны быть сформирован это работа с кумулятивными алгоритмами. Эта задание дается ученикам после того, как они освоят основные условия, операции и методы работы со списками, а также основные циклы for. Шаг 2 Формулировка задания. Написать функцию C++ под названием even_product(), которая принимает список целых чисел int_list и возвращает произведение всех четных целых чисел в списке.
- Шаг 3 Создание тестов. В данном случае целесообразно использовать модульные тесты для следующих случаев: пустой список, список с одним нечетным целым и без четных целых, список с одним четным целым и без нечетных целых, список только с нечетными целыми, список только с четными целыми и т.д.
- Шаг 4 Формализация критериев для сдачи задания. Чтобы сдать это задание, студенты должны продемонстрировать мастерство, тщательно следуя инструкциям, проходя модульные тесты без реверс-инжиниринга.

Таким образом, подводя итоги, отметим, что использование концепции ОВЕ при обучении специалистов наукам и технологиям больших данных, позволяет достичь качественно новых целей образования, внедрить на практике новые принципы накопления и систематизации знаний, на базе которых не столько расширяется объем общенаучных и профессиональных знаний, но и определяются их связи с навыками практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Морозов Э.В., Лисиченко Н.В. Применение информационных технологий при изучении социума на современном этапе // Экономика и предпринимательство. 2020. № 3 (116). С. 924-926.
- 2. Yu, Fu-Lai Tony Outcomes-Based Education: A Subjectivist Critique // International journal of educational reform. 2016. Volume 25; pp 319-333.
- 3. Панасюк К.А. Применение деятельностного подхода для формирования компетенций при изучении дисциплины «информационные технологии» // Современное образование: традиции и инновации. 2021. № 4. С. 20-23.
- 4. Outcomes Based Funding and Race in Higher Education: Can Equity be Bought? / by Tiffany Jones, Sosanya Jones. Cham: Springer International Publishing Imprint: Palgrave Macmillan, 2017. 170 p.
- 5. Engineering pedagogy towards outcome-based education / edited by Kaushik Kumar. Boca Raton: CRC Press, 2022. 276 p.

УДК 37

ВОПРОСЫ ХРИСТИАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРУДАХ РУССКИХ ПЕДАГОГОВ

Федотова И. Б.

CHRISTIAN EDUCATION ISSUES IN RUSSIAN TEACHERS' WORKS Fedotova I.B.

В статье рассматриваются вопросы христианского образования в трудах отечественных педагогов XIX века с позиций запросов современного образования. Показано, что российское педагогическое наследие содержит богатый потенциал идей христианского образования, способного стать источником духовно-нравственного влияния на современную молодежь. Христианские заповеди, составляющие нравственную основу воспитания человека, имеют особую важность для современной России.

The article highlights the issues of Christian education in the works by Russian teachers of the XIX century from the standpoint of the demands of modern education. It is shown that the Russian pedagogical heritage contains a rich potential of ideas for Christian education, which can become a source of spiritual and moral influence on modern youth. Christian commandments, which form the moral basis of human education, are of particular importance for modern Russia.

Ключевые слова: история педагогики, теология образования, христианское воспитание, заповеди христианства, духовно-нравственное воспитание.

Keywords: history of pedagogy, theology of education, Christian education, the commandments of Christianity, spiritual and moral education.

Современная образовательная теория и практика настоятельно требуют освещения вопросов духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Ответы на многие вопросы современности мы находим в истории педагогики и школы, в народной педагогике [9], в истории языка и культуры, во взаимосвязи языков и подходах к их изучению [1].

Христианская религия, являясь неотъемлемой частью русской духовной культуры,

обладает богатым духовно-нравственным потенциалом. В современной России все это наследие остается не в достаточной мере изученным педагогической наукой, не поставленным ею в нужную перспективу. Богатый духовно-нравственный потенциал христианского воспитания в полной мере осознавался и использовался русскими педагогами XIX века, в связи с чем возникает необходимость раскрыть продуктивное содержание их идей.

По утверждению В.В. Зеньковского, «самое раскрытие внутренней близости и органической связи педагогической интуиции и религиозного сознания предполагает достаточное развитие личной религиозной жизни и подлинного педагогического вдохновения» [7, С. 38].

Великий русский педагог К.Д. Ушинский рассматривал религию как историческую форму функционирования психики человека, как врожденное свойство души человеческой и признавал великую воспитательную силу русского Православия [10, С. 262].

Среди деятелей отечественной педагогики существует мнение, что «русскому народу свойственна в высшей степени та преданность воле Божией, та любовь и смирение, та общительность с ближними и устремление всех помыслов к небу, которые составляют самую сущность христианской этики. Это полное совпадение христианских качеств с народными ручается и за великую будущность русского народа» [11, С. 350]. Эта мысль весьма актуальна в настоящее время.

Богатейшее духовное наследие христианских мыслителей исполнено глубочайшей мудрости, относящейся к воспитанию и обучению человека. В России XIX века многие педагоги (С.С. Гогоцкий, К.В. Ельницкий, В.Я. Стоюнин) видели в православном образовании источник нравственного влияния на молодежь [12; 20].

Официальное признание государственными властями в конце 80-х годов XX в. подлинной роли Православной Церкви в жизни российского общества сделало возможным распространение ее педагогической ценности. По утверждению Святейшего Патриарха Алексия II, образование — это главная задача Церкви, так как само это слово происходит от слова «образ». Образовать человека — это значит не только передавать ему некую сумму знаний, но и выявлять в нем определенный образ: христианский взгляд на человека видит в нем образ Божий.

Внимание к человеку и его душе — отличительная особенность христианства — не сводится лишь к нравственному предписанию, а органически следует из самой сути христианского учения: человек сотворен по образу и подобию Божьему, все люди братья. Христос — это не просто посредник, а истинный Бог и истинный человек, который совершил невозможное для человеческого разума, преодолел смерть, вражду, рознь людей. Как бы ни менялся мир, основные начала православного учения и воспитания остаются неизменными.

Главной чертой православного образования является его личностный характер, встреча личности преподавателя с личностью ученика. Образцом служат отношения Христа с его учениками. Он сумел покорить своих последователей и учеников не силой власти и принуждения, а силой учения, пронизанного кротостью и любовью. Из личностного характера обучения естественно вытекала духовная конкретность каждого слова. Заповеди Христа обращены к уникальному и неповторимому, высшему в человеке — его душе. Безусловным приоритетом обучения и воспитания должно стать опережение рационально-информационного обучения морально-нравственным. Заповеди помогают не обезличить воспитание, не допустить того, чтобы душа мертвела от избыточного значения, оторванного от жизни. Вера в Бога помогает человеку открыть в себе и других уникальность, неповторимость личности, ее настоящую глубину, помогает людям приблизиться друг к другу. Важнейший принцип православного обучения и воспитания — это нравственное начало, следование заповедям Христа. Первая заповедь гласит: «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею и всем разумением твоим». Вторая подобна ей: «Возлюби ближнего твоего, как самого себя».

Детей с детства надо учить любить Бога, окружающий мир и людей; надо приучать их думать и заботиться о других — это и есть закон, основанной на подлинной божественной любви. Во всей российской истории православие оставалось нравственной основой воспитания и обучения. Православное образование сформировало великий народ, великую культуры и литературу, особый неповторимый стиль душевной жизни. Именно менталитет русского народа, православный по своему происхождению, никогда не позволял ему с надменностью относиться к окружающим его народам, способствовал подлинному миру, взаимопониманию с другими народами. Необходимо преодолеть разрыв между духовной и светской культурами, их единство служит целям воспитания на высоких идеалах.

Непреходящее значение для раскрытия педагогического потенциала христианской религии имеет прогрессивное наследие деятелей отечественной историко-педагогической науки второй половины XIX — времени кардинальных преобразований в социально-экономической, культурной и духовной жизни России. Страна, вступившая на путь модернизации всех сфер общественно-политической жизни, нуждалась в богатых духовно и нравственно молодых людях, что было обусловлено потребностями развития страны.

С этой точки зрения весьма значимым является историко-педагогическое наследие Д.Д. Семёнова, С.С. Гогоцкого, К.В. Ельницкого.

Дмитрий Дмитриевич Семенов (1834-1902) выявил самобытность русских школ, специфику развития системы образования на Кавказе, обосновал оригинальность, высокий научно-педагогический и методический уровень отечественных учебных книг для первоначального обучения. Он с просветительных позиций критиковал школьную политику царизма, отстаивал идею национальной школы, народность в общественном воспитании. Являясь руководителем Кубанской, а затем Закавказской (Горийской) учительских семинарий, он занимался подготовкой народных учителей, которые отличались гуманнодемократической направленностью своей педагогической деятельности. Д.Д. Семенов внес большой вклад в разработку теории духовно-нравственного воспитания, активно сотрудничал во многих педагогических журналах. Д.Д. Семенов раскрыл связь историкопедагогической науки с всеобщей историей, религией, культурой. Положительным явлением в развитии народного образования на Кавказе Д.Д. Семенов считал то, что в 1865 г. была открыта учительская школа Общества восстановления христианства на Кавказе, преобразованная в 1872 г. в учительский институт. Вслед за первой школой возникла Кубанская учительская семинария в ст. Ладовской в 1871 г., затем Закавказская в Гори. Соответственно росту числа семинарий росло в них и число начальных училищ на Кавказе [12].

Сильвестр Сильвестрович Гогоцкий (1813-1889) — выпускник Киевской духовной академии, он преподавал польский и немецкий языки, а также философию. В 50-е годы возглавлял кафедру педагогики в университете Святого Владимира (г. Киев), где также преподавал философию. В 1863 г. С.С. Гогоцкий стажировался по философии и педагогике в университетах Германии, где непосредственно познакомился с педагогической деятельностью А. Дистервега.

С.С. Гогоцкому принадлежит ряд крупных трудов по философии, среди которых «Философский лексикон» (в четырех томах, 1857 - 1873), в котором есть содержательные статьи на педагогические темы: «Воспитание», «Дисциплина», «Дух обучения», «Педагогика». В 70-е годы XIX века были изданы его книги «О различии между воспитанием и образованием в древние и новые времена» (1874), «О воспитании в духе христианского благочестия».

В монографии С.С. Гогоцкого «Об историческом развитии воспитания у примечательных народов древнего мира» (1854) содержатся очерки, характеризующие воспитание и обучение у древних китайцев, индийцев, египтян, персов, греков, римлян, израильтян. Как показало исследование В.В. Колпачева, «объединяющими материал идеями явились приверженность автора божественному началу в развитии культуры и образования, стремление показать процесс воспитания в развитии и во взаимосвязи с условиями жизни,

раскрыть детерминанты и особенности становления национальных воспитательных систем, антропологизм, цивилизационный подход» [8, С. 143].

Историко-педагогические воззрения С.С. Гогоцкого, действительно, характеризуются в целом религиозно-педагогической направленностью с элементами антропологизма. С.С. Гогоцкий на примере анализа методов воспитания у народов древнего мира доказал обусловленность подготовки подрастающего поколения к жизни особенностями состояния культуры народа, общественного и семейного уклада, религии. Будучи явлением общественным, воспитание, по С.С. Гогоцкому, имеет божественное начало и успешно функционирует лишь по мере создания государственных норм жизни. Научный интерес представляют приведенные С.С. Гогоцким фактические сведения о содержании и основных направлениях развития воспитания и образования в Китае, Индии, Египте, Греции, Риме, у персов и израильтян, а также осуществленный ученым сравнительный анализ подходов к воспитанию у народов древнего мира.

В своих рассуждениях С.С. Гогоцкий исходил из того, что воспитание есть процесс многофакторный, который обусловливается «естественными причинами» - окружающей внешней географической, природной средой, особенностями жизнедеятельности данного народа в ту или иную эпоху, национальным духом народа. Однако решающим фактором воспитания подрастающего поколения, его подготовки к жизни, труду он признавал «внутренние причины» - те, которые приводят к созданию у растущего человека его духовного мира, выработке нравственных убеждений и формированию целостного мировоззрения. Таким решающим фактором, общим для всех цивилизованных народов, обусловливающим единые идеалы воспитания и единство всего человечества, С.С. Гогоцкий признавал христианскую религию. Будучи ярким приверженцем религиозной педагогики, он считал, что ответы на вопросы об идеалах воспитания дает только Священное Писание, указывающее, что само стремление человека к усовершенствованию своей природы невозможно было бы «без остатков богоподобия». Это дало ему основание утверждать, что существуют общечеловеческие ценности в воспитании, а также общие для всех народов подходы к основным вопросам образования (гуманные цели и задачи, средства и способы обучения и воспитания): «Святое учение Евангельское для того и даровано нам Божественным Промыслом, чтобы все люди, несмотря на разности места и времени, пришли к живому сознанию единства своего человечества в духе единой Веры и любви Христианской. В этом возвышении человека к сознанию и выражению своего духовного назначения заключается достоинство его Истории, как памятника его борьбы с чувственной природой и употребления ее сил для целей своей нравственной жизни» [2, С. 4].

Образование педагог рассматривал как овладение знаниями Закона Божьего, а также сведениями, необходимыми для земной жизни. Воспитание и образование, по С.С. Гогоцкому, – органическая часть общей культуры и важнейший элемент духовной жизни народа.

В работах С.С. Гогоцкого рассматривался вопрос о возможности продуктивного заимствования отдельных идей, рационального опыта воспитания прошлого в современных ему условиях. Поскольку целью историко-педагогических исследований, по С.С. Гогоцкому, являлось не только установление закономерно повторяющихся фактов, ведущих идей в воспитании, но и выявление прогностического значения полученных результатов, автор предпринял попытку показать, как следует воспользоваться уроками истории воспитания. Ответ на этот вопрос дан им следующим образом: подлинное воспитание возможно только в «благоустроенном обществе» и только под благодатным смотрением одного верховного воспитателя всего человечества», т.е. Бога. По своему содержанию и характеру воспитание должно быть христианским. В России оно должно быть направлено на выработку любви к святой Церкви и строиться в соответствии с законами, «заветными преданиями и традициями».

Таким образом, совокупность историко-педагогических взглядов С.С. Гогоцкого составляет общественно-просветительский концентр: все ценное, рациональное в

историческом опыте воспитания древнего мира С.С. Гогоцкий предлагал применять в современной ему России в целях совершенствования просвещения, школы, воспитания в духе православия.

Родоначальник отечественной историко-педагогической науки, он обосновал тезис о том, что исследование по истории педагогики должно носить просветительский характер и содержать ответ на современные практические вопросы воспитания и обучения, а основная цель историко-педагогических исследований — содействовать повышению уровня современного религиозно-нравственного, духовного воспитания подрастающих поколений.

Видный отечественный деятель педагогики и просвещения Константин Васильевич Ельницкий (1846—1917) рассматривал обучение и воспитание в аспекте формирования образованной и духовно-нравственной личности [6, С. 151], отличительной чертой которой должно являться «религиозное чувство».

Ученый-педагог утверждал, что христианское «религиозное чувство состоит в духовном стремлении к Богу, проявляющемся в трепетном благоговении перед ним, любви к нему, почитании Его и сердечной готовности исполнять данные им нравственные законы» [6, С. 251]. Ученый был убежден в том, что христианская религия открывает человеку путь к духовному самосовершенствованию. В правилах этой религии и должны воспитываться дети.

Необходимость религиозного воспитания обусловлена следующими основными причинами: религиозное воспитание находится в тесной связи с нравственным воспитанием; правильное религиозное воспитание формирует высшие духовные интересы воспитанника и духовно возвышает его; религиозное воспитание дает человеку правильное и целостное воззрение на мир и назначение человека в нем; религия, нравственно укрепляя человека, дает ему силы переносить жизненные невзгоды.

Религиозное чувство развивается последовательно. Воспитание должно способствовать развитию этого чувства.

Религиозное воспитание следует начинать с самого юного возраста воспитанника, поскольку религия воспринимается не столько умом, сколько «верою и чувством», на которые лучше влиять именно в юные годы. «Дух, не направленный в юные годы к Творцу, по утверждению К.В. Ельницкого, грубеет и не воспринимает религиозных истин» [6, С. 252].

Религиозное воспитание состоит, с одной стороны, в развитии у ребенка таких наклонностей и чувств, которые благоприятно влияют на проявление религиозного чувства, а с другой — в пробуждении и развитии в нем этого чувства. Развитие в ребенке чувства любви и послушания является благоприятным условием к проявлению в нем религиозного чувства.

Средствами развития религиозного чувства являются непосредственное влияние членов семьи, особенно родителей, а также общества и церкви.

Если в семье есть благоприятная атмосфера, «религиозное настроение», то им постепенно проникается и ребенок. Влияние общества может быть, как благотворным, так и вредным, поэтому необходимо ограждать воспитанников от влияния легкомысленных людей. Церковь способна оказать самое сильное влияние на развитие религиозного чувства. Присутствуя на богослужении, ребенок проникается особым благоговейным настроением: он чувствует, что совершается что-то важное, кроме того, стройное пение, горящие перед иконами свечи — вся эта атмосфера влияет на чувства воспитанника и вызывает в нем религиозное настроение.

Воспитание религиозного чувства — это обязанность семьи и школы. Школа располагает всеми теми средствами, что и семья, но только какие-то из этих средств применяются в большей мере, какие-то в меньшей.

К.В. Ельницкий подчеркнул важную мысль о том, что, воспитывая религиозное чувство учеников, нужно оберегать его религиозность от лицемерия, нетерпимости к другим религиям, от религиозного индифферентизма. Лицемерие, т.е. выражение действий,

душевных движений, которых на самом деле человек не испытывает, К.В. Ельницкий считал позорным, а в контексте религии даже преступным. Лицемерие может развиться, если от воспитанника требуют лишь формального, внешнего проявления религиозности, а также в том случае, если воспитанник замечает в окружающих его людях разницу между тем, что они говорят, и тем, как они поступают. Искренность и правдивость должны стать нормой поведения как семьи, так и школы.

Нетерпимость к другой религии и враждебное отношение к лицам, исповедующим эту религию, недопустимо. По учению Божьему, все люди – братья, и различие религий не должно сеять между ними вражду. Для предупреждения религиозной нетерпимости необходимо, чтобы родители и воспитатели прививали ребёнку знание и понимание того, что религия есть высшее достояние и благо человека.

Предупреждая развитие в воспитаннике религиозной нетерпимости, следует предупреждать также развитие в нем религиозного индифферентизма, который означает отсутствие в душе религиозного чувства. Безучастное отношение к религии может считаться «самым печальным настроением души», по мнению К.В. Ельницкого, так как оно отражает душевную пустоту или крайне неправильное воспитание человека.

В условиях современных социокультурных процессов вопросы теологии образования, религиозного и духовно-нравственного воспитания, поставленные К.Д. Ушинским, Д.Д. Семеновым, С.С. Гогоцким, К.В. Ельницким – педагогами второй половины XIX-начала XX вв. – сохраняют актуальность. Их исследования в области истории педагогики призваны раскрывать культурологический и духовно-нравственный потенциал образовательной сферы общества, важной составной частью которой является религиозная сфера.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Барышников Н.В. Русский язык и языки народов РФ: векторы взаимодействия, пути гармонизации // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. №5. С.641-645.
- 2. Гогоцкий С.С. Об историческом развитии воспитания у примечательных народов древнего мира // Журнал Министерства народного просвещения. 1854. Ч.LXXXIV. С.2 256.
 - Гогоцкий С.С. О различии между воспитанием и образованием в древние и новые времена. Киев, 1874. 16 с.
 - Гогоцкий С.С. Философский лексикон. Киев, 1861. 853 с.
- 3. Гордиенко О.Г. Былины русского народа как источник воспитания ответственности // Русское слово на Северном Кавказе: история и современность. Международная научно-практическая конференция для молодых преподавателей, российских и иностранных студентов, магистрантов и аспирантов. 2016. С.222-227.
- 4. Ельницкий К.В. Религиозное чувство и воспитание его // Педагогическая хрестоматия. СПб., 1905. С. 251-256.
- 5. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. 224 с.
- 6. Колпачев В.В. Забытая страница в отечественной истории педагогики // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2009. №4. С.142-153.
- 7. Рубец Е.А. Средства воспитания духовности в русской народной педагогике // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. №3, 2011. С. 286-290.
- 8. Ушинский К.Д. Собр. Соч. Т. 10. М.-Л., 1950. 661 с.
- 9. Федотова И.Б. К.В. Ельницкий: педагог, учитель учителей-женщин Пятигорск, 2001. 197 с.
- 10. Федотова И.Б. Отечественная историко-педагогическая наука: деятели, концепции, традиции. Монография. Пятигорск, 2018. 250 с.
- 11. Федотова И.Б. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды К.В.

- Ельницкого, 1846 1917 гг.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Пятигорск, 2000. 200 с.
- 12. Федотова И.Б., Гордиенко О.Г. Вопросы народного образования, обучения и воспитания в педагогическом наследии В.Я. Стоюнина // Наука в современном мире: поиск инновационных и креативных решений. Межвузовский сборник научных и научнометодических трудов, посвященный памяти профессора Л.Н. Исаева. Пятигорск, 2019. С. 216-222.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

ЭТАПЫ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: ВЛИЯНИЕ РЕЛИГИИ НА ПРАВОВУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ

Костюк А. В.

STAGES OF LEGAL SOCIALIZATION: THE INFLUENCE OF RELIGION ON THE LEGAL SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL Kostyuk A. V.

Аннотация: в статье отмечены этапы правовой социализации личности, особенности ее протекания, а также отмечены основные аспекты влияния религиозных убеждений на эффективность правовой социализации человека в обществе. Религия в данной публикации позиционируется в двух контекстах: как форма культуры и как социальный институт. Исходной позицией, которая обосновала необходимость соотнесения религии и права стала взаимосвязь духовных компонентов сферы правовых и религиозных отношений. В таких условиях происходит формирование правовой культуры российской молодежи. На риски и вызовы трансформирующегося социума накладываются проблемы, связанные с виртуализацией и интернетизацией социальной системы, ее основных институтов и подсистем. В этой связи можно проследить взаимосвязь факторов социально-коммуникативного развития России, наиболее ярким воплощением которых стал Интернет, и тенденций развития процессов формирования правовой культуры и правовой социализации молодежи.

Показано что на правовую социализацию и формирование правовой культуры современной российской молодежи оказывают непосредственное влияние процессы информатизации социума. Отмечается наличие специализированной информации, знакомящей граждан с новациями в стране и мире. Вместе с тем, прогресс технологий демонстрирует и негативные факторы влияния на правовую культуру социума, такие например как упрощение проявлений экстремизма в молодежной среде.

Abstract: the article highlights the stages of legal socialization of a person, the peculiarities of its course, and also highlights the main aspects of the influence of religious beliefs on the effectiveness of legal socialization of a person in society. Religion in this publication is positioned in two contexts: as a form of culture and as a social institution. The initial position that justified the need to correlate religion and law was the relationship of the spiritual components of the sphere of legal and religious relations. In such conditions, the legal culture of Russian youth is being formed. The risks and challenges of the transforming society are overlaid with the problems associated with the virtualization and internetization of the social system, its main institutions and subsystems. In this regard, it is possible to trace the relationship between the factors of social and

communicative development of Russia, the most vivid embodiment of which was the Internet, and trends in the development of the processes of formation of legal culture and legal socialization of youth.

It is shown that the processes of informatization of society have a direct impact on the legal socialization and the formation of the legal culture of modern Russian youth. It is noted that there is specialized information that introduces citizens to innovations in the country and the world. At the same time, the progress of technology also demonstrates negative factors affecting the legal culture of society, such as, for example, the simplification of manifestations of extremism among young people.

Ключевые слова: правовая социализация, личность, религия, религиозное воспитание, модель поведения, социализация.

Keywords: legal socialization, personality, religion, religious education, behavior model, socialization.

Введение. Формирование модели поведения личности, исполняющей функции определенной социальной роли, соответствующей нормам и правилам общества, начинается с момента первого вступления в коллектив. Очевидно, что роль общества в процессе социализации личности является наиболее значимой, поскольку именно общество предъявляет человеку требования, зачастую ультимативного характера, соблюдение которых обязательно для того, чтобы считаться его полноправным членом.

Основная часть. В процессе адаптации к обществу личность формирует собственный набор индивидуальных качеств, так или иначе отражающих ее позицию по отношению к другим личностям, основные тезисы мировоззрения, а также она определяет свои приоритеты и ориентиры. Социализация предполагает прохождение нескольких этапов ознакомления с обществом и интеграции в его структуру. Данные этапы связаны в первую очередь с когнитивными способностями человека на каждом этапе взросления — очевидно, что ребенок не сможет интегрироваться в среду профессионалов в той или иной трудовой отрасли, а взрослый человек не достигнет полного принятия в детский коллектив. Так, социализация человека с момента рождения предполагает:

- 1. Первичную социализацию в виде семейных взаимоотношений, в которой формируется понятие совокупности людей с общими интересами как первичного общества, а также формируются первые понимания норм и правил такого общества, в данном случае семьи.
- 2. Вторичную социализацию, предполагающую формирование взаимоотношений с обществом, не состоящим из родственных связей.

Как было отмечено ранее, вторичная социализация является более сложной с точки зрения психологии личности, поскольку нередкими являются ситуации, в которых нормы и правила, принятые в бытовом семейном кругу, не совпадают или конфликтуют с нормами, принятыми в ином коллективе. В процессе вторичной социализации принятые личностью ранее нормы и правила могут быть разрушены и заменены на новые стандарты, что негативно сказывается в том числе на понимании собственной социальной роли и на понимании своего места в мире в целом.

Современное общество имеет обширный перечень регуляторов отношений: взаимные договоренности, формальные и неформальные правила поведения, этикет, договоры, религиозные убеждения, а также нормы права – правила, установленные законом и государством.

Правовая социализация в отличие от иных типов социализации протекает в течение всего периода нахождения человека в обществе, поскольку вариативный характер общественных отношений, в которых человек фигурирует как субъект ежедневно, не предполагает достижение определенного результата — конечной цели социализации. В зависимости от типа отношений в конкретной ситуации существенно меняется правовой статус личности.

Несмотря на непрерывность процесса правовой социализации, она также имеет поэтапную структуру, включающую в себя [1; 53-66]:

- период младенчества, в котором у личности формируются базовые понятия о праве, о позитивных и негативных поступках членов семьи путем невербальной оценки реакции на поступки;
- период раннего детства, в котором личность впервые сталкивается с нормами и правами других индивидов, взаимодействует с ними и расширяет свой кругозор, совершает первый сравнительный анализ собственных и чужих поступков;
- период детства, включающий в себя участие в формальных малых и средних группах дошкольное и школьное коллективное образование, в котором появляется предписанное право, находящее свое отражение в документально заверенных формах, с которыми впервые ознакомляется ребенок. Во время прохождения правовой социализации на данном этапе определяется позитивная и негативная направленность данного типа социализации, выражающейся с позитивной точки зрения в ощущении собственной значимости, компетентности и предприимчивости, с отрицательной чувство неполноценности и несоответствия окружению:
- подростковый период очевидно наиболее эмоциональный и важный этап формирования личности, основанный на конфликте внутренних убеждений личности, стремлении к независимости, зачастую выражающийся в неподчинении установленным правилам и нормам. В этот период формируются личностная и социально-правовая идентичность в позитивном ключе, и укрепляется чувство несоответствия, а также теряется представление о собственной личности в негативном;
- взрослый период, в котором личность приобретает стабильную и устойчивую психику, соответственно означает завершающий этап формирования социально-правовой ориентированности человека, формирует его основную позицию в отношении права.

Очевидно, что наиболее эффективной с точки зрения усваиваемости является постепенное непрерывное прививание человеку правовых норм. В период зарождения государственности основным механизмом регулирования общественных отношений выступала совокупность устоявшихся традиций, определяющих положительное и негативное влияние поступков на окружающий мир и людей – категории «добро» и «зло». В эффективность достигалась путем внушения данном случае страха перед сверхъестественным – природными явлениями, наступающими в случае некорректного поступка. С данной точки зрения религия также выступает эффективным катализатором правовой социализации, выполняя данную функцию наряду с основными функциями культурной и духовной.

В истории нашей страны религия играет одну из важнейших ролей – именно с принятием христианства формируется связь с культурами других, более развитых стран, развиваются все сферы общественной жизни, в том числе и духовная: появляется культ совести, праведности, возникает новая эра воспитания и культура общения между людьми в обществе. С момента Крещения Руси церковь и государство, религия и закон, были неделимы, что существенно повлияло на формирование законодательства Российской Федерации и формирование правовой культуры в целом.

Понятие нравственности в периоды возникновения первых государств были достаточно расплывчатыми и зачастую довольно грубыми относительно нынешнего менталитета, однако традиционные языческие обряды и убеждения в том числе составили структурную основу для нынешних норм морали и права. Воспитание в языческих традициях формировало модель поведения ребенка в старославянском обществе. Наиболее сложной частью воспитания несформированной психики является формирование у ребенка понимания о последствии своих поступков и решений, о «плохом» и «хорошем». Не каждый родитель обладает необходимыми педагогическими данными и даром убеждения. Отсутствие данных факторов во все времена компенсировало религиозное воспитание, основанное на соблюдении некоторых правил, или заветов, контролирующих поведение

человека, за нарушение которых обязательно последует божественное наказание.

С принятием новой религии – христианства - значительно изменился уклад жизни людей в целом: праздный образ старославянского быта сменился на практически аскетичную христианскую модель поведения. Постулаты христианства в большинстве своем основываются на следовании достаточно скромному образу жизни, не затрагивающего права и свободы других людей, соблюдающего этичные отношения с равными себе, с противоположным полом, более молодым и старшим поколением. На основании десяти христианских заповедей зарождается принцип единовластия и единоначалия — формируется привычная иерархичная структура подчинения, не характерная для политеистического характера язычества («Я Господь, Бог твой, ... да не будет у тебя других богов пред лицом Моим»), защищается естественное право человека на жизнь («Не убивай»), определяется первичная модель адекватного социального поведения в целом. Соблюдение или несоблюдение правовых норм, так же, как и соблюдение или несоблюдение религиозных заповедей, вознаграждается или наказывается. Различие лишь в природе вознаграждений и наказаний, поскольку религиозные убеждения не предполагают значимость материальных ценностей.

Принятие религии зачастую происходит в неосознанном или раннем возрасте, в среднем от полугода до 9 лет, на основании вероисповедания членов семьи. В данный период времени, как было отмечено ранее, формируется понимание норм права, необходимости их соблюдения, а также определяется позитивное или негативное принятие норм права. В случае, если соблюдение религиозных постулатов является нормой поведения в семье, зачастую проблем с правовой социализацией у индивида не наблюдается.

Заключение. Зависимость права и религии волновала многих исследователей деятелей. Justitiam colimus - формула римского периода истории, дословно: «мы чтим справедливость», и «мы ее возделываем». Поскольку право является предметом почитания, постольку у него есть свой миф (учение об источниках права), свой догмат (юридическая догматика) и свой обряд (процессуальные формы). И Лейбниц был совершенно прав, проводя параллель между юриспруденцией и богословием Прав был и Фюстель де Куландж, когда утверждал, что право родилось не из идеи справедливости, а непосредственно из религии [2]. Формирование личности в религиозных традициях позволяет закреплять положения о «плохом» и «хорошем» как о субъективных категориях, создавая прочный фундамент для понимания необходимости следования нормам права для эффективного и безопасного выстраивания общественных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Андрианов, М. С. Проблемы формирования правовой культуры современного российского общества / Актуальные проблемы правосознания в современной России. Ч. І. М., 2005. С. 53-66.
- 2. История философии права. Под ред. Д. А. Керимова СПб., Санкт-Петербургский университет МВД России, 1998. 547 с.
- 3. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. М., «Медиум», 1995. 357 с.
- 4. Гуляихин, В. Н. Правовая социализация человека: монография / В. Н. Гуляихин. М.: Юстицинформ, 2014. 283 с.
- 5. Денисенко, И. К. Влияние институтов правовой социализации на формирование правовой компетентности и правового поведения личности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 1. С. 245.
- 6. Жевакин, С. Н. Правовая социализация личности в контексте проблем преобразования российского общества. Воронеж: 1995. 95 с.
- 7. Зубок, Ю. А. Феномен риска в социологии. Опыт исследования молодежи / Ю. А. Зубок. М.: Мысль, 2007. 288 с.

- 8. Котляров, В. А. Правовое поведение молодежи как предмет социологического анализа / А. П. Михайлов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2012. \mathbb{N} 1. С. 137-144.
- 9. Чупров, В. И. Отношение к социальной реальности в российском обществе: социокультурный механизм формирования и воспроизводства: монография / Ю. А. Зубок, Н. А. Романович. М.: ИНФРА-М, 2014. 352 с.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1

СОЦИАЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ МОДЕРНИЗИРУЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

Арутюнян В.В., Попова Н.А.

SOCIAL ACTION IN A MODERNIZING SOCIETY

Arutyunyan V. V., Popova N.A.

В статье утверждается, что любое социальное действие, являя собой всего лишь фрагмент общественной практики, подтверждает, что, по своей сути есть феномен, который можно зафиксировать в качестве сущностного элемента социальной системы. По мнению авторов, для социального действия имманентно быть включенным в эту систему, быть однонаправленным и всегда отвечает необходимым требованиям развития модернизирующегося общества.

The article argues that any social action, being just a fragment of social practice, confirms that at its core there is a phenomenon that can be fixed as an essential element of the social system. According to the authors, for social action it is immanent to be included in this system, to be unidirectional and always meets the necessary requirements for the development of a modernizing society.

Ключевые слова: личность, сознание, социализация, общество, нормы, ценности, мотивы

Key words: personality, consciousness, socialization, society, norms, values, motives

Отметим, что речь идет о системе отношений, которая имплицитна, следовательно, каждая из ее частей задается частями другой системы, более высокого уровня. В целом социальная система всегда иерархична, а потому любое изменение сверху вызывает значительные трансформации снизу. Учитывая все сказанное, выполняя анализ любого из социальных действий, стоит исходить из необходимости совмещать различные подходы, прежде всего, акционистский и системный, которые позволят учесть наиболее важные черты и обеспечат адекватность в оценке анализируемого действия.

Так как любой из акторов не может не ориентироваться на ситуацию, то при анализе социального действия это обстоятельство следует включить в систему координат. Следует учитывать, что отношение к ситуации формируется с учетом сложившихся мотивов актора, а также на ценностной основе, свойственной актору. Исходя из сложности и неоднородности мотивационной и ценностной составляющих, особо выделим одно – переживание. Такое внимание вполне обосновано, так как процессы модернизации неизбежно порождают чувство опасности в обществе, которое и вызывает острое

переживание разворачивающихся обстоятельств. Переживание вполне гармонично вписывается в рамки структурно-аналитической теории социального действия, которая объясняет, что интересы действующего субъекта не могут быть обособлены или изолированы от конкретной ситуации. Поэтому потребности и цели вызревают и тем более реализовываются в конкретной практической ситуации. Несомненно, следует сделать уточнение о том, что любая ситуация оказывается обусловленной временем и пространством. И, следовательно, если в эти временные и территориальные рамки вписываются модернизационные процессы, то социальное действие испытает их влияние в полной мере. При этом модернизация может влиять как на отдельные элементы, так и на все действие в целом.

На переживание как вариант социального действия обращал внимание Г. Г. Шпет, что было отмечено исследователем В. П. Зинченко, который, кроме этого, еще и предпринял попытку интерпретировать шпетовское понимание особенностей этой формы социального действия. Активность переживания или сознания подчеркивалась Г. Г. Шпетом. Утверждая, что переживание раскрывается для нас, прежде всего, и, в конце концов, как деятельность или активность, он говорил, что не менее важно, однако, считаться с тем фактом, что не все без исключения переживания, - или не все в переживании, - выступает первично, как деятельность. Г. Г. Шпет называет также переживанием наш опыт или испытывание. Последнее есть факт непосредственного сознания, есть первично данная особенность в переживании наряду с активностью. Соответственно, анализируя чистое сознание, Г. Г. Шпет различает состояния или составы сознания, которые обозначает как эстетическое или феноменальное в преимущественном смысле, с одной стороны, и по преимуществу интенциональное или функциональное, с другой. Названные Г. Г. Шпетом составы сознания необходимы для принятия и утверждения ценностей.

В. П. Зинченко подчеркнул, что для понимания переживания особо значимо проанализировать его ориентированность. При этом важно разделять мотивационную и ценностную составляющие этой ориентированности. Дело в том, что социальное действие обязательно будет обусловлено этими составляющими, так как они определяют интерес субъекта. Но также оно будет сориентировано и объективными обстоятельствами, то есть самой ситуацией.

Следует по-разному оценивать каждую из составляющих, влияющих на развитие действия и на его содержание. Как своеобразный энергетический ресурс могут выявляться потребности актора, так как они стоят у самого начала последовательной и логически предопределенной цепочки «потребность – ее удовлетворение», промежуточными звеньями которой и являются содержание действия и его способы. Именно потребности формируют основной мотив, подталкивающий актора после осознания потребности к деятельности.

Если говорить о направленности действия, то здесь решающую роль будут играть ценности, которые заставляют человека отобрать определенные нормы и правила поведения, которые напрямую не зависят от человека, скорее наоборот, делают человека зависимым от внешних обстоятельств. Эта зависимость объясняется тем, что человек вынужден ориентироваться в соответствии с принимаемыми им нормами и правилами.

Любая предпринятая попытка описать мотивы действия человека будет безрезультатной, так как описание уже реализованного мотива не поможет в объяснении, почему был выбран этот мотив. Но если попытаться восстановить ситуацию выбора и проанализировать, из чего выбирал человек, что могло быть оппозицией в этом выборе. Прежде всего, не останутся без внимания некие переменные, которые и будут отражать ориентацию актора. Но помимо переменных, отражающих его собственный выбор, однозначно выявятся и переменные, характеризующие альтернативы развития ситуации. Такая удвоенная альтернатива или бинарность выбора не проистекает сама по себе, а есть проявление закономерности.

Как только проявляется готовность человека к действию, вместе с этой готовностью проявляется эмоциональный настрой и степень активности человека. В зависимости от

эмоционального настроя, по мере реализации задуманного, актор выявляет свое ощущение, насколько удалось приблизиться к реализации задуманного. Степень экспрессивности свидетельствует, насколько доволен актор результатом и насколько приближение к цели совпадает с его пониманием самой цели.

По мнению Т. Парсонса, переменные, характеризирующие активность актора и результат его деятельности, свободно комбинируются и могут явить множество комбинаций. И задача исследователя состоит в том, чтобы корректно определить исходные координаты, создавшие необходимые условия для новой комбинации. Для понимания вектора развития ситуации вполне уместно выстроить своеобразную ось действия, образующуюся за счет упорядочения инструментальных и консуматорных интересов актора. При этом следует понимать, что названные интересы никогда не могут быть удовлетворены симметрично полно, чаще всего в их удовлетворении отмечается асимметрия.

Гусейнов А.А. настаивает, что прежде, чем действовать, и для чего действовать человек принимает решение о действии. Именно решением и через решение разум подключается к жизненному процессу.

Общество есть не что иное, как вся совокупность взаимодействия людей. Общественные отношения определяются «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [1, С. 95-100], которые определяют «тенденцию устойчивости общества ... число управляемых и контролируемых общецивилизационных факторов» [5, С. 23-26], «тесно связаны с ... формами социальной деятельности» [2, С. 27-30], «... влияют на телесный и информационный образы человека» [4, С. 37-40], «... составляют основу информационных процессов» [3, С. 175-179]. Исходя из того, отметим, что любое взаимодействия акторов и есть социальное действие, следовательно, общество может раскрыться только через социальное действие. При этом невозможно представить, что все множество социальных действий происходит самопроизвольно, хаотично или сумбурно. Наоборот, все безупречно упорядочено и взаимосвязано. А, кроме того, распределено в соответствии с подсистемами. Таким образом, отчетливо проявляется такое качество общества, а заодно и социального действия, как интегрированность. Но интегрированные социальные действия не являют собой равенства, наоборот, отношения между ними определяются на основе принципа иерархии. Отсюда проистекает зависимость социальных действий более низкого уровня от социальных действий более высокого уровня. Прежде всего, между ними отчетливо проявляется некий взаимообмен энергии, информации. Но за социальным действием более высокого уровня закрепляется функция контроля над социальными действиями низкого уровня. И если наблюдается тяготение информации и ее концентрации в социальных действиях более высокого уровня, то отличительным качеством социальных действий низкого уровня можно назвать концентрацию энергетики. Таким образом, условием взаимосвязи является эта заинтересованность каждого из уровней в противоположном - выше или ниже расположенном, так как каждый из уровней служит для другого источником качества, не обеспечиваемого за счет собственного уровневого потенциала.

Каждое социальное действие удовлетворяет определенный набор базовых потребностей, представляются как функциональные требования. Среди таковых - потребность в адаптации, то есть способность к принятию любых условий и умение приспособиться к ним, чтобы избежать болезненности или, по крайней мере, как можно быстрее от нее избавиться; потребность в институциализированности, то есть признании легитимности социальной нормы с последующим ее наследованием, а также потребности в целедостижении, интегрированности, латентности, так как это все вместе сохраняет прочность любой системы. Перечисленные потребности закладывают блок, состоящий из нормативных предписаний или нравственных ориентиров, вписываемых затем в каждый из видов социальной практики.

В условиях, когда социальная практика подвергается трансформации, то обязательно

подвергаются деформации и те социальные роли, которые предписаны данной социальной практикой. Вместе с социальной ролью трансформируется вся ролевая структура, которая образует некий организованный сектор, где реализуются и удовлетворяются потребности.

Наряду с социальными ролями, в каждом из видов социальной практики существуют универсальные символы-средства - деньги, власть, влияние. Они являются факторами сложных и важных процессов, сутью которых является обмен с целью удовлетворения потребностей и отягощенных взаимным притяжением. Некоторые из исследователей настаивают на том, что у людей всегда есть потребность во взаимном притяжении. Согласен с этим и М. М. Ковальзон, который говорит, что хорошо известно, что есть люди, которые умеют располагать к себе, вызывать чувство доверия. Эту способность людей психологи называют аттракцией. Существуют психологические приемы формирования аттракции. Характерно, что сферой формирования этих приемов является не сознание, а бессознательное. Человек как бы индуцирует партнеру сигналы, которые им самим не осознаются, но имеют для него эмоционально положительное значение. Проникнув с помощью этих приемов в сферу бессознательного партнера, эти сигналы определяют положительное его отношение к их источнику.

Символы-средства, выступая основой для необходимого обмена, можно идентифицировать в качестве маркеров, указывающих на нормативные предпочтения акторов. Благодаря им, удается установить нормативную ориентацию актора независимо от той роли, которая выпала ему на этот раз. Благодаря маркерам, возможно корректно определить характер социального взаимодействия в любой социальной группе, а также выявить основные потребности и намерения для их достижения при переходе актора на другой уровень социального действия.

Ковальзон М. М. считает, что аттракция проявляется в общении. Однако известно, что есть люди более и менее общительные. Эта характеристика связана с типом личности, то есть в значительной степени это природное, а не социальное свойство. Вместе с тем, личность может корректировать себя, вырабатывать в процессе самовоспитания или социализации необходимые ей черты. На каждом следующем уровне решаются проблемы предыдущего этапа, но при этом возникают новые проблемы как составная часть усовершенствованных форм развития, которая учитывает «... методологические проблемы определения профессионализма ...» [6, С. 67-69].

Модернизационные процессы могут запустить в системе социальных отношений механизмы, совершенно отличные от прежних. Таким образом, получив в результате начала процесса модернизации импульс, социальная эволюция меняет все без исключения подсистемы социального действия. Следствием такой дифференциации является появление новых типов акторов с совершенно новыми потребностями, а значит и иными мотивами, которые заинтересованы в совершенно иных формах, как интеграции, так и контроля. Но, наряду с этим, появятся и иные адаптивные системы, так как прежние системы не смогут обеспечить эффективного приспособления к изменившимся условиям действия. Кроме того, вновь запущенные механизмы будут способствовать появлению всего нового — и новых символических средств, и новой ценностной генерализации.

В модернизированных условиях оформляются новые культурные цели, и для их достижения понадобятся новые инструментальные действия. Таким образом, конкретное социальное действие в условиях обновленной социальной практики обязательно будет взаимосвязано и взаимообусловлено другими столь же конкретными социальными действиями, порождая весьма замысловатые вариации в виде цепи поведенческих актов, которая понимается в контексте социальной реальности [7, С. 29-35].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социальнообразовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. – С. 95-100.

- 2. Гончаров В. Н. Социальная концепция информационного общества // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. №6-2. С. 27-30.
- 3. Гончаров В. Н., Берковский В. А., Кулешин М. Г. Социально-философский анализ исследования информационных процессов в контексте научно-информационной деятельности // Kant. 2019. №1(30). С. 175-179.
- 4. Камалова О.Н., Джиоева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. 2011. №1. С. 37-40.
- 5. Колосова О. Ю. Глобализация культурных процессов: синергетический аспект // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2012. №2. С. 23-26.
- 6. Тронина Л. А. Философские основания профессионализма современного педагога // Kant. 2016. N 4(21). С. 67-69.
- 7. Kuleshin M., Nemashkalov P., Plyako O. Historical consciousness in the process of forming ethnic stereotypes of material culture // Science Almanac of Black Sea Region Countries. 2020. №1(21). C. 29-35.

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ПОНИМАНИЯ ГОРОДА КАК ЯВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ

Зенин К. А.

SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE UNDERSTANDING OF THE CITY AS A PHENOMENON OF PUBLIC LIFE Zenin K. A.

Аннотация: в статье рассматривается семиотический подход к изучению города, анализируются основные символы, способствующие изучению городской среды как феномена общественного развития. Город рассматривается как социокультурная среда реализации властных отношений. Город является продуктом развития человека, он формирует специфику общества и является отражением его достижения. Город — это результат эволюции человеческой цивилизации, в котором соединились многие аспекты человеческой жизни, тем самым породив новое пространство не только жизнедеятельности, но и области мыслительного процесса личности и её социализации в специфических условиях.

Показано что на сегодняшний день приходится не только расцвет города как среды обитания человека, но и его кризис. Город представляется как целостный организм, при исследовании его можно разложить на простые термины, изучая конкретику его сущности. Но более высоком уровне познания город изучается в наборе абстрактных компонентов как элементов чёткой слаженной организации и её взаимосвязи с объективным миром.

Abstract. the article examines the semiotic approach to the study of the city, analyzes the main symbols that contribute to the study of the urban environment as a phenomenon of social development. The city is considered as a socio-cultural environment for the realization of power relations. The city is a product of human development, it forms the specifics of society and is a reflection of its achievements. The city is the result of the evolution of human civilization, in which many aspects of human life have combined, thereby giving rise to a new space not only for life, but also for the field of the mental process of the individual and his socialization in specific conditions.

It is shown that today there is not only the heyday of the city as a human habitat, but also its crisis. The city is presented as an integral organism, when studying it, it can be decomposed into simple terms, studying the specifics of its essence. But at a higher level of cognition, the city is studied in a set of abstract components as elements of a clear well-coordinated organization and its relationship with the objective world.

Ключевые слова: семиотика, город, символ, городское пространство, культурный подход.

Keywords: semiotics, city, symbol, urban space, cultural approach.

Введение. Человек познаёт город посредством различных форм познания, включающих в себя как объектный, так и субъектный аспект. Помимо этого сознание человека фиксирует полученную из внешних источников информацию через пространственные образы. С течением жизни такие образы формируются в устойчивую совокупность представлений о мире. В них копится и преумножается, а также анализируется информация, которая впоследствии будет оказывать значительное влияние на деятельность человека и его поведения в обществе. В основном, через пространственные образы формируется представление человека о культурном потенциале окружающего его пространство.

Основная часть. Взаимодействие человека и окружающей среды всегда происходит посредством пребывания того в каком-либо пространстве, которое и будет являться источником новых знаний. Городское пространство как таковое представляет собой специфическую среду, внутри которой происходит сложное субъектно-объектное познание человеком как самого себя, так и общества, государства, мира.

Город представляет собой сложную совокупность взаимосвязанных элементов. В силу специфики своей сущности он одновременно выступает и как объект, на которого направлено сознание индивида, и как субъект, оказывающий влияние на деятельность человека. Данное взаимодействие происходит при помощи семантико-семиологических приёмов.

Один из подходов к изучению городского пространства определяет его как особую социально-культурную среду, испытывающую на себе влияние и при этом его же оказывающую на все стороны общественной жизни. Так социальные, экономические, культурные и политические процессы, происходящие внутри городской среды можно охарактеризовать с точки зрения его пространственной организации и символического наполнении,

Определим, какие признаки рассматривает социально-культурный подход к пониманию города: 1. город обладает определённой структурой; 2. город имеет все признаки специфического предмета исследования; 3. город соизмерим.

Зависимость от деятельности населяющих город жителей – основная специфическая черта его социально-культурного пространства. Появление городов является результатом эволюции человеческого общества, а также его преобразовательной деятельности, направленной на изменение окружающего природного пространства с целью организовать и структурировать собственную среду, удобную для удовлетворения потребностей. Город как структура наделён многими элементами, среди которых наиболее важными считаются: 1. ментальный; 2. территориальный; 3. правовой; 4. информационный; 5. организационный.

А. Лефевр предложил собственную концепцию изучения города, основанную на определении социального пространства. Её базис состоял на бинарной позиции деления пространства на идеальное – ментальность и образность – и реальное – совокупность материальных объектов в пространстве. Таким образом, по концепции А. Лефевра, город можно определить как слияние материальных и духовных элементов, совокупность которых порождает специфическое городское пространство.

Его особенность состоит в том, что город является реальным пространственным местом проживания людей, имеющим определённые территориальные границы и

структурную организацию, а также особой ментальной средой, внутри которой происходит формирование и социализация личности человека.

В силу специфической деятельности человека, любое место в реальном пространстве, которое он избирает место своего жительства, подвергается двум процессам: инвизибилизации — процесса, когда пространство становится для социального агента частью природы; символизации — то есть, приобретает определённые характерные признаки, определяемые человеком через символику. В культурном наследии общества это выражается в мифологии, фольклоре, литературе, особенностях речи, историческом контексте и т. д..

Как правило, процесс инвизибилизации контролируется человеком и носит осмысленный характер, в то время как символизация — стихийное и непрерывное явление. Его результатом становится обоснование сетки семантических констант, которые позже начинают использоваться человеком для собственно описания места. Позже они выступают как агенты программирования символизации и становятся основой для вновь обоснованных репрезентаций.

Культурно-семиотический подход к познанию города как особой среды жизни человека обосновывает формирования локального текста культуры, с помощью которого можно охарактеризовать городское пространство и оценить отношение к нему, качество восприятия. Как подтверждение можно привести в пример работу Ю. Лотмана о Санкт-Петербурге как феномене культуры России. На страницах своего произведения он так говорит о городе: «Борьба между Петербургом - художественным текстом и Петербургом метаязыком наполняет всю семиотическую историю города. ... Как столица, символический центр России, Новый Рим, Петербург должен был быть эмблемой страны, ее выражением, но как резиденция, которой приданы черты анти Москвы, он мог быть только антитезой России. Сложное переплетение «своего» и «чужого» в семиотике Петербурга наложило отпечаток на самооценку всей культуры этого периода. «Каким черным волшебством сделались мы чужие между своими» - писал Грибоедов, высказывая один из основных вопросов эпохи» [1; 704]. Невозможно не проследить связь между традиционным подходом к изучению города и достоинствами системно-семиотического, интерпретирующего городское пространство через культурные образы и зрительное восприятие.

Семиотика городского пространства изучает через механизмы смыслообразования и средства смысловыражения. В её задачи входит обоснование, анализ и характеристика семантических закономерностей, которые существуют между внешним обликом города и его внутренней сущностью. Семиотическое понимание городского пространства формируют у жителей представление о месте их проживания в мире. Основой этого понимания являются универсальные модели организации и структурировании города. Культурное выражение семиотики заключается в городских легендах, архитектурных решениях, особенностях речи и диалекта, особенностях усреднённого образа жизни и правил поведения, как писанных, так и не писанных, а также в характерных приметах, обрядах, традициях, которые формируются у городских жителей как под влияние общемировой и государственной культуры, так и в силу специфики их взаимодействия между друг другом и местом их проживания.

Каждый город характеризуется своими собственными специфическими семиотическими системами. Они являются общеизвестными для горожан, развиваются и изменяются вместе с их образом жизни, привычками и потребностями, при этом являясь неизвестными и тем самым привлекательными для туристов, которые познают их через знакомство с городским пространством и его жителями. Зрительные образы являются одними из основных агентов социализации нового жителя в условиях городской среды. Таким образом, посредством семиотического структурирования культурного и социального пространства города происходит обеспечения связи и укрепление целостности социума.

Знаковая репрезентация городской среды является обязательным признаком существования города во времени, при этом он выступает освоенным историческим и культурным пространством, своеобразным локусом социально-культурного развития человека.

Как уже было отмечено, символизация города происходит непрерывно. В каждый момент времени внутри городской среды происходит структурирования и семантическое обоснование уникальных символических организаций.

С течением времени городская (локальная, в данном случае) семантика становится обособленным аспектом жизнедеятельности человека. Она оказывает влияние на развитие личности горожанина через формирование её представлений, вкусов, симпатий, мнений и привычек, оказывая при этом воздействие на различные культурные практики. Личность в свою очередь становится агентом передачи семиотического поля в кругу своего общения и жизнедеятельности, и таким образом вырабатываются общие законы социокультурного становления общества и местных особенности формирования более глобального символического поля. Прослеживается схема: личность—город—государство.

Современный город наполнен смысловыми точками или объектами, которые подвергаются осмыслению со стороны граждан как идеальные и материальные факторы условий жизни. Осмысление символа является отправной точкой познания города. Функция определения смысла является полное осмысление и оформление порядка изучения города через его символические образы.

Так что мы можем отнести к символам, позволяющим изучить городское пространство? В первую очередь, это архитектурное оформление города. Далее можно назвать культовые памятники культуры, расположение секторов административного управления и производства, стиль построек жилого комплекса, различные места культурномассового отдыха. Эти мечта можно назвать основными в жизни современного горожанина, в них локализируется основная часть его повседневной деятельности. Также символами считаются исторические сооружения и творения «уличных» художников, передающие специфику латентного настроения горожан. Данные символы являются базой для проведения осмысленного анализа городского пространства.

Анисимов Н.О. отмечал: «Социокультурное пространство города существует на несколько взаимопроникаемых уровнях, каждый их которых имеет свою уникальную систему смыслов, символов и образов. Образ города формируется, в большей степени, под воздействием эмоционального осмысления городской архитектурной среды, географического ландшафта, исторического контекста и особенностей социального уклада горожан» [2; 74]. Образы, зафиксированные в пространственно-временных структурах, внутри города могут даже не поддаваться рефлексии, но, при этом, будут оказывать влияние на психику и поведение каждого отдельного горожанина и городского сообщества в целом.

В этой связи важным фактором для существования города становится то, как город воспринимается на эмоциональном уровне и то, как организация социокультурного пространства города, представляя собой знаковую и смысловую систему, соотносится с ценностно-смысловым планом каждой отдельной личности. Вместе с тем, нахождение личности в течение определенного времени в городском семантическом поле способствует формированию новой системы ценностей, которая присуща данному городу, как культурному организму и семиотическому целому.

Заключение. Особое городское семантическое поле формируется и постоянно трансформируется под воздействием множества факторов: исторических, природных, технических, политических, экономических, социальных, культурных и пр. Дороги, площади, улицы, здания, памятники принадлежат разным уровням организации социально-культурной среды городской жизни. В процессе истории они возникают, меняются, исчезают или утрачивают свое значение. Роль пространственных символов в городе возрастает пропорционально росту самого города. Это обусловлено уплотнением

городского пространства, вынужденной высокой мобильностью горожан и неожиданных ракурсов восприятия. Семиотический подход к феномену города открывает новые смысловые связи процессов, происходящих в городе, которые обычно рассматриваются обособленно друг от друга, что является неверным, поскольку в процессе семиотизации городского пространства разнородные факторы реальности сливаются в единый культурный код.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Лотман, Ю. Семиосфера. СПб: Искусство-СПБ, 2010. 704 с.
- 2. Анисимов, Н. О. Город в дискурсе семиотики // Juvenis scientia. 2018. № 12. С. 74. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gorod-v-diskurse-semiotiki
 - 3. Пирогов, С. В. Социология города. Конспект лекций. Томск, 2003.
- 4. Туркина, В. Г., Вербина, О. В. Город в пространственно-временном континууме истории и культур // Образование и наука в России и за рубежом. 2018. № 10.
- 5. Анциферов, Н. П. «Непостижимый город»: Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина. Л.: Лениздат, 1991.

УДК 1

СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ЭКСТРЕМИЗМА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Ишунин В. А.

RELIGIOUS EXTREMISM AS ONE OF THE ACTIVITIES OF POLICE OFFICERS: SOCIO-PHILOSOPHICAL ASPECT Ishunin V. A.

Аннотация: Право в своем осуществлении обеспечивается, прежде всего, с помощью средств и возможностей государства, его ветвей власти и, следовательно, большей эффективностью в регулировании общественных отношений. Аргументация правовых отношений средствами культуры также имеет преимущества по эффективность сравнению другими социальными регуляторами. Требуемая регулирования во многом зависит от исходного материала, из которого формируется система законодательства, в законодательстве любого государства воплощены константы народных традиций, национальной культуры, особенности этнических построений, религиозных верований. В современной России практика предупреждения и пресечения религиозного экстремизма производится без должного теоретико-методологического обеспечения, что представляет собой одну из актуальных проблем совершенствования правоохранительной системы в целом, эффективности предупредительной деятельности сотрудников органов внутренних дел России.

В данной статье автор рассматривает феномен религиозного экстремизма через призму высокого уровня опасности, которую он представляет как для общества, так и для государства в целом. Автор анализирует действующие нормативно-правовые акты, регламентирующие основы противодействия экстремизму и анализирует предупредительную деятельность сотрудников органов внутренних как один из основных элементов системы противодействия в целом.

Abstract. The right in its implementation is ensured, first of all, with the help of the means and capabilities of the state, its branches of government and, therefore, has greater effectiveness in regulating public relations. Argumentation of legal relations by means of culture also has

advantages in comparison with other social regulators. The required effectiveness of regulation largely depends on the source material from which the system of legislation is formed, the constants of folk traditions, national culture, peculiarities of ethnic structures, religious beliefs are embodied in the legislation of any state. In modern Russia, the practice of preventing and suppressing religious extremism is carried out without proper theoretical and methodological support, which is one of the urgent problems of improving the law enforcement system as a whole, the effectiveness of preventive activities of employees of the internal affairs bodies of Russia.

In this article, the author examines the phenomenon of religious extremism through the prism of the high level of danger it poses both to society and to the state as a whole. The author analyzes the current regulatory legal acts regulating the basics of countering extremism and analyzes the preventive activities of internal affairs officers as one of the main elements of the counteraction system as a whole.

Ключевые слова: радикализм, экстремизм, религиозный экстремизм, конфессия, предупреждение преступлений.

Keywords: radicalism, extremism, religious extremism, confession, crime prevention.

Введение. Российское общество представляет собой сложную, многогранную, находящуюся в постоянном развитии систему, основными элементами которой являются однородные объединения людей, поддерживающих ту или иную религиозную доктрину. В силу разнообразного национального состава социума нашей страны на происходящие внутри него процессы оказывает существенное влияние фактор многоконфессиональности, что существенным образом усложняет регулирование социальных процессов.

Основная часть. В последние годы особенно ярко проявляет себя процесс религиозного возрождения нашего общества. В период действия на территории нашей страны социалистического режима, религия как таковая находилась под запретом, а её функции фактически выполняла тоталитарная идеология. Однако с распадом СССР российское общество переживало серьёзные внутренние кризисы как политико-экономического, так и социально-духовного характера. Именно духовная опустошенность населения России и страх перед будущим стали катализаторами обращении народа к религии, что в свою очередь привело к ее заметному влиянию как на общественные отношения внутри духовной сферы, так и на процессы, реализуемые в политике, экономике и социуме. На сегодняшний день религия из морального «фундамента» общества постепенно приобретает черты инструмента управления и оказания влияния на социум. Таким образом, религиозное возрождение имеет как положительные черты (рост моральноэтических ценностей), так и отрицательные. Наиболее серьёзной отрицательной чертой религиозного возрождения является распространения религиозного экстремизма как одной из наиболее опасных угроз как для личности, так и для общества и государства в целом.

Религиозный экстремизм как феномен общественной жизни представляет собой результат развития крайних радикальных взглядов общества и приводит к совершению террористических актов. К сожалению, средство «спасения человеческой души» в руках стремящихся к власти, влиянию и собственному обогащению людей превратилось в действенный инструмент террора и реализации эгоистических стремлений. По своей сути религия представляет собой эффективный инструмент воздействия на человеческое сознание, что и обуславливает повышенную общественную опасность религиозного экстремизма в сравнении с другими его формами, и требует соответствующей реакции от государственных органов. Если для социума опасность представляет религиозный экстремизм, основанный на ненависти к представителям иной конфессии, то для нормального функционирования государственных институтов опасна крайняя форма его развития — религиозно-политический экстремизм, стремящийся к захвату власти в стране путём осуществления насильственных действий по отношению к обществу, средством которых является религиозно камуфлированная деятельность.

Лидеру религиозных экстремистских организаций посредством использования противоправной, общественной опасной деятельности своих адептов стремятся к разрушению действующего правового государства и распространению теократии. Данная деятельность во многом способствует деградации общества и смещения вектора развития от стремления к демократизации основных социальных институтов к их упрощению до насильственных способов решения возникающих проблем и возвращению к авторитарным и тоталитарным моделям осуществления власти.

Основным нормативно-правовым актом, регулирующим антиэкстремистскую деятельность в нашей стране, является Федеральный закон от 25 июля 2002 г. N 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности». Однако в нём даны лишь базовые принципы её осуществления и основные понятия и характеризующие признаки, которые позволяют оценивать какую-либо деятельность как экстремистскую. Поэтому считаем необходимым рассмотреть более узко направленные нормативно-правовые акты.

Значительно усложняет предупреждение религиозного экстремизма тот факт, что в нашем законодательстве отсутствует его чёткое определение. Между тем, как показывает правоприменительная практика, основные религиозным течением, действующим в России, практикующим крайние радикальные взгляды является ислам. Данный факт не остался без внимания: Президентом РФ в Стратегии противодействия экстремизму до 2025 года от 28.11.2014 года особо отмечена опасность проникновения в Россию радикальных течений ислама, которые проповедают насильственные методы его распространения и исключительность мусульман перед представителями иных конфессий.

Федеральный закон от 7 февраля 2011 года N 3-ФЗ «О полиции» регламентирует обязанность сотрудников полиции «принимать меры, направленные на предупреждение, выявление и пресечение экстремистской деятельности общественных объединений, религиозных и иных организаций, граждан» [1]. Существование данной нормы свидетельствует о понимании законодателя опасности экстремизма в любой форме, однако контекст нашего исследования требует рассмотрение именно предупредительной деятельности полицейских в отношении распространения крайних религиозных взглядов. Как известно, преступление легче предотвратить, чем его расследовать.

«В мотивационно-идеологическом плане на первое место по степени активности, смертности и уровню транснационализации вышел терроризм религиозно-экстремистского подчеркивает E.A. Степанова, при не снижающемся националистического, первого и иных типов, который также продолжает расти, но значительно уступает терроризму религиозно-экстремистского толка, и многообразию смешанных мотивационно – идеологических форм. При этом среди наиболее активных и смертоносных террористических группировок в начале XXI века абсолютно доминируют организации радикально-исламистского толка, действующие на региональном транснациональном уровне» [2; 39].

Действующее законодательство России в вопросе предупреждения распространения религиозного экстремизма имеет достаточно серьёзную и разветвлённую систему средств и методов. В целом мы можем разделить их на две большие группы: меры общесоциального предупреждения и меры специального предупреждения.

Общесоциальное предупреждение предполагает активное взаимодействие сотрудников правоохранительных органов с органами государственной власти и общественными организациями и объединениями. Данное взаимодействие должно иметь целью осуществления мер различного характера: политического, идеологического, экономического, правового и культурно-духовного. При этом данные меры не должны носить ярко выраженной антиэкстремистской направленности, но должны способствовать формированию целостного, нормально функционирующего общества и достойного уровня жизни населения, пресекающего возможность совершения преступлений на почве религиозной ненависти.

Объектом общесоциального предупреждения преступлений выступают

общесоциальные причины и условия, порождающие противоречия в сферах экономических, политических, межнациональных и межконфессиональных отношений [3; 28-29]. Эти причины и являются основными в преступном поведении, в том числе и экстремистской направленности. На наш взгляд, совершенно права Ю.В. Маркова, считающая, что даже частичное решение таких противоречий может привести не только к снижению социальной напряженности и преступности, но также и стабилизации криминологической ситуации в целом [4; 97].

Формирование устойчивой государственной идеологии, что наиболее эффективно посредством использования популярных в обществе средств массовой информации, во многом способствует эффективному предупреждению распространения религиозного экстремизма. Данная идеология должна быть направлена на укрепление толерантности в обществе и правосознания граждан, что позволит выработать у них неприятие преступного поведения в целом.

Меры специального предупреждения религиозного экстремизма представляют собой совокупность методов, направленных сотрудниками органов внутренних дел на ликвидацию любых попыток распространения радикальных религиозных идей, их популяризацию в обществе, а также противодействие деятельности радикальных религиозных сообществ.

Заключение. Относительно вышеизложенного можем сделать вывод, что наряду с общим предупреждением экстремизма важную роль в деятельности сотрудников ОВД играет также и предупреждение религиозного экстремизма как одной из наиболее опасных угроз общественной стабильности и нормальному функционированию социальных институтов и государственных органов современной России. Считаем необходимым дальнейшее исследование данной проблемы в целях совершенствования действующего законодательства в вопросах научно-теоретического обеспечения сотрудников органов внутренних дел и минимизации угрозы распространения религиозного экстремизма.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Федеральный закон Российской Федерации от 07 февраля 2011 г. N 3-Ф3 «О полиции» // Российская газета. 2011. 08 февраля, № 5401 (25);
- 2. Степанова, Е. А. Долгосрочный прогноз в области терроризма. Пути к миру и безопасности. М., 2016, № 1. С. 39.
- 3. Старков, О. В. Предупреждение преступлений: учебное пособие. М., 2005. С. 28-29.
- 4. Маркова, Ю. В. Предупреждение преступлений, совершаемых группами несовершеннолетних экстремистской направленности: дис. ... канд. юрид. наук. Н. Новгород, 2008. С. 97.

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕОРИЙ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Колосова О. Ю., Шамраева М. И.

SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF INFORMATION SOCIETY THEORY RESEARCH

Kolosova O. Yu., Shamraeva M. I.

В статье исследуются информационные аспекты современной социальной

философии, связанные с постоянным пересмотром базовых понятий, на которые опирается стремительно изменяющееся общество. По мнению авторов, проблема информационного общества широко разрабатывалась западной философией, начиная с 70-х годов XX века, и, в настоящее время, востребовала новый подход к своему осмыслению.

The article explores the informational aspects of modern social philosophy related to the constant revision of the basic concepts on which a rapidly changing society relies. According to the authors, the problem of the information society was widely developed by Western philosophy, starting in the 70s of the twentieth century, and, currently, has demanded a new approach to its comprehension.

Ключевые слова: информация, знание, сознание, общество, социальная коммуникация, социальные трансформации

Key words: information, knowledge, consciousness, society, social communication, social transformation

Формирование концепций информационного общества, без сомнения, связаны с междисциплинарным аспектом исследования. Наиболее активно это проявляется, вопервых, в политической науке, экономике, во-вторых, в науках социально-гуманитарного цикла, и, наконец, в самой социальной философии. Различается только сам предмет рассмотрения: первые науки чаще всего во главу угла ставят проблему усиления или ослабления контроля над гражданами и связанные с этим процессом особенности, вторые обращают внимание на перспективы появления электронной экономики и преференций, для тех, кто владеет знанием. Творческое усвоение знаний и способов мыслительной деятельности [6, С. 109-119], опредмеченных в этих знаниях, возможно только путем разрешения противоречий познания, при получении и преобразовании научной информации [1, С. 30-34], которая «определяется системой научного мировоззрения, научно-осознанными социальными целями общества» [4, С. 26-29], что «связанно с осмыслением современной реализации принципов общественного развития» [7, С. 41-47].

Науки, заинтересованные изменениями в культуре, проблематизируют виртуальность и киберпространство с их достоинствами и недостатками. В процессе исследования общества интересно выяснить, как формируется высокообразованный профессиональный социальный слой на фоне массовой пропаганды и громадных пластов передвигающейся в массовом сознании навязчивой рекламной информации. И еще масса сопряженных проблем волнуют в настоящее время ученых - как меняется человек и его сознание, в каком мире - реальном или виртуальном - ему комфортнее работать и жить, каковы его потребности и как они будут эволюционировать, как меняется социальная коммуникация.

Решение очерченных проблем само по себе противоречиво в силу профессионального размежевания. Еще большую противоречивость ему придает многообразие сопутствующих оценок и вступающих в дискуссию различных ценностных ориентаций, которым подвержено каждое социальное событие.

Однако практически все исследователи солидарны в том, что в социальных изменениях, происходящих на современном этапе общественного развития, важнейшую роль играет информация. В огромном потоке литературы, где рассматриваются проблемы информационный эры, авторы редко соглашаются друг с другом относительно ее основных характеристик и общего смысла, однако они сходятся в том, что информация играет особую роль в современном мире, в развитии общества. Общественные отношения определяются «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [2, С. 95-100], формируют «тенденцию устойчивости общества ... число управляемых и контролируемых общецивилизационных факторов» [5, С. 23-26], которые способствуют «повышению ... культурного уровня всех членов общества» [3, С. 18-23].

Действительно, интерпретация роли, специфики распространения информации, коммуникационных технологий и их оценки существенным образом не согласуются межу собой в различных информационных теориях, которые находятся на стыке социологии,

философии, экономики, географии и являются центром современных дискуссий в социальной философии.

Все же практически в дефиниции информационного общества между основными концепциям можно провести разделительную черту, по одну сторону которой находятся сторонники информационного общества, как качественно новых социальных связей, а по другую сторону - противники, считающие, что процесс информатизации - это трансформация уже устоявшихся связей и отношений, настаивающие на качественной преемственности современного общества относительно его прошлых состояний.

К первым можно отнести теоретика постиндустриализма Д. Белла (и его последователей); постмодернистов Ж. Бодрийяра, М. Постера; сторонников теории гибкой специализации М. Пайора, Ч. Сейбла, Л. Хиршхорна, теоретика информационного способа развития М. Кастельса.

Ко вторым относятся сторонники идеи качественной преемственности, среди которых можно условно назвать Г. Шиллера; сторонники регуляционной теории М. Альетта, А. Липиц; теоретик гибкой аккумуляции Д. Харви, а также Э. Гидденс, Ю. Хабермас, Н. Гарнэм.

Понятие информационное общество было введено в научный оборот в США и Японии в конце 60-х годов XX века и было в своей первоначальной разработке ориентировано на решение социально-экономических задач развития японского общества. Данный концепт, в отличие от серьезно разработанной теории постмодернизма первоначально подобной теоретической философской базы не имел.

Сам термин информационное общество приписывают японскому социальному теоретику Ю. Хаяши, который определял его как такое общество, в котором компьютеризация позволит людям разработать надежные источники информации, повысить уровень автоматизации производства и освободить людей от рутинного промышленного процесса. Ю. Хаяши предполагал, что в ходе изменения общества должен измениться также сам процесс производства - оно будет ориентировано на выпуск все более и более информационно емкого и инновационного продукта, за чем последует постоянная смена маркетинга, дизайна и соответственно, себестоимости конечного продукта, производство информационного продукта, а не продукта материального будет движущей силой образования и развития общества.

Данная первичная концептуализация положило начало теории, акцентирующей роль интеллекта и знаний в развитии общества. Иначе говоря, в понятии информационного общества отражается новое состояние цивилизации через анализ таких его характеристик, как знание и информация, что вполне укладывается в русло постиндустриальной, или - постмодерной, концепции общественного развития.

Начиная со второй половины 80-х годов XX века поле исследования информационного общества было значительно расширено за счет научных трудов А. Турена, П. Серван-Шрайбера, М. Понятовского, Ю. Хабермаса, Н. Лумана, М. Маклюэна, Д.К. Гелбрейта, М.Кастельса, И. Масуды. Исследования проблемного поля, связанного с информацией и становлением информационной цивилизации имеют разнонаправленные векторы.

Основные подходы к определению информационного общества, которыми оперируют как западные, так и отечественные исследователи, довольно сильно различаются между собой, поскольку их разрабатывают как в терминах инновационной экономики, в новых формах социального взаимодействия, так и посредством технологического и технического или даже математического аппаратов. И все же основной интерес во всех этих специализированных подходах сосредоточен на проблеме, каким образом информации удалось занять столь важное место в обществе, стать критерием нового общественного развития. Й. Масуда, подчеркивает, в первую очередь, развитие технических носителей информации, М. Маклюэн ведет речь о новых формах управления, М. Кастельс разрабатывает проблематику сетевой интеракции, Э. Тоффлер говорит о синтезе

информации и знания. Информационный ресурс, накопленный на основе развития технологий и знаний, способен в дальнейшем стать основой воспроизводства социального целого.

При всем разнообразии подходов к определению информационного общества можно выделить пять основных критериев, которые, в свою очередь, непосредственно связаны с уровнями определения новизны в обществе. Такими критериями можно считать: технологический; экономический; социологический (критерий, связанный со сферой занятости); географический (пространственный); культурный. При этом, несмотря на то, что теоретики берут за основу какой-либо один признак, остальные не являются взаимоисключающими и в высокой степени дополняют друг друга.

Чаще всего основой информационных теорий становится положение, согласно которому появлением информационного общества человечество обязано переходу от количественных изменений (то есть, кумулятивного накопления информации) к качественным социальным трансформациям. Очевидно, что современное общество порождает все большее количество информации, однако социальная система не меняется до тех пор, пока характер этой информации не начинает существенным образом воздействовать на ее структуру и содержание.

Технологический критерий является самым первым и одним из ведущих в определении информационного общества, его появление можно отнести к 70-м годам XX века, времени множества технологических инноваций, заметно переменивших внешнюю составляющую социального бытия. Исследователи того времени с энтузиазмом воспринимали Э. Тоффлер происходящие перемены, например, писал революционных волнах технологических инноваций, последняя ИЗ информационная революция - принесет с собой новый образ жизни (однако на гребне этой волны общество еще должно суметь удержаться).

Развитие компьютерных технологий, использование сети Интернет позволили наладить по всему миру активный информационный обмен, что отвечало прогнозам футурологов 70-х годов XX века. С точки зрения данного критерия некоторые общества даже попытались измерить свой информационный рост, например, Япония вводила уже с конца 1960-х годов сложные техники учета телекоммуникационных связей и объема передаваемой информации. В 1984 году Д. Нэйсбит отмечал, что компьютерные технологии стали для информационного века тем же, чем была механизация для промышленной революции.

Однако информационно-коммуникационные технологии, их количественное и качественное состояние, являющиеся на первый взгляд определяющим критерием нового информационного общества, на самом деле очень далеки от строгого определения критерия и по сути дела вносят много неясности в сложную проблему.

Исследователи, опирающиеся на данный критерий, не приводят, в конечном счете, ни количественных, ни качественных аспектов информационности общества (когда, при каком количестве и качестве информации общество имеет право называться информационным), ни количественных единиц измерения данной информационности, ни даже более или менее исчерпывающих эмпирических данных, поддающихся проверке. Вопрос о технологических как правило, поверхностно даже те инновациях описывают, ученые, которые системообразующим признаком информационного общества считают именно технологический критерий.

При этом причинно-следственная связь появления информационного общества выстраивается следующим образом: сначала появляются новые технологии, а затем (это становится причиной) под влиянием технологических инноваций преобразуется само общество. Такой подход при более внимательном рассмотрении оказывается не вполне корректным, главными возражениями против того, чтобы рассматривать технологии, как двигатель социальной динамики состоит в следующем.

Во-первых, технологии сами по себе не являются самодостаточными и

независимыми от социальных запросов, что было бы необходимым условием в рассматриваемом случае. Во-вторых, они неотделимы от общества, его экономических, политических, социальных и прочих измерений, напротив, они - составная часть общественной системы, которую нельзя считать ни внешней, ни внутренне автономной (например, заказ на разработку тех или иных видов технологий отражает экономические, политические и другие приоритеты общества). Те или иные виды технологий не свободны от социальных оценочных суждений и развиваются на их основе (общество может быть настроено позитивно или напротив, резко негативно по отношению к военным технологиям и давать им приоритет или наоборот, сдерживать их).

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Арутюнян В. В., Лукьянов Г. И., Тронина Л. А. Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2019. №3(106). С. 30-34.
- 2. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социальнообразовательная мысль. 2016. Т. 8. № 3-1. С. 95-100.
- 3. Берковский В.А., Кулешин М.Г., Леонова Н.А. Профилактика правонарушений обучающихся: комплексный подход к исследованию проблемы // Kant. 2018. №3(28). С. 18-23.
- 4. Гончаров В. Н., Колосова О. Ю. Социально-философский аспект научноинформационной деятельности в системе общественного развития // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - №9. - С. 26-29.
- 5. Колосова О. Ю. Глобализация культурных процессов: синергетический аспект // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2012. №2. С. 23-26.
- 6. Руденко А. М., Греков И. М., Камалова О. Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 109-119.
- 7. Kuleshin M., Leonova N., Nemashkalov P. Historical consciousness as a part of national consciousness: to the problem statement of the research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. 2019. №1(17). C. 41-47.

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ СООТНОШЕНИЯ НАУЧНОГО И РЕЛИГИОЗНОГО ЗНАНИЯ

Лукьянов Г. И., Тронина Л. А.

SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF RESEARCH ON THE RATIO OF SCIENTIFIC AND RELIGIOUS KNOWLEDGE

Lukyanov G. I., Tronina L. A.

В статье исследуются различные интерпретации конкретных научных достижений и важнейшие религиозные аспекты их восприятия, имеющие мировоззренческое значение. По мнению авторов, воздействие научного знания на все сферы жизни современного общества столь велико, что многие религиозные идеологи видят необходимость пересмотра своего прежнего отношения к нему.

The article explores various interpretations of specific scientific achievements and the most important religious aspects of their perception that are of worldview importance. According to the authors, the impact of scientific knowledge on all spheres of life of modern society is so great that

many religious ideologists see the need to revise their previous attitude towards it.

Ключевые слова: наука, религия, культура, природа, ценности, познание, научные теории

Key words: science, religion, culture, nature, values, knowledge, scientific theories

В позиции, определяющей различные подходы в формировании научных и религиозных знаний, отмечаются существенные недостатки. Так, лидер экуменического движения Австралии, Н. Янг высказывает опасение, что тот, кто не принимает божественного вмешательства в природу, вряд ли сможет смириться с вторжением в историю, независимо от того, история ли это нации или история личности. Кроме того, как отмечает известный американский богослов И. Барбоур, при подходе, согласно которому наука должна заниматься природой, а религия - богом и человеком, становится непонятным, в чью область компетенции будет входить анализ взаимоотношений человека и окружающего его мира, бога и природной реальности. К тому же, подчеркивает он, подобная позиция лишает природу религиозного значения, отводя ей роль имперсональной сцены для драмы персонального существования. Если бог является творцом мира, тогда очевидно, что этот мир можно понять только в соотнесении с ним. Если же можно построить адекватную картину природной реальности без ссылки на бога - значит, этот бог не может быть истинным богом - творцом и, следовательно, в него нельзя верить и как в источник морали. Природу можно познавать, и, не учитывая бога, но такое знание не должно претендовать на полноту. Для получения же адекватного целостного представления о мире необходимо признать бога творцом всего сущего.

Позиция, направленная на разграничение религии и науки, привлекательна для некоторых современных христианских теологов, но на данный момент многие из них не абсолютизируют ее, а используют при определении специфических характеристик религии, отличающих ее от науки.

Обсуждая эту тему, американский богослов X. Ролстон отмечает, что научные теории, как правило, проверяются экспериментальным путем. Но вместе с тем даже в науке этот метод годится только для исследования самых простых феноменов - движений планет, химических реакций. Уже на биологическом уровне, при изучении живых существ нередко приходится удовлетворяться только обобщениями и выявлением статистических тенденций. А религиозные утверждения? Конечно, экспериментальная проверка в том смысле, в каком она используется в науке, здесь не пригодна. Такие сложные явления, как вина, прощение, искупление можно оценивать только самому, включаясь в них - экзистенциально, а не операционально.

По мнению Х. Ролстона, и религия, и наука считают, что мир познаваем. Большую роль в этом познании играют опытные данные, которые вместе с тем по-разному интерпретируются учеными и теологами. Научная интерпретация основана на принципе причинности - на утверждении, что все события в мире представляют собой цепочку причинно-следственных связей. Фундаментом же религиозной интерпретации является убеждение в наличии смысла, значения вещей. Относительно различия между причиной и смыслом, можно сказать, что наука отвечает на вопрос как, а религия - на вопрос почему. Конечно, и ученый может обнаруживать и изучать смыслы отдельных феноменов и процессов, но смысл целостной структуры мира и культуры для него недоступен. Поэтому, полагает Х. Ролстон, наука не может указать человеку ориентацию в жизни, определить цель его существования. Религия же учит, что подлинной истины можно достичь только через изменение самого человека. Отсюда вытекает и основная задача религии реформация человека и помощь в понимании того, что есть основные жизненные ценности, то есть в обретении смысла жизни. Исходя из этого, утверждает Х. Ролстон, можно сказать, что наука ищет знания, а религия - мудрости. Они не исключают друг друга, а частично совпадают. Одного знания: недостаточно для мудрости, ибо оно не может продуцировать смысл, значение вещей. Таким образом, считает он, наука объясняет и информирует, а религия - открывает и реформирует.

Разграничивая области религии и науки, современные христианские богословы обращают внимание и на специфику их языков. Как отмечает американский теолог Ч. Барретт, поскольку задачи религии и науки разные, то существенно различны и их языки: научный язык - жесткий, четкий, абстрактный, а язык религии - эмоциональный, символический.

Фиксируя различия религии и науки, богословы в то же время высказывают опасение, что подобное разграничение, хотя и делает минимальной возможность конфликта между ними, но закрывает пути к их взаимодействию, диалогу. А такой диалог, когда наряду с развитием науки происходит упадок человеческой духовности в современных условиях [1, С. 26-32], безусловно, способствует формированию духовно-нравственных ценностей в системе общественных отношений [4, С. 1566-1569], особенно необходим. В формировании личностных качеств имеет положение о том, что через преобразование и опредмечение природы выражаются сущностные силы человека, «в определенной, фиксирующей этот мир структуре ... в сознании» [2, С. 156-159]. Антагонизм культур, в том числе научной и религиозной, должен быть, с точки зрения теологов, заменен их интеграцией. Необходимость союза религии и науки диктуется еще и тем, что мы переживаем жизнь не как разделенную на отдельные части, а как целостную и взаимосвязанную. Там есть также библейские основания для убеждения, что Бог - господин наших тотальных жизней и природы, а не только отдельной религиозной сферы. Исходя из этого, современные идеологи христианства особое внимание уделяют выявлению сходных черт этих двух областей человеческой деятельности. Ими отмечается, что и религия, и наука постоянно развиваются, совершенствуются. Научные теории и факты являются, конечно, до некоторой степени объективным знанием, поскольку они отражают реальный социальный мир [7, С. 45-48]. В ходе развития человеческого познания, они учитывают «... методологические проблемы определения профессионализма ...» [9, С. 67-69], заменяются другими, более адекватно отражающими и объясняющими социальную реальность [6, С. 270-273], определяющую направления «политической активности ..., уровня политического сознания и общей культуры ...» [3, С. 15-18], которые «... обеспечивают сохранность моральных норм и традиций» [5, С. 20-31], оказывают влияние на «формирование и взаимодействие этнокультурных традиций ...» [10, С. 44-50],. Важную роль в становлении научной теории играет ее экспериментальная проверка. Сходная ситуация, по мнению ряда теологов, наблюдается и в религии, где религиозные догмы также проходят проверку религиозным опытом. С прогрессом человечества одни религиозные положения и верования устаревают и заменяются другими, более современными. Х. Ролстон, например, обращает внимание на то, что история включает различные верования, ушли в прошлое примитивные табу и фетиши, жертвоприношения и многие суеверия. Религиозные верования, считает он, всегда пересматриваются в свете современной практики, и, чтобы окончательно рассеять сомнения в справедливости своего утверждения, ссылается на то, что даже Римско-католическая церковь, всегда претендовавшая на неизменяемость своего вероучения, подвергается в настоящее время радикальной ревизии со стороны своих же приверженцев.

Некоторые современные христианские теологи утверждают, что наука, как и теология, занимается трансцендентными объектами, которые далеко выходят за пределы непосредственно наблюдаемого. Они полагают, что и наука, и религия пытаются постигать действительность при помощи понятийных конструкций (концептуальных реальностей), являющихся продуктом мышления самих исследователей, предполагающих условия свободного обсуждения, творческие дискуссии [8, С. 109-119]. Особенно ярко сходство религии и науки в этом направлении, по мнению американских богословов Г. Грина, К. Петерса и ряда других, показывает современная ядерная физика. Так, физики оперируют понятием нейтрино - концептуальной конструкцией, используемой для объяснения определенных физических процессов и содержащей ряд свойств, которые невозможно изобразить при помощи классической физики. То же самое, с точки зрения богословов,

можно сказать и о теологическом определении божественной троицы (триединства), которое также является концептуальной конструкцией, характеристики которой не могут быть описаны в терминах сотворенного мира. Вместе с тем, как замечает, в частности, Т. Грин, и в физике, и в теологии непосредственная не наблюдаемость того или иного феномена и невозможность его изображения не означают одновременного отрицания его существования. В связи с этим, считает Т. Грин, вполне возможно сделать следующее заключение, что неверие в Бога на основании его невидимости не более резонно, чем неверие в элементарные частицы по той же причине.

Традиционно считается, что наука - синоним рациональности, тогда как религия ассоциируется с иррациональным. Однако, как полагает английский теолог и профессор теоретической физики Д. Полкингхорн, по стилю мышления религия и наука не так уж сильно отличаются друг от друга, обе они имеют дело с чудесами, если понимать под словом чудо то неожиданное, что находится за пределами обыденного опыта. Чудеса, по его мнению, оказываются связанными с возникновением новых режимов в тех или иных феноменах, процессах, мире в целом. В качестве примера он приводит следующий эпизод из истории развития физической науки. Известно, что при нормальных условиях соотношение тока и напряжения в металлах адекватно описывается законом Ома. Но в 1911 году нидерландский физик Х. Камерлинг-Оннес обнаружил, что некоторые металлы при определенной, ниже критической, температуре утрачивают электрическое сопротивление, и ток в них течет длительное время без необходимого для его поддержания напряжения. И, когда почти пятьдесят лет спустя была построена теория, с единой точки зрения объяснившая эти казавшиеся столь различными процессы, выяснилось, что каждому из них соответствует разный режим протекания тока в проводящей среде.

Нечто похожее, по мнению Д. Полкингхорна, можно наблюдать и в религии. Так, согласно христианству, бог был уникально воплощен в Христе. Иисус же, как раз и представляет собой наличие нового режима в мире, и поэтому мы вправе ожидать в связи с ним совершенно беспрецедентных событий. Таким образом, чудесные феномены и процессы обязательно связаны с наличием особых режимов, и это вовсе не входит в противоречие с наукой. Чудеса, как считает Д. Полкингхорн, следует рассматривать не как божественные фокуснические трюки, а как знаки, проникновения в более глубокую рациональность, чем та рациональность, которая нами нормально воспринимается.

Никто не видит ничего иррационального и в физической интерпретации света, когда в квантовой механике появилась возможность трактовать этот феномен как комбинацию волны и частицы. С точки зрения Д. Полкингхорна, рассуждая о корпускулярно-волновой теории, неизбежно размышляешь и о богочеловеческой двойственности Христа. Если христианство обнаруживает в Иисусе элементы и божественного, и человеческого, то с этим надо считаться, несмотря на возможность возникновения здесь определенных интеллектуальных трудностей. Ни теология, ни наука, утверждает он, не должны ограничиваться только тем, что постижимо в научный век.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Авдеев Е. А., Бакланов И. С. Социокультурная идентификация: формирование социокультурных ориентиров личности в условиях глобализации // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2013. №32. С. 26-32.
- 2. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструктов // Вестник СевКавГТИ. 2015. Т.1. №2(21). С. 156-159.
- 3. Берковский В. А. Молодежная политика в полиэтнических регионах СКФО // Российский политический процесс в региональном измерении: история, теория, практика. 2017. №10. С. 15-18.
 - 4. Гончаров В. Н., Попова Н. А. Духовно-нравственные ценности в системе

общественных отношений // Фундаментальные исследования. 2015. - №2-7. - С. 1566-1569.

- 5. Гончаров В. Н., Миронова Е. Н., Шамраева М. И. Социально-философский анализ проблемы безопасности общества // Гуманитарные и социальные науки. 2021. №2. С. 20-31.
- 6. Колосова О. Ю. Жизненный мир личности и социальная реальность // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. №2. С. 270-273.
- 7. Микеева О. А. Анализ парадигмальных оснований социокультурного подхода в социальном познании // Научная мысль Кавказа. 2009. №1. С. 45-48.
- 8. Руденко А. М., Греков И. М., Камалова О. Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // Гуманитарные и социальные науки. 2014. N04. C. 109-119.
- 9. Тронина Л. А. Философские основания профессионализма современного педагога // Kant. 2016. №4(21). С. 67-69.
- 10. Kuleshin M., Nemashkalov P., Andreeva E. Historicism in modern ethnic processes: methodological aspects of research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. 2021. №1(25). C. 44-50.

УДК 1

ДОВЕРИЕ К ВЛАСТИ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОЙ СТАБИЛЬНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Моргачев О. Л.

TRUST IN THE AUTHORITIES AS THE BASIS OF SOCIAL STABILITY: A SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS

Morgachev O. L.

Аннотация: в данной статье автор рассматривает доверие к власти со стороны граждан и общественных объединений как основу построения социальной стабильности и поддержания нормального функционирования общественных институтов. Автором исследуется как сущность «доверия» как компонента общественных отношений, так и его зависимость от внутренних и внешних условий в государстве. При этом автор уделяет особое внимание к мерам, способствующим повышению уровня доверительных отношений между политическими структурами и населением.

Abstract.in this article, the author considers the trust in power on the part of citizens and public associations as the basis for building social stability and maintaining the normal functioning of public institutions. The author explores both the essence of "trust" as a component of social relations, and its dependence on internal and external conditions in the state. At the same time, the author pays special attention to measures that help increase the level of trust between political structures and the population.

Ключевые слова: доверие, общество, государство, общественные отношения, политические институты.

Keywords: trust, society, state, public relations, political institutions.

Современная геополитическая ситуация, связанные с ней внешние конфликты, кризисы и сложные внутренние противоречия между различными социальными институтами приобретают статус условий, в контексте которых реализуются различные общественные процессы. В этой связи на первый план формирования социальной стабильности как основного условия нормального функционирования государства

выступает преодоление негативных последствий, вызванных указанными выше факторами.

Перед современным российским обществом до сих пор стоит задача по нейтрализации последствий перестройки и тех социальных кризисов и потрясений, которые она повлекла за собой. Одной из наиболее актуальных проблем, которая может стать причиной подрыва социальной стабильности, является проблема доверия населения к власти. По данным ВЦИОМ на сегодняшний день мы можем констатировать общий рост доверия населения России к основным политическим институтам. По сравнению с аналогичными исследованиями, проведёнными в 2021 году, «отмечается рост доверия основным политическим институтам: для президента - с 53% (2021) до 80% (2022), для правительства - с 33% (2021) до 55%, для Госдумы и Совета Федерации - с 25% (2021) до более чем 40% (2022)» [1]. Однако такой резкий подъём доверия населения обусловлен объективными причинами, напрямую связанными с геополитической обстановкой в мире и не может свидетельствовать о наличии стабильного роста доверительных отношений между гражданами и властными органами.

Аналогичная ситуация с общественным мнением также была зафиксирована ВЦИОМ в 2014 году после присоединения к территории России полуострова Крым. При этом в ситуации относительной политической и социальной стабильности, мы можем наблюдать снижение уровня доверия населения к власти и даже стагнацию показателей, что было установлено в 2018 и 2019 годах [2]. По нашему мнению, это обусловлено отсутствием необходимости в консолидации общества перед внешней угрозой. Также данный факт отмечается и в публицистических источниках. По итогам работы пленарного заседания Общественной палаты России Л. Михеев отдельно отметила, что «граждане стали больше доверять и политическим, и общественным институтам страны на фоне внешних угроз и мировой нестабильности» [3].

Однако такой важный вопрос как поддержание стабильно высокого уровня доверия общества к государственным органам власти не должен зависеть от событий на внешнеполитической арене. Именно от степени стабилизации общественного мнения по поводу доверия к власти во многом зависит эффективность проводимой государством политики и реализации социальных программ, направленных на повышение уровня жизни населения нашей страны. В связи с этим мы видим необходимость раскрыть содержание доверия граждан к власти как основы для обеспечения социальной стабильности в обществе и на основании полученных результатов обосновать условия поддержания высокого уровня доверия населения России к политическим органам власти.

По нашему мнению, следует начать с определения категории «доверия», в контексте которого мы будем исследовать общественно-политические отношения. Итак, обобщая имеющиеся трактовки данного понятия, мы выявили, что в научно-социальном дискурсе доверие представляет собой совокупность представлений субъекта, отражающих его ожидания по поводу реализации объектом доверия своей деятельность, обязанности и функций. Доверие представляет собой положительную категорию, так как ожидания субъекта всегда направлены на получение положительных результатов. В политологии отличительной чертой субъекта доверия является его готовность делегировать объекту доверия исполнение властных функций.

В свою очередь, недоверие выражается в том, что субъект доверия ожидает, что от выполнения своих функций объектом первый потерпит ущерб. Данные ожидания препятствуют делегирование субъектом функций объекту. В психологическом дискурсе компонент доверия выполняет функцию обязательного условия для готовности личности осуществлять коммуникацию с другими участниками социальных отношений.

Компонент доверия по своей сущности выступает как основной элемент механизма формирования социальных отношений, в том числе, и по поводу организации власти в стране. Одним из достижений демократических преобразований российского общества можно заслуженно считать действие гражданского общества. В таких условиях доверительные отношения между гражданами и властными структурами выступают как

гарант результативности их взаимодействия.

Несмотря на то, что официальные данные статистики свидетельствуют об общем росте доверия населения к власти в нашей стране, мы вынуждены сказать, что в общественном дискурсе всё же имеется факт несоответствия ожиданий граждан и реализацией политиками своих властных полномочий. Такая ситуация приводит к тому, что государство как социально-политический институт утрачивает своё значение в качестве арбитра по решению социально значимых вопросов и не может в полной мере реализовать функцию консолидатора общественного мнения. Особенно остро данная проблема проявляется в анализе общественного мнения по неоднозначным политическим решениям или отношению к отдельным представителям власти. Отсутствие согласия общества в вопросе доверительного отношения к власти, особенно в кризисных ситуациях, приводит к росту уровня риска распространения экстремистских и иных радикальных идеологий, что само по себе уже представляет криминогенный фактор.

Значимость доверия общества к власти не ограничивается только сохранением нормального функционирования социальных институтов и профилактикой отдельных видов преступлений. Чем выше уровень доверия, тем в более устойчивом положении находятся органы власти. Именно от того, насколько граждане доверяют политическим решениям лидеров нашего государства, зависит их легитимность. Деятельность любой политической структуры направлена на укрепление общественной поддержки. Данный фактор наиболее значим для демократического режима, в рамках осуществления которого большинство политических органов власти является выборными. Следователь, именно от поддержки населения государства зависит объём властных полномочий, срок их исполнения и сам факт нахождения субъекта на политической арене.

Таким образом, нами установлено, что доверие в отношениях между обществом и государством имеет следующее значение: – выступает как гарант социальной стабильности и нормального функционирования социальных институтов; - обеспечивает деятельность функционирования демократических принципов, гражданского общества: характеризуется компонентов профилактики как один ИЗ предупреждения распространения экстремистской идеологии; - формирует такой признак власти как легитимность; – является главным рычагом системы выборов государственных органов власти.

Доверие характеризуется наличием в обществе таких ключевых условий как равенство прав и интересов граждан, верховенство закона, основанного на принципах справедливости, равного доступа к социальным благам вне зависимости от социального положения гражданина, провозглашение и соблюдение прав и свобод личности как главной общественной ценности, защищаемой законом. В условиях, когда данные условия не соблюдаются или общество выявляет несоответствие между провозглашаемой государством политикой и реализацией властных полномочий, социальное доверие к государству падает.

Доверие как компонент общественно-политических отношений подвержен институализации. Она зависит от объекта доверия. Можно выделить несколько больших групп: – доверие к политической системе государства в целом; – доверие общества к политическим институтам; – доверие к отдельным организациям, выполняющим политические функции реализации власти или задействованные в данной системе; – доверие к отдельным представителям власти – политическим лидерам, председателям партий, депутатам и т. д..

В целом содержание и характеристика компонента доверия практически аналогична вне зависимости от объекта, на которого она направлена. Это напрямую обусловлено её социально-психологической сущностью, рассмотренной нами выше. В связи с этим мы можем утверждать, что меры по повышению доверия населения к различным объектам политических отношений будут иметь аналогичное содержание.

На сегодняшний день к таким мерам мы можем отнести формирование активного общественного договора, в основе которого будет лежать коллективное доверие населения к

власти. Для того, чтобы стало возможным создание такого договора, функция гражданского общества должна функционировать в полной мере. А значит, что необходимо осуществить делегирование части политических полномочий общественным структурам, институтам самоорганизации граждан. При этом привлечение граждан к реформированию государственной политики рассматривается как системный процесс взаимодействия органов государственной власти и институтов гражданского общества относительно реального влияния на принятие государственно-управленческих решений, которые, в свою очередь, определяют пути общественного развития [4].

Таким образом, только при взаимных консолидированных усилиях между обществом и государством возможно достижение коллективного договора, основой которому будут доверительные отношения между гражданами и субъектами политической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Доверие политикам. Электронный ресурс: https://wciom.ru/ratings/doverie-politikam (Дата обращения: 09.12.2022)
- 2. Социологи зафиксировали снижение доверия к власти. Электронный ресурс: https://www.rbc.ru/rbcfreenews/5c41c6869a794740 cbf2541d (Дата обращения: 09.12.2022)
- 3. Люди стали больше доверять политическим институтам страны на фоне внешних угроз: доклад по итогам заседания Общественной палаты по итогам 2022 года. Электронный ресурс: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/12/09/954450-grazhdane-stali-bolshe-doveryat-politicheskim-institutam (Дата обращения: 09.12.2022)
- 4. Черкашин, М. Д. Доверие населения к органам власти как фактор социальной консолидации общества // Коммуникология: электронный научный журнал. 2019. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-naseleniya-k-organam-vlasti-kak-faktor-sotsialnoy-konsolidatsii-obschestva (дата обращения: 12.12.2022).
- 5. Груша, А. В. Формы и методы организации взаимодействия субъектов политики. Пресса и политический диалог. М.: Изд-во Политиздат, 2001. 280 с.
- 6. Зинченко, В. П. Психология доверия // Философия, общество, культура. 2008. № 7.
- 7. Наумов, С. Ю. Власть и социальное здоровье российского общества // Власть. 2005. № 9.
- 8. Пищева, Т. Н. Образ идеального политического лидера в массовом сознании / Т.Н. Пищева, Н.П. Шелекасова // Вестник Московского университета, политические науки. 2008. № 4.
- 9. Романов, А. В. Социальное доверие населения к исполнительной власти и основные факторы его детерминации // Труды МГУУ Правительства Москвы. Выпуск 5. М., 2005.
- 10. Фукуяма, Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Пер. с англ. М.: ООО "Издательство АСТ": ЗАО НПП "Ермак", 2004. 730 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛЕХИН МАКСИМ ДМИТРИЕВИЧ – аспирант 3 курса МГППУ, учитель иностранных языков ГБОУ «Школы №1576».

Адрес: 141109, г. Щёлково, ул. Полевая ,д.11а.

АЛФЕРЬЕВА-ТЕРМСИКОС ВАЛЕРИЯ БОРИСОВНА — магистрант, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», valerya.alferjeva@yandex.com

Адрес (адрес учебного заведения): 432071 Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.

АЛФИМОВ ДМИТРИЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ – доктор педагогических наук, профессор, директор Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития профессионального образования»

Адрес: ДНР, г. Донецк, проспект Дзержинского 69-22

АРТЕМОВА СВЕТЛАНА ФЕДОРОВНА – кандидат исторических наук, доцент, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, кафедра истории и философии, history@pguas.ru

Адрес:440028 г. Пенза ул. Г. Титова 28

АРУТЮНЯН ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», info@ncfu.ru

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

АРЯБКИНА ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», aryabkina68@inbox.ru

Адрес (адрес учебного заведения): 432071 Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.

БОРОЗИНЕЦ НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной психологии и педагогики, директор Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет».

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

БУРЦЕВА ЕКАТЕРИНА ДМИТРИЕВНА – аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352901, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, 159.

ВОЛОБУЕВА ЕВГЕНИЯ ВАЛЕРЬЕВНА - кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Армавирский государственный педагогический университет, volobueva_79@ mail.ru

Адрес: 352900 Армавир, ул. Ленина, 79

ДОХОЯН АННА МЕЛИКСОВНА - кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Армавирский государственный педагогический университет, <u>d.a.m@mai.ru</u>

Адрес: 352900 Армавир, ул. Ленина, 79

ДРОФА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Технологии, конструирование и оборудование», Технологический институт сервиса (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г.

Ставрополе Ставропольского края, г. Ставрополь, mail@stis.su

Адрес: 355035, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 41/1

ЕГИЗАРЯНЦ МАРИНА НИКОЛАЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Армавирский государственный педагогический университет, marina-egizaryanc@mail.ru

Адрес: 352900 Армавир, ул. Ленина, 79

ЗАББАРОВА МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», marina-z@yandex.ru

Адрес (адрес учебного заведения): 432071 Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.

ЗЕНИН КОНСТАНТИН АНАТОЛЬЕВИЧ - кандидат социологических наук, доцент, докторант государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» Адрес: 357108, г. Невинномысск, бульвар Мира, 17.

ИВАНОВА КСЕНИЯ РОМАНОВНА – преподаватель кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а

ИСАКЖАНОВА ИРИНА ПЕТРОВНА – преподаватель ГБПОУ МО «Подольский колледж имени А.В. Никулина», <u>irisakzhanova@mail.ru</u>

Адрес (адрес учебного заведения): 142100 Московская область, г.о. Подольск, ул. Большая Зелёновская, д. 54/82

ИШУНИН ВЛАДИМИР АНДРЕЕВИЧ - соискатель частного образовательного учреждения высшего образования «Ессентукский институт управления, бизнеса и права» Адрес: 357600, г. Ессентуки, ул. Ермолова, 2.

КАЛАНТАРЯН ЛЮБОВЬ АЛЕКСЕЕВНА – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыки и социально-художественного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а

КОЛОСОВА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, Государственное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а

КОРЧАК КОНСТАНТИН ИГОРЕВИЧ – лаборант кафедры философии и социальногуманитарных дисциплин, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а

КОСТЮК АННА ВЛАДИМИРОВНА - адъюнкт Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Адрес: 350005, г. Краснодар, ул. Ярославская ул., 128.

МАКЕЕНКО ИГОРЬ ПЕТРОВИЧ — кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Сервис», Технологический институт сервиса (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Ставрополе Ставропольского края, г. Ставрополь, mail@stis.su

Адрес: 355035, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 41/1

ЛУКЬЯНОВ ГЕННАДИЙ ИВАНОВИЧ – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины», Волжский политехнический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет», astra@post.volpi.ru

Адрес: 404121, Волгоградская область, г. Волжский, ул. Энгельса, 42а

МИКУ НАТАЛЬЯ ВАЛЕНТИНОВНА – кандидат исторических наук, доцент, доцент, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, кафедра истории и философии, history@pguas.ru

Адрес:440028 г. Пенза ул. Г. Титова 28

МОРГАЧЕВ ОЛЕГ ЛЕОНИДОВИЧ - соискатель частного образовательного учреждения высшего образования «Ессентукский институт управления, бизнеса и права»

Адрес: 357600, г. Ессентуки, ул. Ермолова, 2.

НЕМАШКАЛОВА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА – преподаватель, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Ставропольского края «Ставропольский краевой колледж искусств», info@skki.ru

Адрес: 355004, г. Ставрополь, пер. Крупской, 31

ПАДЕРИНА ЕЛИЗАВЕТА ВЛАДИМИРОВНА - студент инженерно-строительного

института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный

университет»,2014100057@pnu.edu.ru

Адрес: 680035 Хабаровский край, ул. Тихоокеанская, 136

ПАВЛЕНКО ВАЛЕНТИН ВАЛЕРЬЕВИЧ – кандидат исторических наук, преподаватель, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, кафедра физического воспитания, history@pguas.ru

Адрес:440028 г. Пенза ул. Г. Титова 28

ПОКУСАЕВА НАТАЛЬЯ ВАСИЛЬЕВНА - старший преподаватель кафедры «Физическая культура и спорт», ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»,

pokysaeva.d177@gmail.com

Адрес: 680035 Хабаровский край, ул. Тихоокеанская, 136

ПИСАРЕНКО СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Теории и практики изобразительного искусства, Академия архитектуры и искусств Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южного федеральный университет».

Адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая 105/42.

ПОПОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», info@ncfu.ru

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ПРИЛЕПКО ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, главный специалист Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет».

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

ПРИХОДЧЕНКО ОКСАНА ВАЛЕНТИНОВНА – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой «Технологии, конструирование и оборудование», Технологический институт сервиса (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Ставрополь Ставропольского края, г. Ставрополь, mail@stis.su

Адрес: 355035, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 41/1

РОМАШИНА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА- кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное

бюджетное образовательное учреждение высшего образования Армавирский государственный педагогический университет, e.romashina@yandex.ru

Адрес: 352900 Армавир, ул. Ленина, 79

СЕРБИНА ЛЮБОВЬ ФЕДОРОВНА — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина».

Адрес: 196605, г. Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, д. 10.

СМИРНОВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА - магистрант кафедры Теории и практики изобразительного искусства, Академия архитектуры и искусств Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южного федеральный университет».

Адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая 105/42.

СПЕВАКОВА СОФЬЯ ГЕННАДЬЕВНА - кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Армавирский государственный педагогический университет, soffya s@mail.ru

Адрес: 352900 Армавир, ул. Ленина, 79

СУ ДАНЬ - профессор, магистр, Хэйхэский университет, sudan1108@163.com

Адрес: Китайская народная республика, г. Хэйхэ

ТРОНИНА ЛАРИСА АНАТОЛЬЕВНА – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а

ФЕДОТОВА ИРИНА БОРИСОВНА – доктор педагогических наук, доцент, зав.кафедрой словесности и педагогических технологий филологического образования, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Пятигорский государственный университет, <u>fedotova@pgu.ru</u>

Адрес: 357502 Пятигорск, пр. Калинина, 9

ШАМРАЕВА МАРИЯ ИВАНОВНА – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а

ЮРИНОК ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА – старший преподаватель кафедры государственного и муниципального управления и экономики труда, Институт экономики и управления Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», info@ncfu.ru

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

ALEKHIN MAKSIM DMITRIEVICH – postgraduate student of MSUPE, Foreign Language Teacher at 1576 Public School

Address: 141109, Shchyolkovo, Polevaya St., 11a

ALFER'YEVA-TERMSIKOS VALERIYA BORISOVNA - master student of the Department of preschool and primary «Ulyanovsk state pedagogical University the name of I. N. Ulyanov», valerya.alferjeva@yandex.com

Address: 432071 Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5.

ALFIMOV DMITRY VALENTINOVICH – Doctor of Pedagogy, Professor, director of the State budgetary institution of complementary vocational education "Institute for the development of vocational education"

Address: DPR, Donetsk, Dzerzhinsky avenue 69-22

ARYABKINA IRINA VALENTINOVNA- Doctor of Pedagogy, Docent, Professor of department of preschool and primary general education, Ulyanovsk State University of Education, aryabkina68@inbox.ru

Address: 432071 Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5.

ARTEMOVA SVETLANA FEDOROVNA - Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Penza State University of Architecture and Construction, Department of History and Philosophy, history@pguas.ru

Address:440028 Penza st. G. Titova 28

ARUTYUNYAN VADIM VLADIMIROVICH - candidate of philosophical sciences, associate professor, associate professor of the department of philosophy, Humanitarian institute of the Federal state autonomous educational institution of higher Education «North caucasus federal university», info@ncfu.ru

Address: 355017, Stavropol, st. Pushkin, 1

BOROZINETS NATALIA MIKHAILOVNA - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Director of the Resource Educational and Methodological Center for Teaching Persons with Disabilities of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University".

Address: 1, st. Pushkin, Stavropol, 355017

BURTSEVA EKATERINA DMITRIEVNA – postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Armavir State Pedagogical University»

Address: 352901, Armavir, Rosa Luxemburg str., 159.

VOLOBUEVA EVGENIYA VALERIEVNA- Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University

Address 352900 Armavir, st. Lenin, 79

DOHOYAN ANNA MELIKSOVNA - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University <u>d.a.m@mai.ru</u>

Address 352900 Armavir, st. Lenin, 79

DROFA ELENA ALEXANDROVNA - candidate of economic sciences, associate professor, associate professor of the department «Service», Technological institute of service (branch) of the Federal state budgetary educational institution of higher education «Don state technical university» in Stavropol Krai, Stavropol, mail@stis.su

Address: 355035, Stavropol, ave. Kulakova, 41/1

EGIZARYANTS MARINA NIKOLAEVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University

Address 352900 Armavir, Lenin Str., 79

ZABBAROVA MARINA GENNADIEVNA - candidate of pedagogical sciences, docent, associate professor of department of preschool and primary general education, Ulyanovsk State University of Education, mari-na-z@yandex.ru

Address: 432071 Ulyanovsk, Lenin Square, 4/5.

ZENIN KONSTANTIN ANATOLYEVICH - Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, doctoral student of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute", 5094977@mail.ru

Address: 357108, Nevinnomyssk, 17 Mira Boulevard.

IVANOVA KSENIA ROMANOVNA - teacher of the department of mathematics, computer science and digital educational technologies, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru

Address: 355017, Stavropol, st. Lenin, 417a

ISAKZHANOVA IRINA PETROVNA – lecturer at the State Budgetary Educational Institution of the Moscow Region "Podolsk College them A.V. Nikulin", irisakzhanova@mail.ru

Address: 42100, Moscow region, city of Podolsk, st. Bolshaya Zelenovskaya, 54/82

ISHUNIN VLADIMIR ANDREEVICH - candidate for a private educational institution of higher education "Essentuki Institute of Management, Business and Law", <u>7543688@mail.ru</u> Address: 357600, Essentuki, Ermolova str., 2.

KALANTARYAN LYUBOV ALEKSEEVNA - candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of music and social and art education, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru

Address: 355017, Stavropol, st. Lenin, 417a

KOLOSOVA OLGA YURIEVNA - doctor of philosophy sciences, associate professor, professor department of philosophy and social and humanitarian disciplines, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru Address: 355017, Stavropol, st. Lenin, 417a

KORCHAK KONSTANTIN IGOREVICH - laboratory assistant at the department of philosophy and social and humanitarian disciplines, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru

Address: 355017, Stavropol, st. Lenin, 417a

KOSTYUK ANNA VLADIMIROVNA - Adjunct of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation", kostyukanna777@mail.ru

Address: 350005, Krasnodar, Yaroslavskaya str., 128.

MAKEENKO IGOR PETROVICH – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Service Department, Technological Institute of Service (branch) of the Don State Technical University in Stavropol, Stavropol Territory, Stavropol, mail@stis.su

Address: 355035, Stavropol, Kulakov Ave., 41/1

LUKYANOV GENNADY IVANOVICH - doctor of philosophy sciences, associate professor, professor of the department «Social and humanitarian disciplines», Volzhsky polytechnic institute (branch) of Federal state budgetary educational Institution of higher education «Volgograd state technical university», astra@post.volpi.ru

Address: 404121, Volgograd region, Volzhsky, st. Engels, 42a

MIKU NATALIA VALENTINOVNA - Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Penza State University of Architecture and Construction, Department of History and Philosophy, history@pguas.ru

Address:440028 Penza st. G. Titova 28

MORGACHEV OLEG LEONIDOVICH - an applicant for a private educational institution of higher education "Essentuki Institute of Management, Business and Law", Olegmorgachev@yandex.ru

Address: 357600, Essentuki, Ermolova str., 2.

NEMASHKALOVA SVETLANA IVANOVNA - teacher, State budgetary professional educational institution of the Stavropol territory «Stavropol regional college of arts», info@skki.ru Address: 355004, Stavropol, per. Krupskaya, 31

PADERINA ELIZAVETA VLADIMIROVNA - student of the Civil Engineering Institute, FGBOU VO "Pacific State University"

Address: 680035 Khabarovsk Territory, st. Pacific, 136

PAVLENKO VALENTIN VALERIEVICH - Candidate of Historical Sciences, teacher, Penza State University of Architecture and Construction, Department of Physical Education, history@pguas.ru

Address:440028 Penza st. G. Titova 28

PISARENKO SERGEY ALEKSANDROVICH – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Fine Arts, Academy of Architecture and Arts of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern

Federal University".

Address: 105/42 Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, 344006.

POKUSAEVA NATALYA VASILIEVNA - senior Lecturer of the Department "Physical Culture and Sports", FGBOU VO "Pacific State University"

Address: 680035 Khabarovsk Territory, st. Pacific, 136

POPOVA NATALIA ALEXANDROVNA - candidate of philosophical sciences, associate professor, associate professor of the department of philosophy, Humanitarian institute of the Federal state autonomous educational institution of higher Education «North caucasus federal university», info@ncfu.ru

Address: 355017, Stavropol, st. Pushkin, 1

PRILEPKO YULIA VLADIMIROVNA - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology and Pedagogy, main specialist of the Resource Educational and Methodological Center for Teaching Persons with Disabilities Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University"

Address: 1, st. Pushkin, Stavropol, 355017

PRIKHODCHENKO OKSANA VALENTINOVNA - candidate of technical sciences, associate professor, head of the department «Technologies, design and equipment», Technological institute of service (branch) of the Federal state budgetary educational institution of higher education «Don state technical university» in Stavropol Krai, Stavropol, mail@stis.su

Address: 355035, Stavropol, ave. Kulakova, 41/1

ROMASHINA ELENA VLADIMIROVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Armavir State Pedagogical University

Address: 352900 Armavir, st. Lenin, 79

SERBINA LYUBOV FEDOROVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Speech Therapy State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Leningrad State University by A.S. Pushkin"

Address: 10 Petersburg highway, St. Petersburg 196605

SMIRNOVA ANASTASIA SERGEEVNA - master's student of the Department of Theory and Practice of Fine Arts, Academy of Architecture and Arts of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University".

Address: 105/42 Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, 344006.

SPEVAKOVA SOFIA GENNADIEVNA - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social, Special Pedagogy and Psychology of Armavir State Pedagogical University

Address: 352900 Armavir, Lenin Str., 79

SU DAN - professor, academic degree: Master, Heihe university, sudan1108@163.com

Address: China, Heihe

TRONINA LARISA ANATOLYEVNA - doctor of philosophy sciences, associate professor, professor department of philosophy and social and humanitarian disciplines, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru Address: 355017, Stavropol, st. Lenin, 417a

FEDOTOVA IRINA BORISOVNA – PhD, Associate professor, Head of the Chair of Literature and Pedagogical Technologies of Philological Education, Pyatigorsk State University, fedotova@pgu.ru

Address: 357502 Pyatigorsk, 9 Kalinin Av.

SHAMRAEVA MARIA IVANOVNA - candidate of philosophy sciences, associate professor department of philosophy and social and humanitarian disciplines, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru

Address: 355017, Stavropol, st. Lenin, 417a

YURINOK ELENA ANATOLYEVNA - senior lecturer department of state and municipal administration and labor economics, Institute of economics and management of the Federal state autonomous educational institution of higher Education «North caucasus federal university», info@ncfu.ru

Address: 355017, Stavropol, st. Pushkin, 1

КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса.

Свидетельство о регистрации СМИ: ПИ № ФС 77-39740 от 06.05.2010 выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Учредитель: ООО «Научно-исследовательский центр социальногуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя (редакции): 357500, Ставропольский край, г. Пятигорск, проспект 40 Лет Октября , дом 21. Подписано в печать 30.01.2023 г. Дата выхода в свет 21.02.2023. Формат 250х170. Бумага офсетная. Тираж 500 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами, в типографии И.П. Саенко О.В. Адрес типографии: 357500 , г. Пятигорск, ул. Нежнова, 19. Цена: свободная.

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии.