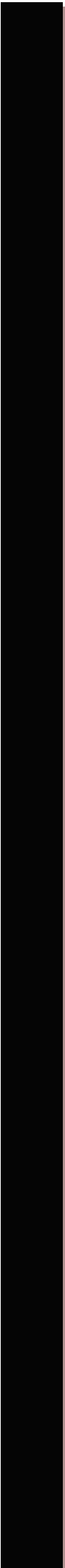


Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов

4/ 2023



Economical
and
humanitarical
researches
of the regions

4/ 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*

№ 4 2023

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 медико-фармацевтический 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 ФГБОУ ВО «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);

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);

Суций 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) - секретарь;
Дохойн 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.

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*

№ 4 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 F. U. - 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 Technologies of Philological Education (Federal State Budgetary Institution of Higher Education «Pyatigorsk State University», Pyatigorsk)

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, Russia);

Soushiy S. Y. – Doctor of Social Sciences, Associate Professor, chief researcher, Institute of socio-economic 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

АНТИПОВА Л.А., СТАДУЛЬСКАЯ Н.А.

Особенности раннего обучения иностранным языкам в России 9

АШУРОВ З.Р.

Информационно-коммуникационные технологии и доступ к электронным учебным ресурсам 12

ВИНОГРАДОВ В.Л., ШАТУНОВА О.В.

Профессиональная экспертиза затруднений молодых учителей, имеющих ключевое значение при работе с классом 16

ГАДЗАОВА Л.П., БАСКОВА А.В., ПОЛОДЯНЦ С.С.

Внедрение технологий педагогического дизайна в образовательный процесс – возможность передачи и усвоения предметных специальных знаний и их практическую применимость 22

ИЛЬИН С.С., БОБРЫШОВ С.В.

Понимание профессиональной деятельности педагога через его творческое осмысление действительности 26

КОЛОБОВА Л.В.

Цифровые технологии в образовательном процессе 32

ПИСАРЕНКО С.А., ИЛЬИНА Е.А.

Особенности обучения взрослых рисунку в системе дополнительного образования 36

РУЗИКУЛОВ Ф.Ш.

К проблеме внедрения «синергетического образования» в учебный процесс гуманитарного вуза (на примере САМГИИЯ) 41

СПИРИДОНОВА А.А., ТИМОШИНА И.Н.

Роль волонтерской деятельности в формировании просоциального поведения современных школьников 49

ХАДИУЛЛИНА Р.Р., ЗАКИЕВА Р.Р.

Проблема оценки профессионального развития студентов в техническом университете 55

СОЦИОЛОГИЯ

КИРИЛЛОВ П.Е., КОРОЛЬ М.П., РЯБЦЕВ С.В.

Ценностно-нормативные регуляторы деятельности учителей как средство управления образовательным учреждением 59

ЛИТВИНЕНКО В.В., РОДИОНОВА В.И.

Процессы самореализации личности в контурах философии 64

ФИЛОСОФИЯ

ПЕЛЕВИН С.И.

Рефлексия общества риска у. Бека в контексте современного общества 72

МНЕНИЯ, ФАКТЫ

КОЗЛОВСКАЯ Г.Ю., БОРОЗИНЕЦ Н.М., КРЫЖЕВСКАЯ Н.Н.,

КАСПАРОВА А.В.

Цифровая социализация личности: проблемный анализ 76

ПЕДАГОГИКА

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РОССИИ

Антипова Л.А., Стадульская Н.А.

SOME FEATURES OF EARLY LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN RUSSIA

Antipova L.A., Stadulskaya N.A.

Аннотация: в статье представлен теоретический и практический обзор условиям обучения второму неродному языку детей с дошкольного возраста. Описывается явление искусственного билингвизма как одного из условий адаптации вторичной языковой личности к условиям полилингвальности. В работе также освещаются ведущие принципы обучения второму языку, описываются тенденции в развитии релевантных методик.

Abstract: the article presents a theoretical and practical overview of the conditions of teaching a second non-native language to children from preschool age. The phenomenon of synthetic bilingualism is described as one of the conditions for the adaptation of a secondary linguistic personality to the conditions of polylingualism. The paper also highlights the leading principles of teaching a second language, describes trends in the development of the relevant techniques.

Ключевые слова: искусственный билингвизм, билингвальное обучение, вторичная языковая личность

Keywords: synthetic bilingualism, bilingual learning, secondary language personality

В настоящее время в России стремительно развивается методика обучения иностранным языкам детей с рождения. Языковые центры предлагают онлайн и оффлайн программы, интернет пестрит многообразием предложений обучить малыша английскому языку наравне с русским. В настоящей статье мы попытаемся разобраться в плюсах и минусах такого билингвального обучения.

Начнем с самого термина «билингвизм». Как показывает этимологический анализ, это слово состоит из двух латинских частей, обозначающих «двойной/второй язык». В самом слове вшито и его значения – изучение второго национального или иностранного языка наравне с родным. Вообще, для России феномен билингвизма не нов: еще в царские времена аристократические семьи воспитывали своих детей с параллельным изучением немецкого и французского языка. Вспомним, к примеру, героев «Войны и мира», с легкостью общавшихся на французском языке. Кстати, именно это явление позволяло людям из высшего общества в военные времена безболезненно вести коммуникацию с противниками. В то время, как, например, к началу Великой Отечественной Войны, когда уже прошла первая масштабная волна репрессий и эмиграции, фронт испытывал колоссальный дефицит в военных, говорящих хотя бы на одном иностранном языке. Именно такая нехватка дала рождение военному переводу в Советском Союзе.

Вообще, само явление билингвизма изучалось научно разными исследователями. Так, например, филологи и переводчики, скажем В.Н. Комиссаров, И.А. Зимняя или Л.В. Щерба, обращались к этому вопросу с целью выявления передовых методик подготовки

переводческих кадров в кратчайшие сроки. В работах этих исследователей речь идет о необходимости интенсивного фонового развития переводчика, как на иностранном, так и на русском языке. В этой связи интересным будет упомянуть выводы Льва Щербы о том, что существует автономный и параллельный билингвизм. Первый представляет собой естественную среду обучения в смешанной семье или среде, в то время как второй – пример овладения одним из языков с опорой на уже имеющийся [Щерба, 1974]. Именно этот вывод позволяет нам говорить об искусственности параллельного билингвизма.

Эту точку зрения разделяют многие исследователи, говоря о двух видах овладения языком: бытовом (естественном) и учебном (искусственном). В настоящей статье внимание уделяется именно второму виду, как оппозиции естественному освоению языка. В этой связи мы хотим разделить точку зрения Легостаевой О.В., которая посвятила исследуемому вопросу целый комплекс научных изысканий. Так, автор считает, что «для формирования естественного двуязычия характерны следующие условия: наличие языковой среды, неограниченное время общения, естественные ситуации общения, обильная речевая практика в разнообразных ситуациях, но в то же время отсутствуют: система в освоении языковых явлений, целенаправленное обучение, не имеется учителя-профессионала, который использовал бы специальные методы обучения, речевые ошибки исправляются окружающими лишь от случая к случаю, но при этом решающую роль играет сильная мотивация, поскольку новый язык выступает в качестве инструмента познания и общения в целях адаптации к новой культуре, выживания, решения иных лично-значимых вопросов» [Легостаева, 2014].

В современной России изучение второго неродного языка стало трендом в начале двухтысячных годов. Появилось достаточное число книг, курсов и программ как для родителей, владеющих иностранным языком, так и для совместного освоения языка мамой и малышом. Среди самых популярных авторов отметим Шалаеву Г.П. с ее универсальным тренажером освоения французского, немецкого, испанского и английского языков. Однако, по нашему мнению, такая методика не может быть продуктивной, поскольку направлена на механическое заучивание слов без внедрения в естественную речь ребенка [Шалаева, 2009].

Отметим также разговорник «Английский язык с пеленок» Проничевой Н.А., который качественно отличается от имеющихся на сегодняшний день методических материалов. Так, в книге в виде живых диалогов, представлены реальные коллокации, фразовые единства, разговорные клише, которые родители могут использовать в беседе с малышом с первых дней жизни. К примеру, в представлении такие темы, как грудное и искусственное вскармливание, переодевание, смена подгузников, прогулки на свежем воздухе, игра с погремушками, прикорм, игрушки, животные и многие другие, то есть то, что в обычной жизни происходит между ребенком и родителями на родном языке.

Этот принцип развивает и усиливает еще один авторитетный филолог-методист М. Елисеева в своей программе “My English baby”. Пожалуй, это один из самых успешных проектов в современной методике. Строится он по принципу полного погружения, лексика наращивается «методом бусин» (в зарубежной методике chain method) и на основе коммуникативной методики. Курсы сопровождаются видеоуроками, где родители учатся на кейсах внедрять лексику, правильно произносить слова и использовать различные игровые элементы. В книге «Английский для детей от 1 года и их мам» автор описывает основные психологические, лингвистические и экстралингвистические трудности, с которыми сталкиваются и родители, и дети в условиях искусственного билингвизма и дает практические советы для их устранения [Елисеева, 2021].

Разберем основные положительные черты и возможные «побочные» явления искусственного билингвизма. С точки зрения психологии и психолингвистики обучение ребенка с первых дней родному и иностранному языку имеет ряд существенных преимуществ. Психологи справедливо и небезосновательно считают, что лучший возраст

продуктивного обучения именно дошкольный. «Считается, – отмечает Е. В. Смирнова, – что ребенок до 9 лет – это специалист в овладении речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспосабливаться к новым условиям. Мозг ребенка имеет специализированную способность к иностранному языку, но она уменьшается с возрастом. Маленькие дети могут становиться билингвами именно потому, что они осваивают второй язык параллельно родному и не воспринимают его как что-то чуждое» [Смирнова, 2015: 149]. Это же автор выдвигает постулат о том, что в таких условиях развивается «вторичная языковая личность». Такая личность, как правило, осваивает язык в нескольких социокультурных моделях. Семейная модель, где один из родителей говорит на другом языке; школьная модель, где обучение происходит в рамках учебного заведения дошкольного или младшего школьного возраста и искусственная семейная модель, где оба родителя являются носителем одного языка, но зная второй как иностранный, с рождения создают искусственную языковую среду билингвизма. В любом случае, при высокой мотивации родителей и регулярности освоения второго языка ребенок развивается достаточно быстро и успешно.

Некоторые исследователи, однако, не столь радушны к принципу искусственного билингвизма, полагая, что он может неоднозначно повлиять на развитие ребенка. Скажем, Легостаева О.В. отмечает, что зачастую два языка у человека формируются в разной степени из-за отсутствия двух абсолютно одинаковых социальных и языковых условий действия языков и культур. Часто один доминирует над другим, их соотношения могут качественно различаться, что постепенно приводит к вытеснению искусственного для ребенка языка. Отмечается также языковая путаница – когда ребенок для обозначения реалии или явления в одном языке использует знания из другого.

В любом случае и, исходя из собственного опыта, следует признать, что в современной методической школе феномен искусственного билингвизма еще недостаточно изучен. Успех обучения ребенку второму языку, как родному, во многом зависит от социальных факторов и личного стремления родителя ненавязчиво привить не родной язык.

Итак, сам по себе искусственный билингвизм не препятствует раннему овладению иностранным языком. Эффективность образовательного процесса могут обеспечить расширение коммуникативного пространства, непрерывность обучения, благоприятная языковая, социальная и психологическая среда, мотивация раннего билингвального поведения, развитие интереса ребенка к постигаемой языковой реальности, регулярность и повседневность языковой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елисеева М. Английский для детей от 1 года и их мам. - М: Издательство «Аст», 2021
2. Легостаева О. В. Билингвизм как социокоммуникативный процесс // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2014. № 5. С. 52-61.
3. Проничева Н.А. Английский язык с пеленок. – М.: Издательства «Экзамен», 2012. – 143 с.
4. Смирнова Е. В. Лингвометодические аспекты формирования вторичной языковой личности в процессе раннего обучения иностранному языку // Вектор науки ТГУ. Серия «Педагогика, психология». 2015. № 2 (21). С. 149-152.
5. Шалаева Г.П. Английский с пеленок, а также французский, немецкий, испанский. - М: Издательство «Аст», 2021

УДК 37

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ДОСТУП К ЭЛЕКТРОННЫМ УЧЕБНЫМ РЕСУРСАМ

Ашуров З. Р.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND ACCESS TO ELECTRONIC LEARNING RESOURCES

Ashurov Z.R.

Аннотация: в статье рассматривается роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обеспечении доступа к электронным учебным ресурсам. Автор приводит доводы в пользу внедрения ИКТ в современную образовательную среду в силу таких преимуществ как обеспечение доступа к разнообразным электронным ресурсам, электронным учебным пособиям, интерактивным заданиям, веб-сайтам и онлайн-курсам; индивидуализацию образовательного процесса и развитие навыков цифровой грамотности у педагогов и их учеников. Также в статье обсуждаются некоторые трудности, связанные с использованием ИКТ, включая проблему защиты персональных данных, доступности новых технологий и необходимость организации обучения педагогов.

Abstract: the article considers the role of information and communication technologies (ICT) in providing access to electronic training resources. The author argues for the introduction of ICT in a modern educational environment because of the advantages of providing access to a variety of electronic resources, electronic teaching aids, interactive exercises, websites and online courses; individualization of the educational process and development of digital literacy skills of teachers and their pupils. The article also discusses some of the difficulties associated with the use of ICT, including the problem of personal data protection, the availability of new technologies and the need to organize the training of teachers.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, электронные учебные ресурсы, индивидуализация образовательного процесса, цифровая грамотность, защита персональных данных, доступность технологий, обучение педагогического состава.

Keywords: information and communication technologies, electronic learning resources, individualization of the educational process, digital literacy, protection of personal data, access to technologies, training of teaching staff.

В основе современного образования лежит доступ к информации и образовательным ресурсам. Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) значительно расширило возможности доступа к электронным учебным ресурсам. Электронные учебники, интерактивные задания, веб-сайты и онлайн-курсы стали неотъемлемой частью учебного процесса. Обучение, воспитание и развитие нового поколения осуществляется в условиях информационно насыщенной среды. Информационные технологии диктуют новые требования к профессионально-педагогическим качествам учителя, к методическим и организационным аспектам использования в обучении информационно-коммуникационных технологий [2].

Использование ИКТ в образовании предоставляет ряд преимуществ. Во-первых, они позволяют расширить доступ к образовательным материалам. Учащиеся могут получать информацию и изучать различные предметы независимо от места и времени, что особенно важно для дистанционного обучения. Во-вторых, ИКТ позволяют индивидуализировать образовательный процесс. Студенты могут выбирать материалы и

задания, соответствующие их уровню знаний и интересам, что способствует более эффективному усвоению. Кроме того, использование ИКТ способствует развитию навыков цифровой грамотности. Ученики приобретают не только знания по конкретным предметам, но и умения работать с информацией, анализировать и оценивать ее достоверность, адекватно использовать технологии в повседневной жизни.

Однако использование ИКТ также включает некоторые вызовы. Во-первых, необходимо обеспечить доступность технологий для всех учащихся. Неравенство в доступе к ИКТ может привести к цифровому разделению и исключению некоторых групп учащихся. Кроме того, педагогам требуется адекватное обучение и поддержка по использованию ИКТ в образовательном процессе. Наконец, необходимы меры по обеспечению защиты данных и конфиденциальности при использовании электронных учебных ресурсов. Для оптимального использования ИКТ и обеспечения доступа к электронным учебным ресурсам надо продолжать развивать инфраструктуру ИКТ в образовательных учреждениях и обществе в целом, сокращая обеспечивая равный доступ к технологиям для всех учащихся. Крайне важно предоставлять обучение педагогам по использованию ИКТ в образовании, включая методики эффективного использования электронных учебных ресурсов.

ИКТ являются мощным инструментом для обеспечения доступа к электронным учебным ресурсам. Они расширяют возможности образования, способствуют индивидуализации обучения и развитию цифровой грамотности учащихся. Однако необходимо уделить внимание доступности технологий, обучению педагогов и обеспечению безопасности данных. Эффективное использование ИКТ поможет создать инклюзивную образовательную среду и подготовить учащихся к современному цифровому миру.

Обучение педагогов по использованию ИКТ включает ознакомление с основными ИКТ инструментами и программным обеспечением (различными электронными ресурсами, платформами и программами, используемыми в образовательном процессе, такими как электронные учебники, онлайн-курсы, интерактивные задания и веб-приложения). Крайне важна выработка умений по поиску и оценке электронных учебных ресурсов.

Педагоги должны быть способными эффективно находить и выбирать качественные электронные учебные ресурсы, а также анализировать их соответствие учебным целям и потребностям учащихся. Педагоги должны быть способны эффективно обучать студентов использованию электронных учебных ресурсов, развивать навыки информационной грамотности и цифровой компетентности. Преподаватели могут быть вовлечены в профессиональные сообщества, в рамках которых они могут обмениваться опытом, лучшими практиками и получать поддержку от коллег в области использования ИКТ в образовании.

Джонсон Ларри Куберт (Larry Cuban) - известный американский исследователь, который изучает возможности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебных заведениях и их влияние на учебный процесс [7]. Он специализируется на исследовании результатов внедрения технологий в образование и изучает, как именно учителя и школы принимают и используют ИКТ, внес значительный вклад в разработку образовательных платформ и ресурсов, которые соответствуют современным потребностям и стандартам, и способствовал обеспечению их доступности для всех учащихся. Обучение педагогов по использованию ИКТ в образовании должно быть систематическим, непрерывным и учитывать разветвленные потребности и уровень их подготовки.

Алгоритм обучения должен обязательно включать весь перечень необходимых действий, начиная с анализа потребностей педагогов в области использования ИКТ и

электронных учебных ресурсов, а заканчивая оценкой эффективности обучения и обратной связи от педагогов.

Понятие «цифровая грамотность» является производной понятия «компьютерная грамотность». Цифровая грамотность – это способность безопасно и эффективно использовать информационные и коммуникационные технологии для поиска, оценки, создания и передачи информации, требующей как когнитивных, так и технических навыков [6].

Содействие развитию навыков цифровой грамотности, включая критическое мышление, анализ информации и этическое поведение в цифровой среде, является важным аспектом образования в эпоху информационных технологий. Необходимо интегрировать обучение цифровой грамотности в учебные планы и программы на всех уровнях образования, включать задания и проекты, которые требуют анализа и оценки информации, развития критического мышления и принятия этических решений в цифровой среде, обучать учащихся навыкам критического мышления при работе с информацией в цифровой среде, помогать им развить способность анализировать, оценивать и проверять достоверность информации, а также распознавать и избегать манипулирования и дезинформации, развивать навыки эффективного поиска информации в Интернете и навыки оценки ее качества.

Следует обучать выбирать надежные и авторитетные источники, проверять факты и распознавать предвзятость или искажение информации, обсуждать с учащимися нормы этики и правила поведения в цифровой среде, включая вопросы конфиденциальности, кибербуллинга, плагиата и нарушения авторских прав, поддерживать диалог и развивать навыки этического и ответственного поведения в онлайн-среде. Кроме того, необходимо предоставлять учащимся возможности практического применения навыков цифровой грамотности (создание мультимедийных проектов, написания блогов, участия в форумах, семинарах, вебинарах или социальных сетях с соблюдением этических принципов. Эффективно установление партнерства с организациями и инициативами, которые специализируются на развитии цифровой грамотности. Важное место принадлежит оценке прогресса учащихся в развитии навыков цифровой грамотности и предоставлении им обратной связи.

Обеспечение защиты данных и приватности учащихся при использовании электронных учебных ресурсов, соблюдение соответствующих норм и политики является важной задачей для цифровой образовательной среды. Политика конфиденциальности определяет, какие данные собираются, как они используются, обрабатываются и хранятся. Следует убедиться, что политика ясна и доступна для всех заинтересованных сторон, включая учащихся, их родителей и педагогов. Важно получить согласие на обработку данных у учащихся, а также согласие их родителей или законных представителей (согласие было добровольным, цели и ограничения использования данных должны быть разъяснены).

Еще одним важным моментом является безопасность данных от несанкционированного доступа, взлома и утечки информации. Для этого должны быть использованы надежные системы шифрования. Учащиеся должны быть обучены основам безопасности данных, включая создание сильных паролей, осознание рисков и предотвращение мошенничества в сети у них следует развить навыки самозащиты и осознанный подход к раскрытию личной информации. Необходимо установить ограничение доступа к данным только для тех лиц, которым это необходимо в рамках образовательного процесса, обеспечить многоуровневую систему авторизации и управление правами доступа. Важным моментом является заключение партнерства с надежными поставщиками электронных учебных ресурсов и платформ. Следует проводить регулярное обновление и мониторинг программного обеспечения и систем,

используемых для обработки данных учащихся, чтобы исправить уязвимости и обеспечить их безопасность.

Правительство Узбекистана понимает важность развития информационных технологий для современного общества. Двадцать первый век – это век информационных технологий и их внедрения во все сферы деятельности человека. Перед образовательной системой поставлена задача подготовки последующего поколения лидеров технологий. Они должны быть вооружены знаниями по применению ИКТ, для чего необходимо разрабатывать и внедрять учебные планы, соответствующие международным стандартам [4]. Необходима разработка и поддержка платформ и ресурсов, соответствующих образовательным потребностям и стандартам, а также их доступность для всех учащихся. Все это требует системного подхода и учета различных аспектов.

По мнению Х.Э. Тангирова [5], одним из основных аспектов развития современного информационного общества является информатизация системы образования, которая может быть рассмотрена как процесс совершенствования учебного процесса посредством внедрения и практического использования средств информационно-компьютерных технологий. Информатизация выступает как основной механизм реализации новой образовательной парадигмы, как новое качество системы образования, системной связи науки и образования.

ИКТ и доступ к электронным учебным ресурсам имеют огромный потенциал для трансформации образования и создания более доступной, гибкой и эффективной образовательной среды. Они помогают развивать ключевые навыки и готовят учащихся к успеху в цифровом мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные задачи педагогики: VI Международная научная конференция (г. Чита, январь 2015 г.) / отв. ред.: Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина. Чита: Молодой учёный, 2015. 111 с.
2. Вылегжанина Е. А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. С. 4-6. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7072/> (дата обращения: 20.05.2023).
3. Мендель В.В., Тринадцатко О.А. Аспекты использования информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29755> (дата обращения: 11.05.2023).
4. Султонова М.Ш. Использование информационных технологий и дистанционного обучения в учебных заведениях Узбекистане // Молодой ученый. 2017. № 3.2 (137.2). С. 20-21.
5. Тангиров Х.Э., Абдусаломов Т.Т. Об использовании электронных средств обучения в процессе организации учебной деятельности школьников // Молодой ученый. 2014. №2. С. 860-864.
6. Хеннер Е. К. Информационные технологии в образовании. Теоретический обзор: учебное пособие. Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2022. 110 с.
7. Cuban L. Oversold and Underused: Computers in the Classroom. Harvard University Press, 2001. 250 p.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ЗАТРУДНЕНИЙ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ КЛЮЧЕВОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРИ РАБОТЕ С КЛАССОМ

Виноградов В.Л., Шатунова О.В.

PROFESSIONAL EXAMINATION OF THE DIFFICULTIES OF YOUNG TEACHERS WHO ARE OF KEY IMPORTANCE WHEN WORKING WITH THE CLASSROOM

Vinogradov V.L., Shatunova O.V.

Аннотация: статья иллюстрирует процесс и результаты включения магистрантов в разработку и реализацию исследовательского проекта, сопряженного с проблематикой учебного курса. Показано, что такого рода исследования способны иметь не только образовательный эффект, но и могут демонстрировать достаточный уровень научности. Гипотеза педагогического исследования основывалась на предположении, что проблема закрепления молодых учителей в профессии может быть успешно разрешена только при адресном содействии вчерашним выпускникам педвузов в разрешении тех затруднений, с которыми они сталкиваются в первые несколько лет своей профессиональной деятельности.

Abstract: the article illustrates the process and results of the inclusion of undergraduates in the development and implementation of a research project related to the problems of the training course. It is shown that this kind of research can have not only an educational effect, but can also demonstrate a sufficient level of scientific knowledge. Considering that all undergraduates (part-time students) are themselves young teachers, their use as experts is justified and appropriate. The hypothesis of pedagogical research was based on the assumption that the problem of securing young teachers in the profession can be successfully solved only with targeted assistance to yesterday's graduates of pedagogical universities in resolving the difficulties they face in the first few years of their professional activity.

Ключевые слова: педагогическое образование, молодой учитель, закрепление в профессии, ключевые затруднения, работа с классом.

Keywords: pedagogical education, young teacher, consolidation in the profession, key difficulties, working with the class.

Важность привлечения и закрепления в школьном образовании молодых учителей очевидна, как очевидна и множественность проблем, определяющих высокий уровень отсева из профессии недавних выпускников педвузов. Попытки сократить обозначенный отсев далеко не всегда приводят к ожидаемым результатам. Причиной этого может быть недостаточная адресность разрабатываемых программ закрепления молодежи в профессии, что существенно снижает их эффективность, а в некоторых случаях способно приводить и к обратному результату. Проблемы, связанные с преодолением затруднений молодыми учителями, рассматриваются многими исследователями.

В ряде работ отмечается, что несмотря на то, что для начинающих учителей многие виды деятельности являются для них новыми, от них ждут безупречного выполнения своих функций и обязанностей [1; 2]. Отсюда шок, растерянность и, как следствие, уход из профессии.

Н.А. Шейденко классифицирует наиболее типичные затруднения следующим образом: дидактические (при подготовке по технологии индивидуального обучения); затруднения в инновационной деятельности; ситуации затруднений будущего учителя в процессе педагогической практики; базовые (информационные коммуникации) [9, с. 12]. В исследовании А.С. Илюхиной, О.А. Кудиновой, М.В. Дмитриева выделяются дефициты молодых учителей в следующих областях: общепедагогической профессиональной компетентности, оценочно-рефлексивной компетентности, педагогической деятельности при подготовке и проведении уроков, психолого-педагогической компетентности, коммуникативной компетентности [4, с. 33].

Исследовательский интерес к проблеме профессиональных затруднений молодых учителей подкрепляется еще и тем, что в последнее время наряду с вопросами качества школьного образования повышенное внимание уделяется тому, насколько в образовательных организациях создаются условия для психологического и социального благополучия молодых специалистов [7]. Н.Л. Сомова, А.С. Кононова отмечают, что процесс психологического благополучия молодых специалистов-учителей заключается в первую очередь в оказании им максимальной поддержки профессионального и психологического характера, а также в оценке эффективности деятельности и особенностей взаимодействия молодых учителей с коллегами, родителями и администрацией [7, с. 264].

С целью выявления ключевых проблем молодых учителей нами было проведено специальное исследование, основу которого составила экспертиза затруднений, с которыми они сталкиваются при работе с классом.

Наш исследовательский вопрос заключается в том, чтобы выяснить, каковы состав и структура комплекса ключевых затруднений молодых учителей при работе с классом?

В качестве методов исследования выступают следующие:

1. Экспертная оценка. На первом этапе исследования экспертную группу составили: 11 магистрантов, работающих учителями и обучающихся в педагогической магистратуре по специальности «Экспертная деятельность в среднем образовании», что повышает их экспертный потенциал.

На втором этапе исследования к экспертизе были дополнительно привлечены 44 молодых учителя 18-ти школ 9-ти муниципальных районов Республики Татарстан и г. Санкт-Петербург.

2. Фокусированное интервью (9 учителей). Использовалось как дополнительный метод для уточнения содержания выявленных зависимостей и корректировки предварительных выводов исследования.

Первый этап экспертизы имел своей целью выявление перечня затруднений, с которыми сталкивается молодой учитель при работе с классом. В ходе мозгового штурма (с использованием метода парных сравнений) группой экспертов был определен комплекс из пяти наиболее значимых затруднений, ранжирование которых по степени их восприятия молодыми учителями дал следующие результаты (Табл.1).

Ранг	Наименование затруднения	Значение (1-10)
1	Излишняя учебная нагрузка учителя	7
2	Недостаточная мотивированность обучающегося	6,8
3	Недостаточная дисциплинированность обучающихся	6,4
4	Недостаточная мотивированность учителя	5,3
5	Недостаточный уровень методического обеспечения в школе	4,7

Рис. 1 - Значимость ключевых затруднений в оценке молодых учителей

Уточнение содержания обозначенных затруднений осуществлялось в ходе фокусированного интервью. В отношении учебной нагрузки, вспоминая первые месяцы

работы в школе, учителя отмечают: «Первое, что ощущается – это хроническая усталость от огромной нагрузки. Снижается мотивация к эффективному проведению уроков, хочется просто отвести и отдохнуть часочек» (Дарья Ц.).

Это вполне закономерно, так как недельная нагрузка учителей нередко составляет 30 часов в неделю, а в некоторых случаях достигает 38-40 часов. Учитывая, что при существующей модели организации образовательной деятельности реализация такой нагрузки возможна только в разных классах и по разным предметам, учителю приходится ежедневно готовиться к 4-8-ми различным урокам.

Для молодого и неопытного учителя это действительно серьезная проблема, грозящая перерасти в непреодолимую.

Однако только собственно учебной нагрузкой дело не ограничивается. Оценивая значение проблемы, молодые учителя отмечали в этой связи и иные виды нагрузки. «Молодой учитель, пришедший в школу, не успевает перенять опыт других учителей ... (оформление школьной документации, заполнение электронного журнала) из-за своего плотного графика и плотного графика коллег, большого количества часов (нагрузки), отсутствия административных установок для этого» (Азалия Д.).

Последнее, в свою очередь, влияет на мотивацию участников образовательного процесса: «Когда нет времени остановиться, вдохнуть позитивной энергии, перестаёшь понимать для чего всё это нужно. Конечно же, в данном случае, если учитель сам теряет мотивацию, каким образом он может сформировать её у учащихся?» (Екатерина Ш.).

Говоря о мотивированности обучающегося, молодые учителя понимают под этим «"горящие", "внимательные" глаза, осмысленный взгляд...погружение в процесс работы, задаваемые вопросы, комментарии, дебаты, споры, несогласия. Эмоции – вот что выдаёт "заинтересованного" ученика» (Екатерина Ш.).

Недостаточная мотивированность школьников объясняется учителями в том числе цифровизацией нашей жизни и абсолютной доступностью практически любой информации. «Компьютеры, телефоны и другие гаджеты заманивают детей всё глубже в мир интернета, в виртуальность, вызывая вопросы: «А зачем учить, если можно зауглеть?», «Зачем уметь считать, если есть калькуляторы?» и т.п.» (Гузель С.). Последнее закономерно связывает проблему учебной мотивации школьников с методической подготовленностью молодого учителя.

«У всех детей разный уровень усвоения информации, поэтому зачастую необходимы уникальные методики в ходе объяснения материала, либо частая смена видов деятельности. Если педагог не обладает такой информативной базой, то ему просто не будет хватать знаний для выхода из сложившейся (проблемной) ситуации» (Екатерина Ш.).

Недостаточная дисциплинированность обучающихся выделяется молодыми учителями в самостоятельную проблему, отличную от проблемы мотивированности к учебной деятельности. «Хочется отметить дисциплину. Точнее её отсутствие.

К сожалению, в стенах университета на парах всегда говорим об одаренном ученике, который хочет читать сверх списка литературы, о послушном ученике... Необходимо говорить не только о персонаже из сказок, который будет с удовольствием реагировать на всякие креативные задания, но и о тех, кто элементарно будет спокойно сидеть и не мешать сверстникам учиться» (Юлдуз Г.).

Особое место молодыми учителями отводится вопросам недостаточной мотивированности учителя, с которыми связываются самые различные аспекты профессиональной деятельности, включая бытовые. Юлдуз Г., в частности, отмечает: «Если в самой большой школе города один служебный туалет, а перемена в 10 минут, этажей, блоков и кабинетов ещё больше, то говорить о мотивации совершенно невозможно. Когда у учителя нет перерыва хотя бы на 20 минут, чтобы поесть в школьной столовой, невозможно рассуждать о целях и интересных заданиях.

Это противоестественно. Необходимо сначала удовлетворить базовые потребности учителя, а уже после думать над его мотивацией» (Юлдуз Г.). При этом отмечается, что «если у учителя нет мотивации, то и у ученика, если он, конечно не цельная и не самодостаточная личность, скорее всего её не будет» (Екатерина Ш.).

Указывая на комплексный характер мотивации учителя, Гузель С. считает, что она «может выражаться в желании приходить на уроки как к себе домой... особую роль в поддержке такого рода желаний играют обучающиеся и их обратная связь, отношение руководства, коллег и родителей, а также учебная нагрузка».

Екатерина Ш. добавляет при этом, что «низкая мотивация учителя может возникать и вследствие недостаточного методического обеспечения», что выводит нас на еще один уровень анализа затруднений молодых учителей, имеющих ключевое значение при работе с классом.

Анализируя проблемы методического обеспечения в школе необходимо начинать с обучения студентов педагогических направлений подготовки в учреждениях высшего образования. «Только работая в школе, я поняла, насколько университет, который выпускает тысячи готовых учителей далек от реальности.

Не могут учить люди, которые не работают в школе, которые никогда, ни одного дня не были лицом к лицу с обыкновенным школьником, не могут, потому что просто не знают, как с ним работать, говорить, мотивировать и так далее» (Юлдуз Г.). Пробелы вузовской методической подготовки не всегда компенсируются школьной системой методического обеспечения. «Методические объединения, имеющиеся в школе, не работают должным образом.

В основном, их работа заключается в предоставлении актуальной информации, отчетности, организации тематических недель, семинаров от УО и т.д.» (Дарья Ц.).

Вместе с тем, при должной организации методической работы в школе, она может существенно помочь молодым учителям: «Методическое объединение научило меня расставлять приоритеты и с умом подходить к организации всей своей работы: оформление документов, подготовка к урокам, организация работы в классе. Общение с учителями дало возможность выстроить в голове картинку «идеального» учителя. Наличие идеала, стремление к нему смотивировало меня на эффективную работу» (Ирина Б.).

Анализ высказываний молодых учителей указывает на взаимосвязь составляющих комплекса затруднений, имеющих ключевое значение при их работе с классом, подтверждаемую результатами корреляционного анализа результатов опроса (Рис.2).

R	Мотивированность обучающегося	Мотивированность учителя	Учебная нагрузка учителя	Дисциплинированность обучающихся
Мотивированность обучающегося	1,000			
Мотивированность учителя	0,171	1,000		
Учебная нагрузка учителя	0,381	0,171	1,000	
Дисциплинированность обучающихся	0,637	0,326	0,228	1,000
Методическое обеспечение в школе	0,180	0,470	0,051	0,208
<i>Корреляции, выделенные жирным шрифтом, значимы на уровне 5% (2-сторон.).</i>				

Рис. 2 - Корреляции между ключевыми затруднениями молодых учителей при работе с классом

Сопоставление результатов корреляционного анализа и результатов фокусированного интервью позволило сформировать следующую модель затруднений молодых учителей, имеющих ключевое значение при работе с классом (Рис.3).



Рис. 3 - Модель затруднений молодых учителей, имеющих ключевое значение при работе с классом

С организационно-педагогической точки зрения, базовое значение для молодых учителей при работе с классом однозначно имеет излишняя учебная нагрузка (как правило, выше одной ставки), обремененная «бумаготворчеством» и дополнительными обязанностями.

Не оставляя времени на детальную проработку уроков, так необходимую в начале профессиональной деятельности, высокая нагрузка не дает учителю проявить свои лучшие стороны, перенять опыт старших товарищей хотя бы элементарно посещая их занятия.

Тождественное значение для начинающих учителей имеют проблемы низкой эффективности школьной системы методического обеспечения, оказывающиеся критичными на фоне слабой вузовской методической подготовки.

Будучи в итоге невооруженными перед возникающими в классе профессиональными вызовами, молодые учителя не способны эффективно разрешить проблемные ситуации, что не может не повлиять на их самооценку и общий эмоциональный фон учительской деятельности.

Всё это выражается в актуализации проблем психолого-педагогического характера – в низкой мотивированности обучающихся, их недисциплинированности и, как следствие, демотивации самих молодых учителей к учительской профессии.

Таким образом, к выводам и рекомендациям можно отнести следующее:

1. Излишняя учебная и внеучебная нагрузка играет ключевую роль в адаптации молодого учителя к педагогической профессии. Его закрепление в профессии будет эффективным только и исключительно в ситуации целенаправленного снижения этой нагрузки или ее оптимизации без ущерба для заработной платы.

Очевидно, что такое возможно в случае разработки и реализации специальных муниципальных/региональных/федеральных программ поддержки молодых учителей или при добровольном и бескорыстном распределении части обозначенной нагрузки на других учителей школы.

2. Отдельную проблему представляет недостаточный уровень методического обеспечения в школе. Результаты проводившихся исследований указывают на наличие у школы существенного методического потенциала, «распределенного» между работающими в ней учителями [6].

Однако раскрыть этот потенциал можно только при наличии в школе соответствующей системы обмена педагогическим опытом [3; 8], одним из

наиболее действенных составляющих которой выступает взаимное посещение учителями учебных занятий.

Очень важно обеспечить молодому учителю возможность посещать уроки всех учителей школы независимо от учебного предмета и мотивировать его активно использовать эту возможность.

3. Важная роль в решении прочих проблем (мотивация молодого учителя, дисциплинированность и мотивированность обучающихся и др.) должна принадлежать наставничеству. Действенная система взаимопосещения занятий способна обеспечить наставничество молодого специалиста со стороны школы как коллегиального субъекта образовательной деятельности.

Это, безусловно, не отменяет традиционную систему наставничества, но существенно дополнит ее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадская Е.А., Бершадский М.Е. Методы и формы повышения квалификации, эффективные с точки зрения работников образования // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 3. – С. 31-37.

2. Бородина Е.П., Бородин А.Л. Наставничество как социальное и педагогическое явление: решение актуальных задач системы непрерывного образования молодых специалистов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 1 (67). – С. 57-66.

3. Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. - № 5. – С. 142–152.

4. Илюхина А.С., Кудинова О.А., Димитриев М.В. Профессиональные дефициты и затруднения учителей как основа создания интерактивной среды воспитания и формирования личности молодых педагогов // Психология в пространстве образования и личностного развития: перспективные практики научного исследования и сотрудничества : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2022. – С. 26-37.

5. Литовченко О.В. Готовность к профессиональной педагогической деятельности: штрихи к портрету молодого учителя // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 76-81.

6. Марголис А.А. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 336 с.

7. Сомова Н.Л., Кононова А.С. Психологическое и социальное благополучие молодых педагогов – учителей общеобразовательных школ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2022. – № 206. – С. 258-266.

8. Ушаков К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. – М.: Сентябрь, 2017. – 160 с.

9. Шайденко Н.А. Характеристика типичных дидактических затруднений молодых учителей // Национальная Ассоциация Ученых. – 2020. – № 51-3 (51). – С. 12-14.

УДК 37

**ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС – ВОЗМОЖНОСТЬ ПЕРЕДАЧИ И
УСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И ИХ
ПРАКТИЧЕСКУЮ ПРИМЕНИМОСТЬ**

Гадзаова Л. П., Баскова А.В., Полодянц С.С.

**THE INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL DESIGN
TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE
UNIVERSITY - THE POSSIBILITY OF TRANSFERRING AND
ASSIMILATING SUBJECT-SPECIFIC KNOWLEDGE AND THEIR
PRACTICAL APPLICABILITY**

Gadzaova L.P., Baskova A.V., Polodyants S.S.

Аннотация: статья затрагивает вопросы технологий педагогического дизайна в образовательной сфере, способствующих выявлению интересных взаимосвязей: глобальных и национальных, языковых, экономических и политических; открывающих доступ к безграничным новым знаниям; оказывающих очень целенаправленное влияние на образовательную среду, а также она направлена на использование в инновационном учебном пространстве вуза сотрудничества в области технологий педагогического дизайна и обмена передовым опытом. Содержание публикации касается и традиционного обучения, часто стереотипного, характеризуемого педагогической моделью, которая проводится в стандартизированной и фиксированной форме. Практика преподавания в вузе показывает, что многие преподаватели хотят перейти к другой парадигме с меньшим образовательным равенством, которая предполагает более персонализированный, ориентированный на студентов и диалогический активный подход, позволяющий учиться, одновременно ориентируясь и пользуясь инновационными технологиями в развитии будущих профессиональных компетенций. В статье использование образовательный технологический дизайн рассматривается как важный компонент, поддерживающий активную педагогику в профессиональной подготовке студентов. Академический дизайн, относящаяся к трем столпам активного обучения – педагогика, дизайн помещений и технологии – обеспечивает теоретическую и методологическую основу для определения стратегий и рекомендаций по наиболее важным аспектам обучения по инновационным учебным программам.

Abstract: the article touches upon the issues of pedagogical design technologies in the educational sphere, contributing to the identification of interesting interrelations: global and national, linguistic, economic and political; opening access to limitless new knowledge; having a very purposeful impact on the educational environment, and it is also aimed at using cooperation in the field of pedagogical design technologies and exchange of best practices in the innovative educational space of the university. experience. The content of the publication also concerns traditional teaching, often stereotyped, characterized by a pedagogical model, which is conducted in a standardized and fixed form. The practice of teaching at the university shows that many teachers want to move to a different paradigm with less educational equality, which assumes a more personalized, student-oriented and dialogical active approach that allows them to learn while simultaneously focusing and using innovative technologies in the development of future professional competencies. The article considers the use of educational technological design as an important component supporting active pedagogy in the professional training of

students. Academic design, which relates to the three pillars of active learning – pedagogy, room design and technology – provides a theoretical and methodological basis for defining strategies and recommendations on the most important aspects of teaching innovative curricula.

Ключевые слова: педагогика активного обучения, технологический дизайн образовательного пространства вуза, образовательные технологии

Keywords: pedagogy of active learning, technological design of the educational space of the university, educational technologies

Выявляя перспективные аспекты цифровых образовательных ресурсов с применением технологий педагогического дизайна, мы сосредоточены на восприятии, мотивационных убеждениях, установках и мнениях преподавателей и студентов в отношении дизайна образовательного процесса, применения доступных цифровых технологий. Практика показала, что преподаватели проявляют к ним позитивное отношение, считая использование технологий и интеграцию их в преподавание специальных дисциплин, как основной стимул, эффективный инструмент улучшения и популяризации преподавания и обучения в смешанном и онлайн-обучении, при этом, чем чаще используются смешанные технологии, тем эффективнее результат.

Позитивное восприятие улучшает поведенческие намерения и студентов, их успеваемость, подтверждая положительную взаимосвязь между технологиями педагогического дизайна и успешными результатами их применения, что стимулирует и интерактивность, творческое отношение и преподавателей к дизайну своей деятельности, интеграции в преподавание ИКТ, целенаправленно улучшающие процесс когнитивного обучения, развивающие позитивно-аналитическую культуру межличностного общения, положительно влияющих на атмосферу в образовательной среде. При этом реализуется четкая практическая направленность, структурирование аудиторной работы, в которой должны и могут быть организованы пошаговые учебные процессы, содействием которым является задачей разработки технологии педагогического дизайна.

Сложная и многогранная образовательная среда вуза требует тесной взаимосвязей встроенной в нее методологии, методов, теоретических научных оснований, практик в профессиональной сфере и педагогического сопровождения. Учебное пространство интегрировано в широкий контекст образовательных идей и теорий обучения, и технологий дизайна. Применяемые методы с влиянием цифровых технологий на преподавание и обучение в вузе направлены на создание теоретической и методологической основы для социальных мотивационных, индивидуализированных условий обучения, сочетающихся с местным контекстом в непрерывном процессе когнитивной, эмоциональной адаптации; разработанных учебных материалах, использующих современную литературу, труды ученых в той области, в которой исследуется, как можно развивать и адаптировать учебное пространство вуза для обеспечения инновационной педагогики с опорой на технологии.

Исследователи педагогического дизайна (С.С. Горбачева, И.Ф. Исаев, О.В. Катуржевская, А.Г. Клепикова, Т. С. Кочурина, С.А. Курносова, Р.А., Свиридон, А.В.Токарева и др) утверждают, что «включение технологии педагогического дизайна в курсы методических дисциплин, подлежащих освоению будущими бакалаврами и магистрами педагогики, будет способствовать эффективной подготовке компетентных выпускников» [2, с. 23].

Профессиональные основания применения нашего преподавательского педагогического опыта включают компетенции:

- эффективно общаться в заданной теме в визуальной, устной и письменной форме (делать презентации, работать с информацией, вести профессиональные и просто

коммуникативные переговоры, использовать техники глубокого вникания в тему общения, делать выводы и др.);

- применять научный подход к теоретической части и к практике педагогического дизайна (системно и систематически обновлять и улучшать свои общие и предметные знания, применять уже существующие и разрабатывать новые методы и подходы и др.);

- анализировать характеристики и имеющихся, и новых технологий с точки зрения их потенциала использования в учебном процессе;

- идентифицировать и разрешать дидактические, этические и юридические вопросы, касающиеся педагогического дизайна (вопросы плагиата, интеллектуальной собственности и др.).

«Необходимость адаптации и развития методологии и практики педагогического дизайна в реалиях российского высшего образования выражается в таких факторах, как рост конкуренции с EdTech-компаниями в области создания передовых востребованных образовательных продуктов; постоянное появление новых цифровых инструментов и необходимость их эффективно интегрировать в образовательный процесс; неожиданные глобальные перемены, такие как пандемия коронавируса, стимулирующие быстро перепроектировать учебный процесс и программы; образовательные реформы и регулярное обновление требований к образовательному продукту вузов; международная конкуренция за абитуриентов и необходимость выстраивать максимально эффективный, вовлекающий и удерживающий учебный процесс в смешанных и онлайн-форматах» [1, с. 41].

Внедрение инноваций в дизайн расширяет возможности передачи предметных профессиональных, культурных и культурологических знаний, их практическую применимость, востребованность, оптимизацию ценностных ориентаций в условиях очевидных преобразований, трансформаций, переосмысления в силу нестабильности в современном мире, которая становится предпосылкой перемен, влекущих за собой изменения в мышлении обучающихся (необходимость дальновидности мышления) и действиях, вытекающих из не/удовлетворенности от обучения, благополучия, социальной вовлеченности и т. д.

Компетентность в настоящее время представляет собой, прежде всего, сужение этого понятия до измерения эффективности в работе преподавателя, рассматривая только когнитивные достижения студентов, не акцентируя такие важные составляющие, как критичность, оценочное суждение, сотрудничество, участие, мотивация, взаимное уважение и способность к установлению соответствующих образовательной среде вуза межличностных отношений, соответствие критериям научного подхода, а также социально-региональный контекст, что считаем особым условием успеха в обучении и преподавании.

Соблюдение отобранных критериев научной ценности, критериев качества знаний (объективность, достоверность, надежность, практико-ориентированность) способствует повышению профессионализма преподавателей, систематизации, расстановки приоритетов и сосредоточению на генерировании знаний, влекущих за собой способностью отбирать, структурировать, (ре)организовывать и, следовательно, систематически упорядочивать (интегративно) знания: информация, понимание, размышление, суждения, касающиеся информации, умение и возможность создавать цепочки доказательств и выводы. Ценность знаний трансформируется в навыки, появляются возможности для принятия решений для осознанного действия и это действие осмысленно реализуется в предметной прикладной области. В этом смысле результатом эффективности технологического дизайна являются теоретические знания и навыки их практического применения.

Содержание в учебных пособиях нуждается в систематической коррекции, дифференцировании, чтобы мотивировать с помощью разнообразия, любопытства и

увлеченности долгосрочные процессы и утомительные, иногда абстрактные концепции при сопровождении постоянно повышающих квалификацию преподавателей и обучающихся сетей, ориентируясь не только на интерес обучающихся к предметному профессионально-ориентированному контенту, но и к общей культуре и информированности о других культурных ценностях.

Педагогический дизайн в обучении обеспечивает высокую степень успешного взаимодействия: индивидуального, дифференцированного и персонализированного сопровождения в обучении посредством различных теоретико-научно обоснованных, профессионально-дидактических подходов и методов обучения; психолого-педагогической, профессионально-дидактической, культурологической и культурной компетентности, благоприятной атмосферы. Точкой отсчета образовательных стандартов является концепция компетентности, разработанная Минобрнауки Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 N 1688-р, где определено «Решение задачи включения системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни предусматривает: внедрение образовательных цифровых сервисов для формирования у студентов, обучающихся по программам подготовки специалистов, опыта освоения содержания образования в смешанном формате, опыта проектирования и освоения цифровых образовательных ресурсов, других компонентов цифровой грамотности; активизации применения в образовательных организациях электронной образовательной среды, включающей различные цифровые сервисы для обучающихся и преподавателей» [3, с. 12] и, исходя из того, что компетенции – это «когнитивные навыки и способности, имеющиеся у студентов, или приобретаемые ими для решения образовательных проблем, а также связанные с ними мотивационные, волевые и социальные готовности и способности, чтобы успешно и ответственно подходить к решению профессиональных и других проблем в различных ситуациях» [4, с. 25].

В этом смысле стремимся к устойчивому развитию компетенций у обучающихся во всех указанных аспектах, считая, что для всестороннего процесса преподавания и обучения крайне важно учитывать все коннотации понятия компетентности при планировании и проведении занятий, чтобы открывать различные возможности для студентов.

Технологический дизайн способствует формированию компетенций не только с точки зрения ожиданий обучающихся и учета только успеваемости. Он определяет стандарт преподавания в профессиональной подготовке и включают «обратную связь», степень социальной интегрированности студентов в образовательную среду, взаимную признательность, внимание, наблюдательность, доброжелательную требовательность, объективную критичность и обоснованную мотивацию. В любом случае, сокращение внимания к педагогическому дизайну в области образования сопряжено с риском препятствия развитию указанных параметров.

Внедрение технологий педагогического дизайна и все преобразования в обучении рассматриваем как совокупные процессы в многомерно различающемся контексте и континууме: организация – упорядоченность процесса обучения, анализирующая решение поставленных задач, – ориентации на профессионализм – стабильность – эффективность. В применении дизайн-технологий в обучении опираемся на коммуникативные психолого-педагогические подходы, межличностное взаимодействие, рассматриваемых не как односторонний, линейный процесс, а как спиральный цикл, представленный как внедрение, усвоение, уверенность, продвижение и трансформация модели мышления преподавателей и студентов, направленность на успех. Структурную взаимосвязь обеспечивает последовательность обучающих действий на основе научных рекомендаций, теоретических и практических знаний, объяснений.

Модель мышления преподавателя и студента представляет собой связь между традиционным и новым технологическим дизайном, развивающая способности гибко определять, реагировать, анализировать (ситуации), согласовывать цели, правильно регулировать необходимые изменения в образовательных и педагогических целях и определять соответствующие способы действий. Можно говорить о рефлексивности, основанной на межличностном диалоге, ценностного, логического, аналитического контента. Несомненно, цифровые технологии, удачный их педагогический дизайн, наряду с профессиональными компетенциями, всегда затрагивают систему норм и ценностей, как национальных, так и общечеловеческих. Технологические трансформации обладают огромной иницирующими стимулами для преподавателей и студентов и являются источником потенциальных возможностей, благодаря ценностной наполненности и ответственному, целевому подходу к их использованию. Речь идет не об оценке лучшего и худшего, а, скорее, активации посредством позиционирования (или, соответственно, множества позиций) в пространстве возможностей каждого преподавателя и их выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Другова Е.А., Велединская С.Б., Журавлева И.И., Дорофеева М.Ю. «Использование инструментов педагогического дизайна для обеспечения качества смешанного обучения / Томский государственный университет. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2021 – 64 с. – (Серия «Методические рекомендации по использованию новых инструментов управления качеством образования на основе опыта ведущих российских университетов»).
2. Кочурина Т. С. «Педагогический дизайн: сущность и структура. [Преподаватель XXI век](#). Московский педагогический государственный университет № 1, 2022. – Стр: 21-29
3. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 N 1688-р. С.12.
4. Суханова Е.А., Отт М.А. Проблема сохранения качества высшего образования в период пандемии COVID-19 Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, 2022. – С. 23-30

УДК 37

ПОНИМАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ЕГО ТВОРЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Ильин С.С., Бобрышов С.В.

UNDERSTANDING THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER THROUGH HIS CREATIVE UNDERSTANDING OF REALITY

Ilyin S.S., Bobryshov S.V.

Аннотация: целью исследования стало изучение феномена творческого осмысления действительности педагогом в аспекте его влияния на параметры профессиональной деятельности. Приводятся характеристики и функции критического и творческого осмысления педагогом окружающего мира. Показано, что в основе целостного творческого видения педагогом мира лежит взаимодействие с ним, которое имеет сложный многоуровневый характер, отражающий универсальную структуру всех целостных объектов педагогической действительности. Раскрыты факторы, определяющие продуктивность влияния творческого осмысления действительности на деятельность педагога. Обосновывается, что творческое осмысление педагогом

действительности позволяют ему выйти за узкие рамки воспринимаемого в логических конструкциях образовательного процесса. Сделан вывод, что творческое осмысление действительности детерминирует деятельность педагога, придавая ей творческий характер в понимании форм, методов, приемов, особенностей построения взаимодействия с учениками.

Abstract: the purpose of the study was to study the phenomenon of creative comprehension of reality by a teacher in the aspect of its influence on the parameters of professional activity. The characteristics and functions of the teacher's critical and creative understanding of the surrounding world are given. It is shown that the basis of the teacher's holistic creative vision of the world is interaction with him, which has a complex multilevel character, reflecting the universal structure of all integral objects of pedagogical reality. The factors determining the productivity of the influence of creative understanding of reality on the activity of a teacher are revealed. It is proved that the creative comprehension of reality by the teacher allows him to go beyond the narrow limits of the perceived in the logical constructions of the educational process. It is concluded that the creative understanding of reality determines the activity of the teacher, giving it a creative character in understanding the forms, methods, techniques, features of building interaction with students.

Ключевые слова: мышление, творчество, мотивация, творческое осмысление, критическое осмысление, педагогическая действительность, педагогическая деятельность, педагогическое творчество, творческое отношение, образовательный процесс.

Keywords: thinking, creativity, motivation, creative comprehension, critical comprehension, pedagogical reality, pedagogical activity, pedagogical creativity, creative attitude, educational process.

Творческое восприятие личностью мира представляет собой сложную познавательную систему, включающую ценностные и мировоззренческие установки, эмоциональное отношение, а также творческий метод, понимаемый как комплекс приемов, универсальный инструмент и средство преобразования этого мира. В основе же целостного творческого видения мира лежит многоуровневое взаимодействие с ним, направленное на отражение субъектом универсальной архитектуры всех объектов действительности в их целостности и динамике. Фундаментальный характер такого видения проявляется в творческом отношении личности к миру, в структуре которого в явном и скрытом виде присутствуют аксиологический, когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, где первый компонент является не высшим уровнем структуры, а ее ядром и центром организации, играющим роль системообразующего фактора.

Целью исследования стало изучение феномена творческого осмысления действительности педагогом в аспекте его влияния на параметры профессиональной деятельности, придание ей творческого характера. Это принципиально, так как понимание профессиональной деятельности педагога, т.е. того, какие конкретно действия, почему и как он осуществляет в тот или иной момент организации образовательного процесса, с позиций каких аксиологических постулатов и с опорой на какие смысловые детерминации выстраивает общение с ребенком, применяет методы и средства обучения и воспитания и т.д. – это один из краеугольных вопросов, определяющих не просто оценку эффективности и продуктивности его труда, уровень его профессиональной грамотности и подготовленности, а способности быть субъектом и творцом в профессии, проявлять различные грани педагогической цивилизованности.

В наиболее общем виде сущность педагогической действительности может быть определена как развивающееся многоярусное многофакторное социальное явление, раскрывающееся во множественности статичных и динамичных детерминаций системы

взаимосвязи личности педагога и социальной практики. Соответственно осмысление действительности в процессе педагогической деятельности – это, как отмечает В.И. Андреев, понимание педагогом его объектной и субъектной природы, источников закономерностей, общих черт и особенностей логичных и абстрактных явлений и процессов, восприятие и понимание деталей и нюансов, взаимосвязей и зависимостей в определенных практических и теоретических, культурных, субъектных и личностных контекстах постижения окружающего мира [1].

Известно, что осмысление – это нелинейное прохождение этапов от осознания к прочувствованию и приданию предмету смысла, который будет иметь ценность в жизни. На процесс и результаты осмысления влияют жизненные ценности, умственно-чувствительный процесс выявления законов и закономерностей в обыденной жизни и в творчестве, отражение явлений жизни. В попытках постижения бесконечно разнообразного мира индивиду важно делать это с какой-то позиции, субъектно оформленной точки зрения, в том или ином ключе воспринимать сущность явлений, происходящих вне зависимости от наблюдающего человека [10]. В основе осмысления чаще всего лежит доминанта либо критического, либо творческого (художественного) взгляда на действительность.

Особенностью критического осмысления окружающего мира выступают умение обдумывать увиденное и услышанное с точки зрения поиска рационального, а также способность установить конкретные и структурированные когнитивные связи для формулировки и выражения убедительных и достоверных ответов, являющихся проекцией внутреннего понимания мира индивидом. Заметим, что человеком, обладающим такой способностью, тяжелее манипулировать, он не принимает на веру любую информацию, и его не сбить с толку простой риторикой. Примечательно, что умение мыслить критически Том Чатфилд определил как навык метапознания, как логический элемент процесса осмысления, который подразумевает способность приводить доказательства [15]. Благодаря как раз логическому мышлению люди могут не просто накапливать знания о мире, а в его рамках о педагогической действительности, но и систематизировать их. И это принципиально значимо для педагога.

Творческий же вид осмысления, в отличие от критического, – это специфическое по своей природе новообразование в самой познавательной деятельности, касающееся мотивации, целей, оценок, смыслов. Параметры творческого мышления в свое время описал Дж. Гилфорд. Он отмечал, что «творчество» мышления как правило связана с доминированием в нем четырех особенностей: первая – оригинальность, нетривиальность и необычность высказываемых идей и суждений, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне; вторая – семантическая гибкость и лабильность, проявляемая в способности видеть объект под каким-то новым углом зрения, обнаруживать его нестандартное, непривычное использование, что позволяет расширить функционал его применения на практике; третья – образная адаптивная гибкость, фиксируемая как способность изменить своё восприятие объекта таким образом, чтобы увидеть его новые стороны, чаще всего скрытые от прямого наблюдения; четвертая – семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать самые разнообразные идеи в неопределенной ситуации. Такой может быть ситуация, которая не содержит отчетливых ориентиров для этих идей [12]. И опять отметим принципиальную значимость для педагога именно такого восприятия педагогической действительности, ибо всё, что касается человека, отношений, общения и деятельности не может и не должно восприниматься только в категориях логичного и рационального.

Таким образом, чтобы найти выход из проблемной ситуации (а в действительности ни одна проблемная ситуация, причиной которой выступает человек, никогда не повторяется один к одному), человеку необходимо создать новую, не имевшуюся у него ранее стратегию деятельности, т.е. совершить акт творчества. Именно творчество

помогают человеку формулировать опоры своего мировоззрения применительно к научной картине мира [5]. Творческое осмысление в педагогической деятельности – это постоянное проявление разностороннего творчества в восприятии и преобразовании окружающей действительности, а потому «педагогический труд не творческим не бывает, и быть не может» [13, с.12], так как неповторимы дети, обстоятельства деятельности, условия и контексты общения, череда отношений, личность самого учителя, и любое педагогическое решение всегда должно исходить из этих всегда нестандартных, а порой и очень противоречивых факторов.

Глубинному пониманию педагогической действительности помогает обращение к трудам Л.С. Выготского, посвященным педагогической психологии. Как отмечает ученый, педагогическая действительность – это та часть общей действительности, которая включена в поле педагогической деятельности. Это ученик, учитель, их действия, методы обучения и воспитания, учебники, то, что в них написано и т.д. Такая деятельность существует и находит отражение не только в рамках научного постижения. Другая форма духовного освоения действительности педагогом – стихийно-эмпирическое познание. Нередко в педагогике эти два вида познания – научное и стихийно-эмпирическое (обыденное) не различаются достаточно четко, считается, что педагог-практик, не ставя перед собой специальных научных целей и не используя средств научного познания, может и не находиться в положении исследователя [4]. При этом заметим, что действительность может также отражаться как в обыденном (стихийно-эмпирическом) процессе познания, так и в художественно-образной форме.

Учитывая, что одной из составляющих цели работы педагога является формирование у своих учеников творческой личности, для которой характерна устойчивая, выраженная направленность на творчество, применение творческого стиля в одном или нескольких видах деятельности, педагог должен сам обладать высоким уровнем творческих умений в педагогическом мастерстве, определенной исследовательской смелостью, критическим анализом и разумным использованием передового (а значит в значительной степени инновационного, творческого) педагогического опыта [9]. Конструируя свою деятельность, педагогу необходимо уметь диагностировать ситуацию одновременно в логических (предсказуемых) и творческих (непредсказуемых) проекциях. В дальнейшем конструирование реализуется в прогнозировании результатов учебно-воспитательного процесса (понимание возможных его исходов, образующих образ цели), соединяющих реальную и вероятностную составляющие.

Но заметим и ещё один важный момент в понимании педагогической деятельности – она является частным вариантом управленческой деятельности. В литературе отмечается, что существуют два научных взгляда на этот вопрос: а) управлять творчеством (педагогическим творчеством в том числе) можно через овладение алгоритмами действий, выделяемых в структуре творческого процесса, через конструирование с опорой на эти алгоритмы соответствующих моделей разнообразных творческих решений; б) управлять творчеством можно через управление условиями, в которых протекает деятельность, а именно – через создание наиболее благоприятных параметров ситуации, в рамках которой протекает творческий процесс, в частности, через создание соответствующей раскрепощающей эмоционально-психологической атмосферы [7]. Т.е., учитывая динамичность любого учебно-воспитательного процесса, а также его многофакторность, педагог должен уметь регулировать и корректировать данный процесс через детальное знание составляющих его компонентов и его факторное обусловливание, обеспечивающее благоприятный фон и режим протекания. Это умение предполагает возможность осуществления корректировки поставленных задач и соответствующих требований, а также перестройку собственной деятельности с учетом изменений условий – как внешних, так и внутренних (к примеру, то или иное интеллектуальное или

функциональное состояние как учеников, так и самого себя). А учитывая, что учебно-воспитательный процесс не лишен своей цикличности, учитель должен уметь каждый раз на новом витке своей деятельности анализировать её результаты и ставить новые задачи применительно к новому вектору её развития [9]. В этой связи требуется уметь определять всё новую и новую заданность и обусловленность учебно-воспитательного процесса, соотносить собственный творческо-исследовательский опыт с имеющимися теоретическими и практическими наработками других специалистов.

В современных исследованиях педагогическое творчество в значительной степени понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. В.А. Кан-Калик выделяет три сферы творческой деятельности учителя [6]:

а) методическое творчество, связанное с умением осмысления и анализа возникающих педагогических ситуаций, выбора и построения адекватной методической модели, конструирования содержания и способов воздействия;

б) коммуникативное творчество – реализуется в построении педагогически целесообразного и эффективного общения, взаимодействия с обучающимися, что предполагает способность и умения осуществлять психологическую саморегуляцию;

в) творческое самовоспитание – предполагает осознание педагогом самого себя как конкретной творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, требующих дальнейшего совершенствования и корректировки, а также разработку долгосрочной программы собственного совершенствования в системе непрерывного самообразования.

В.И. Загвязинский позднее добавил еще пару существенных моментов в понимание реалий педагогического творчества: анализ результатов деятельности происходит на каждом промежуточном этапе педагогического процесса, и педагог всегда работает в жестких временных рамках [5].

Принципиально, что в педагогическом творчестве ставка может делаться только на положительный для ребенка результат. Для деятельности учителя в её целеполагании, выборе средств, методов и приёмов, в стратегиях взаимодействия абсолютно противопоказаны такие способы проверки педагогической гипотезы, как доказательство от противного, доведение идеи до абсурда и т.п. [3]. И этот момент изначально должен быть закреплён в структуре предосмысления педагогом действительности на уровне базовой ценностной установки.

Таким образом, творчески осмысляющий действительность педагог должен уметь формулировать и решать педагогические задачи в логическом и творческом ключе; строить свою деятельность с учетом спонтанно изменяющихся социальных и других условий; уметь видеть и развивать индивидуальные способности своих воспитанников, которые сами находятся в постоянном изменении; владеть формами и методами эвристической деятельности; быть способным к личностному творческому росту, рефлексивной деятельности, осознанию творческих изменений. Но что принципиально важно – он должен хотеть заниматься педагогическим творчеством: «творчество может возникнуть только при условии профессионально-личностной мотивации» [7, С. 45]. Именно мотивация является системообразующим признаком проявления профессиональной творческой активности. Источники этой мотивации могут быть очень разными: стремление к достижению и проявлению духовной (нерегламентируемой извне) свободы; выражению и отображению в тех или иных формах своего воображения относительно действительности, в том числе воображения того, что либо недоступно в реальности, либо представляется как желаемое, выдаваемое за действительное; пониманию себя в комплексе ясностей и особенно непроясненностей; преобразованию окружающей действительности исходя из собственных представлений о ней; самовыражению в том или ином личностном аспекте и др. [8]. Особенно в этом плане отметим позицию А.В. Мудрика, который замечает, что в мотивации творческой

активности педагогов существенное значение имеет не столько мотив «достижения», сколько мотив «созидания» [11].

Стоит отметить, что подлинное творчество в педагогической деятельности учителя протекает не просто в его голове (как, к примеру, у писателя), а в атмосфере непосредственного взаимодействия с детьми, а это требует от него «постоянного управления своими психическими состояниями и творческим самочувствием» [7, С. 53]. Это, во-первых. А, во-вторых, оно приобретает двусторонний характер – творчество учителя пробуждает творческую деятельность учащихся и в ответ на творчество учеников требует нового витка педагогического творчества. То есть имеет место постоянное сотворчество. Чтобы организовать плодотворное сотворчество учителей и учеников в процессе обучения и воспитания необходима общая (не по месту, а по включенности в деятельность и общение) эвристическая направленность образовательного процесса [7]. Важную роль в этом процессе играет искусство общения учителя со школьниками, основу которого составляет обмен информацией с помощью коммуникативных средств и воспитательного воздействия личности педагога, его собственного примера. Кроме того, педагогическое руководство творческой деятельностью учащихся требует постановки задач проблемного типа, которые стимулируют мышление школьников (умение мыслить нестандартно, оригинально, раздвигать границы восприятия окружающего мира в ширь и в глубину), их интерес и потребность в реализации своего творческого потенциала.

Всё отмеченное выше безусловно должно находиться в периметре профессионального осмысления педагогом. Но вот что при этом важно отметить, в зависимости от восприятия учителем смыслового поля школьной действительности творческий компонент в педагогической деятельности представлен по-разному. Представители педагогической науки и практики [2, с. 14] предлагают различные подходы к выделению сущностной стороны этого творческого компонента на основе смыслообразующих характеристик той или иной системы обучения. Назовем лишь некоторые: 1) ремесленный – это самый простой вид творчества; в его основе подражание, ориентация на авторитет, на наглядный пример (школьники в своей деятельности опираются на знания и опыт учителя); 2) углубленно-смысловой подход – реализуется на основе более широкого взаимодействия учителя с учащимися, но не со всеми подряд, а с теми, кто проявляет склонность к интеллектуальной деятельности (пример этому подходу – работа учащихся с помощью репетитора или проведение занятий в спецшколах, когда дети интенсивно продвигаются вглубь изучаемого предмета); 3) методологический – его суть состоит в переводе деятельности школьников с традиционной системы обучения на метапредметную, творчество получает здесь глубокую межпредметную основу (задачей является формирование навыков мысленной коммуникации, мыследействия и рефлексии в ходе развертывания образовательной практики по предметам); 4) личностно-гуманистический – фиксируется, когда для педагога прежде всего важно, чтобы обучение шло не «с предметом к детям», а «с детьми к предмету» (это сотворчество, представленное в наиболее ярком виде, особое внимание обращается на творческую поисковую деятельность детей совместно с педагогом); 5) оргдеятельностный – к нему относятся организационно-деятельностные, коммунарские и др. методики, когда деятельность детей приобретает творческий характер через убеждающую мотивировку; 6) креативный – характерен для проблемного обучения, ставящего задачу отыскания и решения научных основ изучаемого предмета (здесь творческая ориентация состоит в углубленном изучении материала, когда от учеников требуется «зреть в корень», пробовать самостоятельно находить решения сложных проблем); 7) культуросообразный – творчество детей имеет здесь ярко выраженную внутреннюю мировоззренческую направленность, всё, что связано с процессом обучения и воспитания рассматривается и оценивается прежде всего с позиции личностного культурного самосозидания ученика.

Все выделенные подходы позволяют педагогам выйти за узкие рамки воспринимаемого в логических конструкциях образовательного процесса. Только проявляя творчество в каждом компоненте деятельности, отношений и особенно мышления, учитель способен обеспечить развитие творчества детей, которое ориентировано не на впитывание знаний в готовом и неизменном виде, а на критическое осмысление всего, что предлагает им школа, предполагает самостоятельный поиск и присвоение нового знания. Владение педагогами этих подходов предполагает серьезную работу по формированию у себя творческой составляющей личности, а путь к последнему – через творческое осмысление действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казан. университета, 1988 г. – 238 с.
2. Вартазарян К. А. Педагогические инновации в условиях модернизации российского образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №74-2. – С. 73-78.
3. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. - М., 1997. - 284 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. Давыдова В. В. – М.: АСТ, 2008 г. – 671 с.
5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
6. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Москва: НИИВШ, 1977. – 64 с.
7. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Коноплева Н. А., Данилова О. Н. Ценностно-мотивационные аспекты творческой деятельности // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Т. 16. – №4. – С. 1339-1342.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 190 с.
10. Мищенко А.И. Введение в педагогическую профессию. – Новосибирск, 1991. – 145 с.
11. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: Кн. для старшеклассников. – М.: Посвещение, 1986. – 160 с.
12. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОСТ, 2003. – Кн.1: Общие основы психологии. – 688 с.
13. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
14. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
15. Чатфилд Т. Критическое мышление. Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение. – «Альпина Диджитал», 2019. – 328 с.

УДК 37

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Колобова Л. В.

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Kolobova L. V.

Аннотация: в статье актуализируется процесс информатизации образования. Рассматриваются возможности современных цифровых технологий, которые обеспечивают вектор образовательной деятельности обучающегося. Представлены не

только преимущества использования цифровой образовательной среды для педагога и для обучающегося, но отмечаются и негативные стороны представленного феномена.

Abstract: the article actualizes the process of informatization of education. The possibilities of modern digital technologies that provide the vector of educational activity of the student are considered. Not only the advantages of using the digital educational environment for the teacher and for the student are presented, but the negative sides of the presented phenomenon are also noted.

Ключевые слова: учащиеся средних школ, цифровые образовательные инструменты, процесс обучения, знания, компьютер, цифровая компетенция.

Keywords: secondary school students, digital educational tools, learning process, knowledge, computer, digital competence

Актуальность проблемы внедрения образовательных технологий обусловлена глобальными изменениями, которые сегодня переживает сфера образования. Главной задачей современной школы является повышение качества образования, что предполагает эффективное усвоение учебного материала. Решение данной задачи возможно через совершенствование форм и методов обучения, отбора содержания образования, внедрения новых образовательных технологий, ориентированных не столько на передачу готовых знаний, сколько на формирование комплекса личностных качеств обучаемых. В сфере образования происходят кардинальные изменения, которые распространяются почти на все стороны педагогической деятельности.

Социолог и философ современности М. Кастельс так характеризует сущность нынешней технологической трансформации общества: «Информационно-технологическая парадигма эволюционирует не к своему закрытию как системы, но к своей открытости как многосторонней сети. Она могущественна и импозантна в своей материальности, адаптивна и открыта в своем историческом развитии. Всеохватность, сложность и сетевой характер являются ее решающими качествами» [2, с.13].

В данной связи стоят проблемы выбора и внедрения современных образовательных технологий в реалиях современной школы. Педагогу следует менять и перестраивать собственную деятельность; быть готовым к принятию изменений, совершенствовать свою деятельность и деятельность обучающегося.

Появление новых образовательных технологий вызывает оживленные дискуссии и ставит вопрос, насколько они полезны для учащихся. Интегрируя технологии в существующие учебные программы, а не используя их исключительно в качестве инструмента управления кризисными ситуациями, учителя могут использовать онлайн-обучение как мощный образовательный инструмент.

По данным Интернет опроса 92% учителей понимают влияние технологий на образование, 59% учащихся средних школ говорят, что цифровые образовательные инструменты помогли им с оценками и результатами тестов. Эти инструменты стали настолько популярными, что, по прогнозам Всемирного экономического форума, к 2025 году рынок образовательных технологий вырастет до 342 миллиардов долларов [1].

По мнению некоторых наблюдателей, цифровые образовательные технологии мешают обучению. Они указывают на исследования, показывающие, что технологии отвлекают, мешают социальному развитию и создают проблемы с концентрацией внимания. Ряд исследований действительно доказал, что обучение с использованием технологий может привести к снижению академической успеваемости, а недавний анализ даже показал, что учащиеся средних школ, которые посещали онлайн-курсы, имели более низкие оценки, значительно ниже, чем у их сверстников.

С другой стороны, некоторые ссылаются на исследования о том, как компьютеры помогают персонализировать образовательный процесс, более эффективно

структурировать время уроков и способствовать активному обучению. У этих сторонников технологии есть значительный объем работы, включая недавние исследования компьютерного обучения, доказывающие, что образовательное программное обеспечение может быть столь же эффективным, как и учитель [7, с.199].

Дебаты по поводу образовательных технологий, на самом деле, не столь однозначны. Контекст имеет огромное значение, и учащиеся могут использовать свой планшет или Интернет настолько по-разному, что трудно сказать, помогает ли технология им учиться или нет. В этом смысле образовательные технологии являются лишь инструментом, используемым в хороших или плохих целях.

Однако у образовательных технологий есть свои проблемы, особенно когда речь идет о внедрении и использовании. Например, несмотря на растущий интерес к использованию дополненной реальности, искусственного интеллекта и других новых технологий, менее 10% школ сообщают о наличии этих инструментов в своих классах. Дополнительные проблемы включают чрезмерное время, проводимое за экраном, эффективность учителей, использующих технологию [1].

Проанализировав научно-практические исследования за рубежом, мы пришли к выводу, что умеренное использование цифровых технологий кажется наиболее эффективным для младших школьников, а использование компьютерных устройств маленькими детьми должно быть ограничено. Технологии кажутся мало полезными, когда речь идет об обучении чтению младших учеников, а нецифровые инструменты более эффективны для базового овладения иностранным языком [4, с. 368]. Но исследования также показывают, что цифровые инструменты, которые обеспечивают немедленную обратную связь, очень эффективны, и что технологии могут быть особенно полезными для развития критических форм мышления у обучающихся старшего возраста.

Поэтому в обществе, которое пытается подготовить своих детей к неопределенному будущему, необходимо проявлять осторожность при внедрении цифровых инструментов и продолжать исследования, касающиеся проблем обучения с помощью технологий.

Технологические новшества в сфере образования всегда вызывали громкие заявления, и так происходило задолго до наступления нашей компьютерной эры. Сократ одним из первых объявил, что письменные принадлежности изменяют способность к запоминанию [6, с. 115]. Несколько столетий спустя, когда в середине 1850-х годов появилась классная доска, ее сторонники представили ее как инструмент, который произведет революцию в классе и сделает возможным представить что-то всем ученикам одновременно.

Сегодняшние цифровые образовательные технологии другие, и они предлагают беспрецедентный опыт обучения. Таким образом, виртуальная реальность позволяет учащимся погрузиться в иммерсивную среду, испытать, например, воздействие окисления океана или гравитации на другой планете. Системы адаптивного обучения моделируют знания в сознании учащихся, представляя им новые проблемы в правильный уровень сложности. Или дистанционные лаборатории позволяют ученикам проводить эксперименты с живыми микроорганизмами через свой компьютер.

Применение современных информационных технологий на уроке является важной причиной улучшения и оптимизации образовательного процесса. Технологии «облегчают творческую работу учителя, помогают совершенствоваться, накапливать и развивать свои педагогические находки. Умение самостоятельно работать с информацией, находить, осмысливать, преобразовывать и, наконец, синтезировать на базе имеющейся информации новые знания - это наиболее перспективное направление развития учебного процесса, которое позволит учащимся в дальнейшем выстроить линию самообразования и саморазвития» [3, с. 81].

Но, в то же время, большое количество результатов исследований свидетельствуют о том, что технологии могут иметь и негативные последствия. Время, проведенное перед экранами, уменьшает общение лицом к лицу, а вместе с ним и одну из лучших возможностей обучения для детей младшего школьного возраста. Так телевизионные программы, призванные ускорить обучение детей младшего возраста, могут, наоборот, задержать его.

Часть проблемы заключается в том, что цифровые устройства легко отвлекают людей. Исследования показали, что чтение текста более глубоко изучается и лучше понимается на бумаге, чем на экране [5, с. 78]. Точно так же учащиеся легче сосредотачиваются на бумажных документах, чем на цифровом содержании. Ряд исследований предполагает, что мягкий, образовательно-развлекательный подход некоторых образовательных технологий может отвлечь учащихся от размышлений о собственном процессе обучения, тем самым лишая их важного аспекта обучения.

С этой точки зрения, ноутбук и планшет довольно проблематичны, так как предоставляют возможность делать несколько вещей одновременно, так называемая «многозадачность». Одно исследование, в частности, показало, что, когда обучающиеся носили свои ноутбуки на лекциях, они использовали их для чего-то другого две трети времени. Этот разброс отрицательно сказывается на обучении, поскольку, учащиеся теряют примерно, по оценкам экспертов, 11% понимания материала из-за «многозадачности». Более того, это же исследование показывает, что портативный компьютер вредит не только самому учащемуся, но и тем, кто сидит рядом. Исследователи предположили, что эти обучающиеся были отвлечены тем, что их соседи отвлекались, и поэтому получали меньше пользы от урока.

Хотя компьютеры и могут отвлекать, но одновременно они могут быть мощными инструментами обучения. Ряд недавних исследований показывает, что компьютеры, планшеты и другие цифровые устройства могут улучшить результаты обучения при правильном использовании, особенно в естественных науках и математике.

Одним из преимуществ использования технологии на уроках является возможность адаптации программы к предварительным знаниям учащихся и отслеживание их прогресса в освоении изучаемого предмета. Проведенный нами анализ показывает, что интеллектуальные обучающие системы превосходят другие формы обучения, такие как лекции, читаемые учителем перед большой группой учеников, учебники или другие формы компьютерного обучения.

Новые технологии обучения также могут способствовать сотрудничеству, решению проблемы нехватки оборудования и разгрузке переутомленных учителей. Сторонники образовательных технологий также утверждают, что использование устройств готовит учащихся к будущему.

Образовательные технологии могут использоваться для развития навыков мышления учащихся. С одной стороны, некоторые технологии обучения явно преследуют эту цель. Таким образом, программное обеспечение позволяет, например, увидеть связи между утверждениями и основаниями, которые их подтверждают. Точно так же, благодаря технологиям моделирования, учащиеся могут сравнивать и тестировать модели с числовыми данными, а новое мультимедийное программное обеспечение позволяет им участвовать в создании рассказов по истории страны изучаемого языка.

Образовательные технологии можно использовать по-новому, учителя часто используют их для замены, а не преобразования существующих подходов к обучению. Такие преобразования потребуют, чтобы учителя были обучены не только внедрять новые технологии, но и адаптировать их к конкретному контексту своего класса. Многие образовательные программы, используемые в начальных и средних школах, например, способствуют повторению упражнений вместо того, чтобы использовать возможности,

предлагаемые компьютерным обучением. Обучающиеся отмечают, что чаще прибегают к помощи технологий для выполнения скорее механических задач, чем для более сложных.

Изучение опыта учителей школ приводит нас к мысли о том, что в рамках работы с цифровыми образовательными технологиями имеется ряд проблем: низкая успеваемость, так как обучающиеся лучше усваивают материал на бумажном носителе; утрата обучающимся способности к творчеству, проявлению инициативы, боязнь устных ответов; формальное отношение к выполняемым заданиям, что сказывается на качестве образования; вредное влияние компьютера на психическое и физическое здоровье; чувство ложной компетентности, когда доступ к информации обучающиеся приравнивают к овладению компетенцией; слабый уровень социализации.

К явным преимуществам использования цифровых образовательных технологий можно отнести: доступность цифровых коллекций учебно-методических материалов; формирование цифровой компетенции обучающихся; индивидуализация учебной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аршинова Е.А. Цифровые технологии в образовании: преимущества, проблемы и влияние на учащихся URL: <https://obrazovanie-gid.ru/doklady/cifrovye-tehnologii-v-obrazovanii-doklad.html> (дата обращения: 17.07.23)
2. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура // пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. - 608 с.
3. Сахибов, А. Д. Теория применения информационно-коммуникационных технологий в образовании [Текст] / А. Д. Сахибов. – М.: Наука и мир, 2014. – 81 с.
4. Alghamdi Y. The negative effects of technology on children. Oakland University. Associations Between Media Viewing and Language Development in Children Under Age 2 Years. // The Journal of Pediatrics. - 2016. - № 151 (4). - P. 364-368.
5. Jabr F. The reading brain in the digital age: The science of paper versus screens // Economics of Education Review. - 2013. - № 23. - P. 77-86.
6. Konnikova M. On writing, memory, and forgetting: Socrates and Hemingway take on Zeigarnik. // Scientific American. - 2019. - № 78. - P. 115-153.
7. Vanlehn K. The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems // Educational Psychologist. - 2011. - № 46 (4). - P. 197-221.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ РИСУНКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Писаренко С.А., Ильина Е.А.

FEATURES OF ADULT DRAWING EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Pisarenko S.A., Iljina E.A.

Аннотация: в статье анализируются особенности обучения взрослых учащихся изобразительной грамоте в условиях дополнительного образования с учетом принципов андрагогики. Затрагиваются вопросы индивидуализации обучения в процессе художественной подготовки. Рассматриваются мотивационно-эмоциональные аспекты проведения занятий со взрослыми участниками образовательного процесса. Обсуждаются частные методические вопросы обучения основам изобразительного мастерства и развития художественно-творческих способностей на основе учета личностных качеств учащихся.

Abstract: the article analyzes the features of teaching adult students visual literacy in the conditions of additional education, taking into account the principles of andragogy. The issues of individualization of education in the process of artistic training are touched upon. The motivational and emotional aspects of conducting classes with adult participants of the educational process are considered. Particular methodological issues of teaching the basics of fine art and the development of artistic and creative abilities are discussed on the basis of taking into account the personal qualities of students.

Ключевые слова: досуг, искусство, андрагогика, творчество, образование, изобразительная грамота.

Keywords: leisure, art, andragogy, creativity, education, visual literacy.

В настоящее время массовым явлением становится обучение взрослых, реализуемое в условиях дополнительного профессионального образования. Среди различных областей дополнительного образования большой популярностью у широких слоев взрослых учащихся пользуется сфера, связанная с изобразительным искусством.

О наличии желаний начать активно приобщаться к изобразительному искусству у рядового взрослого члена общества свидетельствует существование ряда студий по обучению рисованию, государственных курсов для взрослых при детских художественных школах и вузах, системы работы с вольнослушателями в профессиональных учебных заведениях. Основную часть взрослых учащихся, занимающихся в учреждениях дополнительного образования, составляют те, кто не имеет профессиональной изобразительной подготовки, но тем не менее, проявляет интерес к художественному творчеству.

Мотивы, побуждающие человека во взрослом возрасте приступить к целенаправленным занятиям изобразительной деятельностью, весьма разнообразны, но в целом можно выделить следующие группы таких побудительных причин: 1) Стремление найти новый вариант проведения досуга, приобрести новые знания и навыки, удовлетворить духовные потребности. В ряде случаев подобный досуг расценивается как отдых, своеобразный вариант художественной релаксации. 2) Расширение круга общения, выход за пределы повседневной рутинной деятельности. В ходе занятий рисованием взрослые становятся членами союза единомышленников, получают новые эмоциональные впечатления. В этом случае для участника образовательного процесса имеет значение не только изобразительные результаты, но художественная среда, в которой он находится, эмоции, которые приобретаются в ходе рисования. 3) Получение образования, связанного с профессиональной переподготовкой и приобретением возможности дополнительного заработка. Например, развитие изобразительных навыков может потребоваться при освоении новой для учащегося профессии, связанной с какой-либо областью художественного проектирования.

Обучение взрослых, осваивающих изобразительную грамоту, имеет ряд специфических особенностей. Взрослые, приступающие к постижению изобразительного мастерства, несомненно отличаются от учеников художественных школ и студий, а также от студентов, обучающихся на специальностях художественной направленности. Этой категории взрослых учащихся нужна соответствующая методика, обоснованная и увлекательная программа обучения.

Общие вопросы обучения взрослых рассмотрены в работах ряда авторов [1; 2; 6; 7; 9]. Кроме того, имеются публикации и диссертационные исследования, посвященные изобразительной подготовке взрослых учащихся [3; 4; 5; 8]. Тем не менее, многие вопросы в этой сфере требуют дополнительного осмысления как в плане разработки теоретических основ, так и в плане создания практических обучающих методик.

Формирование у взрослого человека профессионального мастерства предполагает решение целого ряда тесно связанных между собой задач: развитие художественного вкуса, усвоение необходимых знаний и приобретение специальных технических навыков, раскрытие потенциальных творческих возможностей, способности к творчеству.

Большое значение в обучении изобразительной грамоте имеют занятия по рисунку. Без овладения основами реалистического рисунка невозможно добиться успеха в живописи и композиции, развить творческие способности и художественный вкус.

Обучение взрослых имеет ряд особенностей по сравнению с обучением детей. Это обстоятельство послужило причиной формирования андрагогики, являющейся отдельной отраслью педагогической науки, в которой рассматриваются закономерности обучения взрослых. Эти общие закономерности отчетливо наблюдаются в том числе и в сфере занятий по рисунку.

Учащиеся-дети зачастую смутно представляют, в какой мере им потребуются в будущем знания и навыки, приобретаемые в ходе учебных занятий. Для детей большое значение имеет мнение взрослых, получение хорошей оценки за выполненное задание. В свою очередь, взрослым важны конкретные результаты учебной деятельности, приобретенные компетенции, которые могут использоваться в ближайшем будущем. Взрослые рассматривают процесс и результаты обучения через призму собственного опыта и сложившихся в ходе жизни установок. Андрагогическая модель обучения предполагает, что учащийся совместно с педагогом планирует учебный процесс и его результаты.

Значимым отличием учащихся взрослого и детского возраста является характер мотивации. Взрослые обучающиеся зачастую демонстрируют более высокий уровень мотивации. При этом у детей на уровень мотивации во многом влияет внешнее стимулирующее воздействие педагогов, родителей, воспитателей. В свою очередь, взрослые в большей мере ориентируются на свои внутренние потребности и устремления, они занимаются учебной деятельностью в силу своего осознанного выбора, а не принуждения извне, хотя и внешние факторы играют для них свою роль.

В связи с обозначенными в данной статье вопросами представляет интерес диссертационное исследование Е.В. Омеляненко [3], в котором представлена методическая система развития творческой активности взрослых слушателей на занятиях по декоративно-прикладному искусству в системе дополнительного образования. В ней автор опирается на ряд андрагогических принципов, к которым относятся: приоритет самостоятельного обучения, принцип совместной деятельности, принцип опоры на опыт обучающегося, индивидуализация, системность и контекстность обучения, принцип актуализации результатов обучения, принцип эффективности обучения, принцип развития образовательных потребностей, принцип осознанности обучения.

Среди указанных принципов в контексте арт-педагогике взрослых Е.В. Омеляненко наиболее значимыми определяет такие, как самостоятельность, опора на опыт, развитие образовательных потребностей, совместная деятельность, контекстность обучения, актуализация результатов обучения. Особо стоит отметить принцип совместной деятельности, подразумевающий сотворчество преподавателя и обучающихся.

В связи с тем, что взрослые участники образовательного процесса значительно различаются по индивидуальным особенностям (таким как уровень подготовки, возраст, цели деятельности и связанный с ними характер мотивации), большое значение имеет умение педагога находить индивидуальный подход к учащимся, помогать им определять собственные варианты стратегии личностного роста. Индивидуализация касается многообразных аспектов вплоть до того, что в некоторых частных учебных заведениях можно договариваться о времени проведения занятий, что имеет значение для взрослых, которым нужно совмещать учебу с работой.

Отмечая важность вариативной организации процесса обучения взрослых основам рисунка, стоит в то же время указать и на необходимость обязательного овладения базовыми компонентами изобразительной грамоты, к которым относятся умения выполнять изображение в соответствии с закономерностями линейной перспективы, моделировать объемность форм средствами светотени, использовать выразительные возможности художественных материалов. В этой связи можно отметить ряд погрешностей в рисунках взрослых обучающихся.

Одной из таких погрешностей является неубедительная передача пропорций и перспективных сокращений. Развитию умения передавать эти сокращения следует уделять особое внимание. И если от детей до подросткового возраста вряд ли возможно требовать точной передачи перспективы в рисунке, то перед взрослыми учащимися необходимо ставить такую задачу. Кроме того, овладение навыками перспективного рисования является одним из условий качественной профессиональной переподготовки в некоторых сферах. Например, освоение профессий в сферах дизайна интерьера или ландшафтного проектирования предполагает развитие навыков выполнения перспективных изображений (заметим, что наличие современных информационно-коммуникационных технологий не отменяет в полной мере необходимости владения приемами ручного рисования и, в частности, способами передачи перспективы в рисунке).

Нередко в учебных рисунках предметы изображаются не совсем так, как они выглядят в конкретном ракурсе. Иногда складывается впечатление, что начинающие рисовальщики выполняют рисунок предмета с натуры исходя скорее из собственных упрощенных представлений о его действительной форме и величине, а не из того как эта форма воспринимается с конкретной точки зрения. Свойство психики, проявляющееся в том, что наблюдатель воспринимает присущие предметам форму и величину независимо от их ракурсного расположения, получило название константности зрительного восприятия. Очевидно, что это свойство восприятия необходимо в повседневной жизни, однако для рисовальщика в то же время очень важно уметь замечать и то, как меняется внешний облик предмета в зависимости от его удаленности от наблюдателя и ракурсного расположения.

Другая погрешность проявляется в недостаточно развитом умении анализировать конструктивные особенности формы. Неопытные рисовальщики в ряде случаев следят лишь за контурами предметов и второстепенными деталями. При этом зачастую теряется из вида общая форма предмета. В этой связи педагогу следует обращать особое внимание на геометрическую основу данной формы, обуславливающую ее конструктивные характеристики.

Ряд затруднений у начинающих рисовальщиков вызывает необходимость светотеневой моделировки формы и передачи в изображении больших тоновых отношений. В некоторых случаях светотеневые оттенки в учебных рисунках не вполне убедительно передают объемность изображаемых предметов. Кроме того, типичными ошибками являются пестрота тонального решения и неубедительная передача тонального различия между массами большого света и большой тени на предметной форме.

Для взрослых рисовальщиков по сравнению с детьми характерна более критичная оценка своих работ, что обуславливает некоторую скованность в процессе рисования. Боязнь ошибиться в рисунке, получить отрицательную оценку работы со стороны окружающих может приводить взрослых учеников к сомнениям в своих возможностях. В данном случае важно участие педагога, его способность создать благоприятную эмоциональную атмосферу на занятиях.

Кроме того, педагогу нужно уметь находить такие варианты постановки учебных задач, которые бы соответствовали индивидуальности учащегося. Если, например, ученик не склонен к тональному рисованию, то следует раскрывать перед ним различные

варианты выполнения линейных рисунков с легкой тональной проработкой, показывать примеры создания таких рисунков в различных техниках.

Большое значение для развития графических навыков является наглядный показ педагогом способов работы над изображением. В ряде случаев такой показ предполагает прямое копирование демонстрируемых приемов ведения работы. Копирование может применяться в качестве способа обучения взрослых, однако зачастую оно ведет лишь к механическому приобретению изобразительных умений. При этом нередко случается так, что взрослый ученик, копируя демонстрируемые педагогом приемы работы, достигает некоторых результатов, однако сталкивается с серьезными затруднениями при необходимости самостоятельного выполнения учебного задания.

При обучении взрослых представляется целесообразным наряду с выполнением длительных многосеансных рисунков уделять значительное внимание краткосрочным формам рисования, различного рода скетчам. Это связано, в частности, с тем, что краткосрочное рисование позволяет быстрее получить некоторый результат, вызывающий у рисовальщика положительные эмоции. При выполнении краткосрочных рисунков имеется больше возможностей для пробы вариантов исполнения в различных графических техниках. Кроме того, есть основания говорить о том, что характер скетчей зачастую в большей степени подразумевает эмоциональность исполнения, чем многосеансный рисунок-штудия, выполненный с учебной постановки.

Также можно заметить, что рисунки «от руки», которые могут выполняться в различных сферах художественного проектирования (именно на работу в этих сферах в ряде случаев направлена изобразительная подготовка взрослых учащихся), как правило, имеют краткосрочный характер. В эскизах, представляющих варианты проектного решения, важно в лаконичной и эффектной форме передать наиболее характерные особенности предлагаемых вариантов.

В связи с тем, что среди проходящих обучение рисунку в условиях дополнительного образования, присутствуют в том числе и учащиеся преклонного возраста, творческая самореализация личности в изобразительной сфере может быть рассмотрена и с геронтологической точки зрения. Художественная деятельность несет не только образовательную, но и оздоровительную функцию. Такая деятельность дает возможность наполнить жизнь пожилого человека новыми смыслами, что благоприятно сказывается как на физическом, так и на духовном самочувствии.

Завершая статью, стоит еще раз отметить важность индивидуального подхода к обучению рисунку взрослых учащихся в условиях дополнительного образования. Занятия должны быть направлены не только на ознакомление с основами изобразительной грамоты, но и на раскрытие творческого потенциала участников образовательного процесса с учетом их личностных качеств и интересов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкотрубова А.В. Андрагогика: непрерывное обучение в течение всей жизни // Вестник Кыргызско-Российского славянского университета. 2020. Т. 20. №6. С. 103 – 107;
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / С.И. Змеев. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 121 с.
3. Омеляненко Е.В. Развитие творческой активности взрослых слушателей системы дополнительного образования на занятиях художественной росписью ткани: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Е.В. Омеляненко. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2005. – 23 с.
4. Селигеева И.Р. Андрагогика и искусство: проблемы, перспективы, методы обучения взрослых в неформальном художественном образовании [Текст] / И.Р. Селигеева // Известия ВГПУ. – 2018. – № 1. – С. 13-16;

5. Селигеева И.Р., Павлова А.А. Художественно-творческая деятельность взрослых как вид досуговой педагогики. Сб. науч. тр.: Современное художественное образование: теория и практика. Материалы II Международной научно-практической конференции. Воронежский государственный педагогический университет. 2019. С. 173 – 175;
6. Тухватулина С.Ю. Основные понятия андрагогики. Андрагогическая модель обучения //Интеллектуальный потенциал XXI века. Ступени познания. 2013. №17. С.51 – 58;
7. Улитко С.Н. Анализ областей образовательной действительности педагогики и андрагогики: новые вопросы практики образования взрослых //Школьные технологии. 2020. №5. С. 128 – 137;
8. Чигинцева О.Н. Моделирование художественного компонента самореализации личности взрослого в изобразительной деятельности //Преподаватель XXI век. 2018. № 2-1. С. 212 – 222;
9. Щекина С.С. Досуговедение: учеб. пособие [Текст] / С.С. Щекина; Северный (Арктический) федеральный ун-т. - Архангельск, 2011. – 269 с.

УДК 37

К ПРОБЛЕМЕ ВНЕДРЕНИЯ «СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Рузикулов Ф.Ш.

TO THE PROBLEM OF INTRODUCTION OF «SYNERGISTIC EDUCATION» IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HUMANITARIAN UNIVERSITY

Ruziculov F.Sh.

Аннотация: статья посвящена проблеме внедрения принципов синергетического образования в учебный процесс гуманитарного вуза. Автор приводит доводы, подтверждающие эффективность синергетической модели базового гуманитарного образования, основанной на прагматической структуре междисциплинарности. На основании проведенного анализа выявлены такие принципы успешной реализации синергетического образования, как координация учебных предметов в тематические блоки; интеграция; связь синергетического образования с потребностями практической деятельности; вариативность; преемственность образовательных программ и педагогических технологий.

Abstract: the article is devoted to the problem of implementation of the principles of synergistic education in the educational process of the humanitarian university. The author presents arguments confirming the effectiveness of the synergistic model of basic humanitarian education based on the pragmatic structure of interdisciplinary. Based on the analysis, such principles of successful implementation of synergistic education as the coordination of educational subjects in thematic blocks; integration; the relationship of synergistic education with the needs of practical activities were identified; variability; continuity of educational programs and pedagogical technologies.

Ключевые слова: синергетическое образование, синергетическая модель базового гуманитарного образования, прагматическая структура междисциплинарности, тематические блоки, вариативность, преемственность образовательных программ, педагогические технологии.

Keywords: synergistic education, synergistic model of basic humanitarian education, pragmatic structure of interdisciplinary, thematic blocks, variability, continuity of educational programs, pedagogical technologies.

Стратегия развития образования на длительную перспективу может быть разработана только на системной, междисциплинарной основе, поскольку образование во всех его аспектах — это объект научного обоснования многих наук, которые, ввиду единства объекта их исследования (образования), должны находиться в постоянном интегративном взаимодействии [4].

Синергетика – новое и продуктивное направление не только в естественных науках, но и в гуманитарных: «Идеи синергетики плодотворны и в понимании феномена способности к творчеству (креативности) и в раскрытии тайн творческого мышления [8: 72]. Синергетика как теория самоорганизации олицетворяет современный тип мышления и, на наш взгляд, является логически верным вектором или центростремительным принципом всей системы высшего гуманитарного образования. Актуальность новой парадигмы в науке доказана и обоснована трудами И. Пригожина, Г. Хакена, С.П. Курдюмова, Э. Морана, Ф. Варела. Синергетика становится основой новой школьной методики (В.Н. Иванчихин, О.В. Волкова, И.Н. Бабич), вузовского образования (В.Г. Буданов, Е.Н. Князева, А.А. Ворожбитова), синергетика отдельно взятого предмета (Т.И. Доброван) [5], исследования в области психологии становления личности (А.Г. Маджуга, В.Н. Аршинов, В.М. Розин). Примечательны статьи такого плана как «Синергетическое образование как основа формирования у обучающихся нового мировоззрения», в частности утверждение, что «традиционные образовательные модели чаще всего оказываются в недостаточной степени адаптированными к стремительным переменам общественно-экономической жизни страны в силу неадекватности содержания образования потребностям общества» [14: 44].

Высшее образование стало в современном мире распространенным, достаточно понятным «термином», но лишенным конкретики. Зачастую бытует нелицеприятное мнение, что языковые придвинутые курсы гораздо эффективнее и быстрее по времени, чем в вузе. Формально считается, что молодой человек имеет документ, то есть, не заглядывая в полученные средние баллы по профилирующим дисциплинам, диплом можно открыть ему дверь в класс средне образовательной школы. Однако выпускник, (за редкими исключениями, эти знания не умеет применить на практике. Мы не говорим о профессиональном опыте, а подчеркиваем профессиональную незрелость личности, не осознающую себя способность УЧИТЬ. Он плохо знает свою профессию, потому что не нацелен на нее с первого курса. И это первая мощная проблема гуманитарного высшего образования. Примем четкую установку С.П. Капицы: «Надо учить не знанию, а пониманию. Знаний сейчас стало слишком много. А понимание – это то, что остается». Понимание ценнее знания. Понимание образуется при активном участии студента, то есть личности будущего педагога. Высшее гуманитарное образование обязано стать «точкой роста», ежедневным осознанием прагматической и интеллектуальной ценности образования, стимулом к самообразованию. Это, считаем, второй проблемой, без скорейшего решения которой, лавиной будут возникать проблемы в школе с молодым педагогическим составом.

В наш техногенный век начинает формироваться убеждение в приоритете человеческой культуры перед технологией: «Современная модель образования должна выработать не только механизмы и способы постижения человека как саморазвивающейся системы, но и активно, действительно способствовать становлению личности как заинтересованного и творческого соучастника развития и обновления общества, не как внешнего наблюдателя» [12, с. 82]. Вот основной вопрос синергетического образования - воспитания творческой, креативно мыслящей Личности, которая понимает важность

профессионального обучения, умения получать для собственного развития прагматический круг знаний. Обучение на бакалавриате и в магистратуре должны целенаправленно работать на перестройку сознания студента: «Синергетическое образование призвано формировать синергетические ценности у учащейся молодежи посредством обучения основам теории самоорганизации...способствует гармоническому развитию обучаемых, т.е. становлению личности. Одним из главных критериев развитости человека является умение мыслить нелинейно» [14, с. 48]. Все перечисленные установки глобальны, рассчитаны на перспективу; но необходимы сегодня, актуальны, так как являются частью образовательного процесса (школа-институт-школа). Педагог, не умеющий широко мыслить, не любящий свою профессию, будет «калечить» детей своим «линейным» мышлением. Понимание важности данного комплекса, а также его ущербности требует коллективного ответа на вопрос: «Что делать?». Уже забили тревогу преподаватели физического факультета Национального университета (Ташкент) в статье «Слегка специалисты» о низкой интеллектуальной подготовке школьников, уменьшении в программе основных, профильных часов, отсутствии современного оборудования и т.д. Необходимо согласиться со многими поднятыми в статье проблемными вопросами, хотя мы, гуманитарии принадлежим к «другой культуре», чем физики. Имеется в виду классификация авторитетного ученого, адепта синергетики В.Г. Буданова: «...мы должны признать существование двух культур, обладающих разными языками, критериями и ценностями: культуры естествознания с доминантой научного метода... и культуры гуманитарной, включающей искусство, литературу, науки об обществе, и внутреннем мире человека» [1]. Как видим, основа гуманитарной науки обозначена четко: литература, культурология, психология. Итак, все вышеперечисленное можно считать рассуждениями на заданную тему, теоретическим согласием, но не результатом практических предложений или действий. Опыт работы в вузе (декан факультета английской филологии, проректор по учебной работе) позволяет анализировать учебные программы, видеть преимущества и недостатки их содержания, чувствовать перспективу в системности и структурированности всего учебно-воспитательного процесса. Мы не призываем к революционным преобразованиям, смены образовательной традиционной парадигмы, мы обращаемся к тем внутренним ресурсам, которые ИЗМЕНЯТ привычное взаимоотношение преподавателя и студента (пассивного «поглотителя» информации). Считаем, что модель синергетики в действии заставит и Преподавателя быть в системе, а значит, ей соответствовать. Инновационная методика, принципы которой заложены в педагогическом модуле, приобретет индивидуальный, ощутимый вклад каждого предметника в общее дело - определение междисциплинарных связей внутри каждого блока.

Высшее образование – это широкое социальное явление, связанное с КУЛЬТУРОЙ, научно-техническим процессом (который не заключается в том, чтобы качать из интернета реферат или курсовую по теме), идеологией, инновациями в педагогике и менталитетом. Высшее гуманитарное образование в Узбекистане – это обязательное знание узбекской культуры и литературы, театра, кинематографа, живописи. Специалист по японскому, итальянскому, корейскому, немецкому языкам должен быть знатоком и посланником узбекской культуры, если он специалист. Естественно, что высшее образование не предполагает расширение до бесконечности необозримого объема знания. Важно другое - осознание стратегических приоритетов получения высшего образования для каждого студента, то есть определение «точки роста», самореализации своего потенциала.

В книге Б.С. Гершунского «Философия образования» выделено четыре аспекта содержательной трактовки образования: «... образование как ценность; образование как система; образование как процесс; образование как результат» [4: 29]. Если рассуждать на заявленную тему, то следует выделить первый пункт как ценность высшего образования

для конкретной личности. Объединяя второй и третий пункты, мы получаем, во-первых, шаг в сторону синергетики образовательного процесса, а, во-вторых, обозначим их как параметры «учебно-воспитательной системы» института СамГИИЯ, в которой обязаны участвовать педагоги и студенты.

Историк Юваль Ной Харари в книге «21 урок для XXI века» пишет о школьном образовании, но это касается и высшего: «Многие специалисты в области педагогики утверждают, что школы должны перейти к обучению четырем навыкам: критическому мышлению, коммуникации, сотрудничеству и творчеству» [15, с. 313]. Если даже будет выполнен первый пункт, то новая когорта преподавателей просто обязана не просто понимать, но и освоить методику преподавания развития критического мышления студента. А поскольку критическое мышление развивается только при чтении и письме (цивилизация не придумала в этом плане ничего нового), то все гуманитарное образование должно быть центрировано на анализе художественного текста. Не случайно, именно в наше время появляются такие научные дисциплины как когнитивная психология, когнитивная лингвистика, когнитивное литературоведение (уже в своем единстве объединяющая принципы нескольких наук). Отметим, что все эти науки используют во многом общие термины, как бы подчеркивая синергетический принцип исследования.

Современное высшее образование должно базироваться на синергетической основе, как главной ценностной педагогической парадигме. Синергия (греч.) – совместное действие. Значит, что синергетическая модель обучения на бакалавриате представляется как поиск таких внутренних ресурсов, нахождение точек соприкосновения между предметами для создания открытой гуманитарной структуры, способной стать «точкой роста» для каждого студента. Принципы прагматической междисциплинарности в идеале могут создавать такую взаимосвязь между предметами, чтобы студент понимал цель своего профессионального непрерывного обучения, а не некие «повторяемые истины под «разным соусом». Считаем, что наше предложение, основанное на анализе учебных планов, не является некой разрушительной или революционной силой, оно обосновано прагматической целью – повысить статус профессионализма выпускника нашего вуза: «... не обозначив целей образования, невозможно, да и бессмысленно искать средства достижения этих целей» [4, с. 101]. Итак, обозначим несколько предпосылок, которые, на наш взгляд, являются составляющими парадигмы синергетического образовательного процесса.

1. Ко всем существующим дисциплинам необходимо добавить курс «Введение в литературоведение» как теоретический базовый, для анализа художественного текста. Без знаний теории, терминов современных гуманитарных наук, понятий бессмысленными являются некоторые задания в сквозном курсе «Reading and Writing». Курс «История узбекской литературы» - выполняет не просто культурологическую роль, духовно-просветительскую, но и вписан в общую синхронистическую таблицу мировой литературы. Обращение к данной таблице имеет много прагматических целей, как для преподавателя-предметника, так и для студента (таблица сопровождает материал 9 томов «Истории всемирной литературы») в плане организации самостоятельной работы. Резерв часов можно обнаружить за счет сокращения множества дублирующих тем в дисциплинах педагогического блока или прагматически информационных, типа «Имидж современного педагога» или « Роль физической культуры и спорта в развитии здорового духа и мышления».

2. Объединение всех дисциплин в три тематических блока: Литературоведческий - Лингвистический – Психолого-педагогический. Данное объединение позволяет центрировать все дисциплины на выработку у студента понимания ЦЕЛИ получения высшего образования для себя ЛИЧНО. На всех предметах должен быть освещен вопрос о

«профессиональной компетенции», а не расплывчатый прогноз – знать японский, китайский или английский язык.

В рамках данной статьи проанализируем возможности блока «Литературоведения», используя междисциплинарные связи всей указанной структуры: Введение в литературоведение – История узбекской литературы – История литературы страны изучаемого языка- Основы научной работы- Культурология –Концептуальный анализ текста, «Listening and speaking», «Reading and Writing».

Считаем, что курсы «Listening and speaking» и «Reading and Writing» большую часть своей программы должны базировать на материале культурных или художественных текстов страны изучаемых языков. Задача этих курсов (с 1 по 8 семестр) научить анализировать художественный текст, уметь устно и письменно логически излагать свою мысль, уместно цитировать, делать выводы, то есть реально соответствовать «целям и задачам». Б.М. Величковский в книге «Когнитивная наука. Основы психологии познания» как бы обобщает эти задачи: «Гельштатпсихологи различают репродуктивное и продуктивное мышление. Первый вид мышления направлен на воспроизведение привычных подходов, второй имеет творческий, креативный характер» [2, с. 180]. Работа с текстом, направленная интерпретация художественного текста – это каждодневное расширение фоновых знаний, навыков, понимание значения термина и т.д. Анализ текста предполагает расширение культурного кругозора студента. При синергетическом подходе неоднократно усиливается частотность обращения к термину, анализ его существования в контексте, всестороннее объяснение, а значит ПОНИМАНИЕ. К.Д. Ушинский писал: «Читать — это еще ничего не значит: читать и как понимать читаемое — вот в чем главное дело». В.А. Кухаренко в книге «Интерпретация текста» как бы объяснила все этапы работы с текстом, то есть актуальность и закрепленность такой работы на семинарах по разным литературоведческим дисциплинам: «Результаты исследования взаимно дополняют и обогащают друг друга, ибо в совокупности своей они дают представление о произведении в расчлененности и цельности составляющих его элементов как о независимом самостоятельном явлении, и как об этапе общего процесса, и как элемента общей системе» [9, с. 6].

3. Логика целостности образовательной деятельности всей учебно-воспитательной системы должна быть обусловлена целостностью ЛИЧНОСТИ студента, взаимосвязью Личности и общественных, государственных интересов, становлением его мировоззрения: «Синергетическое обучение происходит, когда студенты сосредоточены на двух основных вещах - на чем они учатся (содержание и навыки курса) и как они учатся» [16: 204]. Если каждое занятие будет посвящено НОВОМУ тексту, а задание будет творческим, то этот процесс и есть расширение критического мышления студента.

4. Давно уже стало аксиомой, что только триада ЯЗЫК – КУЛЬТУРА - ЛИТЕРАТУРА – есть основная база подготовки профессионального филолога. Можно считать, что подобное утверждение абсолютная норма, что это настолько традиционный подход, о котором и говорить не приходится в научной статье. Еще раз выделим триаду с таким дополнением: Язык (текст) – Культура (текст) – Литература (тексты). Филологи считают, что «ментально-лингвальный комплекс представлен тремя ипостасями: мышление – сознание – язык» [11]. Значит, процесс полноценного гуманитарного, филологического образования должен быть направлен на развитие всего ментально-лингвального комплекса Студента. Обозначим еще несколько проблем этого плана, без чего невозможно понимать систему образования. В.В. Красных подчеркивает, что богатство сознания каждого конкретного человека «зависит от объема присвоенной культуры» [6, с. 29]. Курс «Культурологии» (по нашему убеждению входящий в блок «литературоведение») должен быть ориентирован на страну изучаемого языка. Курс «Страноведение» имеет другой информационно интеллектуальный аспект. По нашему мнению, «Культурология» идет параллельно с курсом «История страны изучаемого

языка», дополняет сведениями из области театра, живописи, кино. Предвидим возражения по поводу «расширения сетки часов», но следуя закону синергетики, находим внутренние ресурсы. Вторая часть курса «Reading and Writing» «Практика письма». Значит, с первого занятия студент начинает составлять схему, описывать ее, пытаться писать самостоятельно. Обучающий модуль отличный: «Describing people. «Describing places». «Describing objects». На каком материале? Если постоянно помнить о том, что идет обучающий филологический процесс, профессионально обусловленный, то логичнее все эти модули привязать к художественному или культурологическому тексту. К примеру, текст «Портретист Джушуа Рейндольс» модуль «Describing people». Текст «Великие библиотеки» - модуль «Describing objects». Это только единичные примеры, когда студент получает «прививку» культуры страны изучаемого языка. Следует задействовать научный и методологический потенциал преподавательского состава, чтобы комплекс «учебно-воспитательной работы вуза» ориентирован на развитие панорамного взгляда студента на предметы живописи, театральные и кинопостановки. Это к вопросу о самообразовании студента, который входит в синергетическую структуру и не требует особых инструментов, кроме организационного участия педагога. Организация самостоятельной работы студента требует только желания, ответственности и компетентности педагога. К примеру, существует целый ряд качественных экранизация трагедий В.Шекспира. Величайший Гамлет в исполнении Лоуренса Оливье, Орсон Уэллс в роли Отелло. Киноверсии Г. Козинцева («Гамлет» и «Король Лир»). Есть экранизация романа Ш. Бронте, есть телеверсия «Гордости и предубеждения». Почему нельзя провести дискуссию по экранизации? Ответить на вопросы о характерах персонажей, мизансценах, костюмах и т.д. И это только один аспект во всем комплексе организации «самообразования» студента.

5. Ведущей кафедре предлагается составить подробный список художественной литературы по курсу «История литературы страны изучаемого языка». Отметим, что если есть перевод романов, то с указанием фамилии переводчика на узбекский или русский язык. Весь список текстов будет задействован как материал, база в культурно-познавательном плане. Всякий текст содержит прецедентные имена культуры, этноконцепты, маркеры исторического времени, географические данные, костюмы, еда... Художественный текст – это креативное поле анализа (лингвистического и литературоведческого), это «фоновые знания» об авторе, это теоретические инструменты анализа. Но самое главное - анализ текста, умение студента «читать и писать» - есть прямая мотивация Личностного РОСТА: «Мозг надо удивлять» (Черниговская Т.В). Мозг удивляется новому и интересному, а не растиражированной информации из учебника. Ж.Н. Маслова точно определяет процесс развития «эмоционального интеллекта»: «Мы воспринимаем то, что для нас эмоционально заряжено, и наоборот, то, что нам неинтересно, блокируется нашим сознанием [10, с. 19]. Поэтому тексты для анализа на всех филологических предметах должны быть в своем большинстве взяты из объёмного программного списка художественной литературы страны изучаемого языка.

6. Необходим толковый и профессиональный анализ списка художественных текстов по программе, с учетом лексических возможностей студента первых курсов. Подбор должен быть ИНТЕРЕСЕН и СЛОЖЕН: «Клишированные, стереотипные смыслы имеют привычную форму представления, а потому не нарушают привычные» поля интерпретации» [3, с. 31]. Интересный художественный текст (программный) всегда провоцирует несколько путей интерпретации, а значит, развивает критическое мышление студента.

Художественные тексты малого объема (рассказы) - материал для анализа на курсах «Reading and Writing». Знакомство с ними важно для восприятия всего творчество писателя в курсе «История литературы страны изучаемого языка». К примеру, на втором курсе анализируются рассказы Э.Хемингуэя «Кошка под дождем», затем «Недолгое

счастье Фрэнсиса Макомбера». Студент анализирует «стиль айсберга» Хемингуэя, он готов к восприятию разговора о его романах. Так воссоздается прочная прагматическая основа синергетики, когда эффект «повторения» заменяется эффектом расширения горизонта. К примеру, 15 главу из романа «Прощай, оружие» анализируют на занятиях «Лингвостилистического и лингвопоэтического анализа текста».

7. Считаю, что синергетика заключается именно в системности процесса, в накоплении профессионального знания с первого курса, постепенного расширения навыков написания письменных работ – сочинение – курсовая работа – выпускная квалификационная. Но ведь это традиционная образовательная модель. Кажется, что все продумано и закреплено некоей «сковывающей» программой несколько десятилетий тому назад. Считать ли полезной новацией программы курсов «Reading and Writing» с текстами, которые Авторы программы для анализа берут статьи далекие от интеллектуального критерия гуманитарного образования. К примеру, что студент-филолог должен анализировать в текстах: «Travel», «Fashion», «Disappearing Animals», «The 75 toxic chemicals in our blood» и что они дают для его профессионального роста? Обратимся к гипотезе Сепира-Уорфа: «Язык обуславливает тип мышления его носителей, способ познания окружающего мира его носителей, способ познания окружающего мира зависит от языка, на котором осуществляется мышление». При таком подходе разве учитывается ментальность, культурный уровень студента, для которого родной язык узбекский, русский? Как быть в таком случае? Курс «Введение в литературоведение» уравнивает баланс вхождения в английскую, японскую, испанскую культуру студента, у которого родной язык узбекский. На практическом занятии он будет анализировать рассказ М. Доста «Сватовство», и быстро поймет или обозначит, что такое менталитет, коммуникативная удача или неудача в диалоге, ритуалы, этноконцепты на знакомом материале.

Может быть, начать погружать студента в культуру страны изучаемого языка, каждодневно иллюстрируя интеллектуальную образовательную работу цитатой Цицерона: «Ум надо совершенствовать и обрабатывать как землю». Задача преподавателю сначала подготовить культурологическую почву для важной посадки, чтобы получать результаты. Принцип синергетики — это не только логика выстроенных курсов и предметов, это связи между ними, это выделение приоритетов информации и ее прагматизм.

8. Второй блок объединяется общим списком литературы. Включает в себя «Основы научной деятельности» и «Лингвостилистический» и «Концептуальный анализ». Считаю, что данный блок является фундаментальным в образовании филолога, он выполняет центростремительную и центробежную функции. Обоснованием того считаю учение С. Роуза о «голографической теории памяти», согласно которой «никакая новая информация не может быть записана мозгом отдельно: «Эта информация обязательно воздействует на прошлый опыт субъекта, интерферирует с ним, проецируясь во всем объеме содержащей в мозге информации» [13, с. 71]. Данная цитата доказывает важность синергетических связей между предметами, способствующей накоплению информации, а не тому «хаосу», который невозможно запомнить и применить в будущем. Профессионально важная информация представляется как «магнит с опилками», которые в общем имеют важное значение. Поэтому информация во всех блоках подчеркнута должна быть нацелена на профессиональный рост и интерес студента. Могут возразить, что наше время требует от студента 4 курса целевой подготовки к IELTS, отсюда тексты по биологии и т.д. Парирюем, что если студента не научить критически мыслить, уметь извлекать из информации суть, главное, формулировать и делать выводы, то бесполезно насыщать предмет «Reading and Writing» разрозненными темами. С. Роуз представляет систему долговременной и кратковременной памяти как «целостное образование», считает мозг «...открытой обучающейся системой, в которой постоянно происходят процессы воссоздания порядка из хаоса» [13, с. 75]. Это и есть в идеале систематическое

образование, которое формирует всесторонне профессиональный корпус студента. Находим авторитетное подтверждение важности процесса постоянного обращения студента к художественному тексту, важности опыта интерпретации: «Если исходить из конструктивности хаоса как механизма самоорганизации ментальных процессов, то следует допустить, что в момент перцепции концептуальной системы реципиента информация (содержание текста...) поле интерпретации поступающей информации предельно расширено (теоретически оно равно всему содержанию концептуальной системы)» [3, с. 31]. Естественно, что глубина понимания текста зависит от языковой компетенции студента, поэтому обучение этому есть наработка навыков критического мышления. Мы считаем, что разделы «Listening and Speaking» и «Reading and Writing» должны формироваться на базе культурных или художественных текстов страны изучаемого языка.

9. Синергетическая парадигма – общая модель мировидения, понимания и оценки действительности. Синергетика – фундаментальное направление современного научного мышления, имеющее междисциплинарный характер.

Необходимо, на наш взгляд, определить несколько принципов реализации синергетического образования:

1) Принцип координации учебных предметов в тематические блоки, что создаст необходимую согласованность, снимет дублирование тем, определит узловые проблемы;

2) Принцип интеграции – введение в курсы «Listening and speaking» и «Reading and Writing» материала для анализа из «Истории литературы страны изучаемого языка» и «Культурологии». Использование Синхронистической таблицы, которая помогает студенту ориентироваться в хронологии культурных событий не только страны изучаемого языка, но и близких стран (Англия – Франция – Германия). Вписывать достижения узбекской литературы в мировой культурный поток и т.д.

3) Принцип связи синергетического образования с потребностями практической деятельности будущего педагога, переводчика;

4) Принцип вариативности – раскрывает разнообразие образовательных программ, позволяет подчеркивать ментальное своеобразие культуры и литературы. К примеру, блок «Литературоведение» будет иметь общую теоретическую базу «Введение в литературоведение» для всех языковых отделений, но специализированные предметы основаны на комплексе художественных текстах и «Культурологии» страны изучаемого языка;

5) Принцип преемственности образовательных программ и педагогических технологий обеспечивает непрерывность развития синергетической культуры, введения специальных дисциплин в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буданов В. Г. Синергетика в диалоге, культур в естественнонаучном образовании гуманитариев. URL: <https://spkurdyumov.ru/education/sinergetika-v-dialoge-kultur/> (дата обращения: 20.05.2023).
2. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. М., 2006. т.1. 472 с.
3. Герман И.А., Пищальникова В.А. Введение в лингвосинергетику: монография. Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 1999. 130 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: Флинта, 1998. 432 с.
5. Домброван Т. И. Синергетическая модель развития английского языка: монография. Одесса: КП ОГТ, 2014. 399 с.
6. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? : Человек. Сознание. Коммуникация. Москва: Изд-во АО «Диалог-МГУ», 1998. 350 с.

7. Крылов В.Ю. Психология и синергетика / В. Ю. Крылов, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. Москва ИПМ, 1990. 32 с.
8. Кузнецов М.А. Философия творчества: учебное пособие. М.: ВГМАМНС, 2003. 72с.
9. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 1988. 188 с.
10. Маслова Ж.Н. Творческое языковое сознание. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Р.Г. Державина, 2015. 307 с.
11. Морковкин В. В. Русские агнонимы: слова, которые мы не знаем / В. В. Морковкин, А. В. Морковкина. Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. Москва: Б. и., 1997. 414 с.
12. Рабош В.А. Синергетика образования человека // Успехи современного естествознания. 2004. №3. С.82-83.
13. Роуз С. Устройство памяти от молекул к сознанию. Москва: Мир, 1995. 379 с.
14. Хамидуллин А. М., Маджуга А. Г. Синергетическое образование как основа формирования у обучающихся нового мировоззрения // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. №4. С.44-53.
15. Харари Ю. Н. 21 урок для XXI века. Москва: Синдбад, 2019. 410 с.
16. Шамуратова Г. Ю. Синергетический подход как форма многовариантности в образовательном процессе // Молодой ученый. ООО «Издательство Молодой ученый». 2017. №22 (156). С. 203-205.

УДК 37

РОЛЬ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Спиридонова А.А., Тимошина И. Н.

THE ROLE OF VOLUNTEERING IN SHAPING THE PROSOCIAL BEHAVIOR OF MODERN SCHOOLCHILDREN

Spiridonova A.A., Timoshina I.N.

Аннотация: в статье рассматривается дефиниция «волонтерская деятельность» как механизм и результат формирования просоциального поведения формирующейся личности в условиях современной школы: раскрывается потенциал волонтерской деятельности для личностного развития школьника как полноценного члена общества; предлагается характеристика данного вида деятельности как социокультурного феномена, позволяющего воспитывать у молодого поколения социальную ответственность, стремление к добротворчеству; кратко анализируются основные уровни морально-нравственного развития личности как важнейшего условия эффективности воспитательной работы со школьниками в контексте проблематики данной статьи.

Abstract: the article discusses the definition of "volunteer activity" as a mechanism and result of the formation of the prosocial behavior of an emerging personality in the conditions of a modern school: the potential of volunteer activity for the personal development of a student as a full-fledged member of society is revealed; the characteristic of this type of activity as a sociocultural phenomenon is proposed, which makes it possible to educate the younger generation in social responsibility, the desire for good work; briefly analyzes the main levels of the moral development of the individual as the most important condition for the effectiveness of educational work with schoolchildren in the context of the problems of this article.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, просоциальное поведение, современный школьник.

Keywords: volunteering, the prosocial behavior, modern schoolchildren.

Проблема формирования у подрастающего поколения ценностно-смысловой компетенции подразумевает целенаправленную работу педагогов по проектированию учебно-воспитательного процесса, адаптирующего учеников к жизни в социуме в соответствии с их возрастными особенностями. Акцентом моделируемого процесса становится общественно-полезная практика (как форма внеурочной деятельности), в период участия в которой обучающиеся постепенно осваивают доступные их возрасту способы самоопределения на основе собственных личностных позиций, учатся принимать решения и приобретают опыт их реализации в деятельности, воспитывают в себе готовность разделять ответственность и/или брать на себя ответственность за последствия принятых ими решений/совершенных поступков.

Рассматривая вопрос содержательного аспекта общественно-полезной практики, мы пришли к выводу о том, что главным ее стержнем выступает *деятельность*, именно та деятельность, которую осуществляет современный школьник *самостоятельно*. Такая деятельность должна быть понятной, интересной ученику, лично значимой для него, полезной и вызывать одобрение у членов социума. Принимая во внимание учение, игру, общение и труд как главные виды деятельности, влияющие на личностное развитие школьников [5, с.209], важно сформулировать общие принципы их интеграции в рамках наиболее универсальной деятельности, органично включающей в себя элементы игры, самостоятельное научение (приобретение теоретических знаний и практических умений), опыт-пробу социальной полезности (речь в данном случае идет о понимании роли приобретаемых в школе, секциях и т.д. знаний в собственной жизни и в жизни своих близких, школьных друзей, незнакомых людей (в т.ч. попавших в беду) и т.д.). Огромное социальное значение в настоящее время играет волонтерская деятельность. Ее воспитательный потенциал в воспитании подрастающего поколения, на наш взгляд, сложно переоценить. Как форма социальной практики в условиях общеобразовательной школы волонтерская деятельность наиболее эффективно осуществляется во внеурочное время.

Изучая такой вид деятельности, как волонтерская и/или добровольческая деятельность, мы с уверенностью можем сказать о том, что она по праву может считаться социокультурным явлением, «корни» которого, по мнению О.В. Вакуленко, Ю.О. Галущинской, «исходят из социальной природы людей, традиций единения, солидарности, естественного желания откликаться на нужды других, совместно решать социальные проблемы» [2, с.34]. Принимая во внимание, что результатом деятельности является определенный итог или продукт, являющий собой процессуальную завершенность намеренно совершаемых личностью действий, позволим себе предположить, что результатом волонтерской деятельности школьников (в соответствии с их возрастными особенностями) будет выступать уровень личностного развития, охарактеризовать который было бы уместнее с учетом качественного анализа получающихся новообразований. Одним из таких новообразований выступает устойчивость и направленность социально-ответственного поведения личности. В контексте работы с младшими школьниками вполне уместно проследить некоторую конвергентность понятий «нравственное поведение», «поведение по совести» с понятием «социально-ответственное поведение». Изучая исследования в области социальной педагогики и психологии, мы столкнулись с таким понятием, как «просоциальное поведение», которое, на наш взгляд, может коррелировать с понятием «просоциальная деятельность».

Исследователь М.И. Логвинова в своей научной статье говорит об отсутствии в настоящее время единой общепринятой трактовки понятия «просоциальное поведение» и обращает внимание на необходимость понимания сущности этого рода поведения в двух аспектах, а именно: с одной стороны, при выявлении сущности понятия стоит опираться на необходимость результата, т.е. становится «важен непосредственный результат (например, оказание помощи), а мотивы, вызывающие данное поведение, могут иметь любую природу»; с другой стороны, понимание сущности просоциального поведения личности должно строиться исключительно с опорой на мотивы, т.е. «мотивы данного типа поведения должны носить исключительно альтруистический характер» [4].

Вместе с тем, М.И. Логвинова определяет просоциальное поведение как «сложно организованную полимотивированную форму активности, направленную на оказание помощи личности, группе или обществу и обусловленную влиянием ситуационных и субъективных факторов» [4, с. 6]. В список ситуационных факторов вошли «социальный момент, барьеры, мешающие проявлению просоциального поведения, готовность реципиента демонстрировать благодарность и эмоциональный отклик и т.д.» [4, с. 6], к субъективным факторам – «личный эмоциональный опыт, особенности когнитивных процессов, нормы, ценности личности и т.д.» [4, с. 6].

Таким образом, просоциальное поведение – это и механизм волонтерской деятельности, и ее результат (новообразование, доказывающее качественное изменение в личностном развитии личности).

В рамках настоящей статьи позволим себе трактовать просоциальное поведение школьников как осознаваемое самим обучающимся поведение, направленное на установление позитивного взаимоотношения с социумом, в основе которого лежит желание и готовность совершать добрые поступки.

С учетом сказанного выше, просоциальная деятельность школьников как деятельность на благо других членов общества представляется весьма значимой, поскольку, осуществляя ее, ученик формируется духовно-нравственно, т.е. научается самоопределению с позиций духовного-культурных и нравственного-этических.

Говоря о личностном развитии школьников, нельзя не сказать о значении и роли самоопределения. Занимаясь исследованием особенностей формирования у учеников (на примере младшего школьного возраста) духовно-нравственного самоопределения как личностного образования, представляющего собой «сложное динамическое образование личности, интегрирующее в себе процесс и результат освоения и построения личностью собственной системы ценностей, образа «Я» на основе осознания и оценки своего отношения к Родине, семье, школе, классу, группе, соотечественникам, членам своей семьи, членам коллектива образовательной организации, одноклассникам, товарищам, к самому себе как представителю своего Отечества, народа, семьи, школы, класса, группы» [3, с.8], доктор психологических наук Н.В. Калинина определила систему отношений, в которых школьник «осознает и проявляет себя»: «Я – общество» (государство, нация, родная страна, семья, школа, класс); «Я – другие» (сограждане, соплеменники, соотечественники, родные и близкие, друзья, одноклассники); «Я – Я» (гражданин, представитель своей нации, своего отечества, сын / дочь, сестра / брат, внук / внучка, воспитанник / ученик, одноклассник, друг) [3, с.8].

Так, окружающая современного школьника действительность может иметь формацию домашней среды, учебно-познавательной развивающей среды образовательных организаций и учреждений дополнительного образования, среды институтов культуры, сферы интересов и досуга. В широком понимании окружающая действительность – это то, что представляет собой реально существующую систему отношений, базирующуюся на определенном рода целях/задач и преследующую сохранение системы ценностей и идеалов. На наш взгляд, упомянутая выше система отношений Н.В. Калининой вполне может являть собой компоненты окружающей школьника действительности, важным при

характеристике которой остается понимание ее следующим образом: порождаемая Кем-то в контексте системы отношений действительность всегда другим Кем-то воспринимается и отражается с учетом личностного и социального смысла. Вполне уместным в данном контексте представляется расширение понимания окружающей действительности за счет понимания понятия «социокультурная среда», заключающая в себе мировоззренческие установки, оценочные суждения, сознание (нравственное и культурно-эстетическое), порождаемые активным взаимодействием людей между собой. Любая окружающая действительность может быть представлена через совокупность вещей (предметов), каждая из которых имеет ценностные свойства, а посему справедливым будет являться замечание о том, что окружающая действительность – это мир (реальность) ценностных отношений.

Оказываясь включенным в волонтерскую деятельность, школьник (уже на ступени начальной школы) начинает исполнять роль помощника, со-товарища. Он на деле убеждается в необходимости опоры и поддержки, которые он оказывает, участвуя в этой деятельности. Волонтерская деятельность не только побуждает помогать, но и заставляет задуматься желающего помочь о том, знает ли он, чем и как можно помочь, готов ли он помогать, ничего не ожидая взамен материальных благ и выгоды.

Пытаясь выделить сущностные аспекты деятельности, способствующей личностному развитию школьников, мы считаем необходимым заметить, что эта деятельность должна, прежде всего, формировать личностные качества ученика, такие, как «доброта», «дружелюбие», «человечность», «взаимопонимание» и т.д. Так, деятельностью, в которую должен быть включен школьник, можно считать деятельность, которая бы позволила ему приобрести собственную систему «представлений и оценок того образа, к которому необходимо стремиться» и «систему представлений и оценок самого себя как гражданина, патриота, представителя определённой национальности, члена коллектива, семьи, референтной группы, зависящую от индивидуального опыта и актуальных оценок окружающих и его представлений о том, каким он хочет быть» [3, с.8]. Волонтерская деятельность с обучающимися, начиная с начальной школы, требует от организующего ее взрослого некоторой профессиональной изобретательности в формировании у школьника веры в реальную возможность оказания помощи, а не ее ситуативную имитацию.

Определяя аспекты и форматы организации волонтерской деятельности школьников, существенным нам представляется понятие «добротворчество», которое, по мнению В.И. Новиковой, и есть «социальная, активная деятельность человека, направленная на свершение полезных, положительных, хороших дел и поступков для других, обеспечивающая высокий уровень самоорганизации, выражающейся в потребности творить добро, зачастую требующей отказа от собственного блага во имя окружающих» [6, с. 11].

Весьма значимым в условиях стремительно меняющейся информационной социокультурной действительности мы считаем включение в волонтерскую деятельность учеников с первых лет обучения в школе. Именно поэтому, прежде всего, полагаем необходимы охарактеризовать особенности младшего школьного возраста как наиболее важного этапа в развитии личности, а именно в формировании внутренней позиции и принятия нравственности как внутренне значимой для каждого конкретного человека ценности.

С целью изучения особенностей усвоения младшими школьниками правил и норм общения как базиса волонтерской (как, впрочем, и любой другой) деятельности позволим себе обратиться к трудам отечественного психолога Р.С. Немова, который в своем учебнике «Психология» касается вопроса о понимании младшими школьниками норм морали, о способности и готовности детей данного возраста к нравственно-оценочным суждениям. Эти явления рассматриваются и анализируются ученым с опорой на

исследования Ж. Пиаже и Л. Колберга. Так, Ж. Пиаже отталкивался от наличия двух сменяющих друг друга этапов: нравственного реализма и нравственного релятивизма. Первый, нравственный реализм, говорит о доминировании конкретного, прямого (несколько упрощенного) понимания ребенком добра и зла, возможного на основе полярного противопоставления друг другу таких оценочных категорий, как хорошее – плохое. На этом этапе ребенок еще не различает «никаких полутеней в нравственных оценках», он мыслит категориями авторитета, решая моральную дилемму посредством послушания и подчинения взрослому. Второй этап – нравственный релятивизм – отличается наличием убеждения в том, что «каждый человек имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе и в каждом его поступке можно усмотреть нравственно оправданное и осуждаемое», поэтому именно намерение человека служит мериллом для характеристики его поступков [5, с. 214-215].

Согласно Л. Колбергу, существует три уровня морального развития человека. Первым из них является доконвенциональный уровень, находясь на котором дети оценивают поведение «только по его следствиям», а не «на основе анализа мотивов и содержания поступков человека». Как правило, первый этап этого уровня соответствует намеренному подчинению правилам с целью не получить наказание за их нарушение, второй этап – принятие мысли «о полезности нравственных действий, сопровождающихся поощрениями», т.е. ребенок начинает воспринимать нравственное поведение как «любое поведение, за которое можно получить поощрение, или такое, которое, удовлетворяя личные потребности данного человека, не мешает удовлетворять свои потребности другому человеку». Конвенциональный уровень, т.е. второй уровень морального развития, первоначально уделяет тому, «чтобы быть «хорошим человеком», соответствовать извне заданному образцу такого человека», после становится важной «идея общественного порядка или пользы для людей (группы, общества)». Третий уровень (т.е. конвенциональный), характеризуется тем, что сперва оценка поведения осуществляется, «исходя из абстрактных представлений о нравственности», после чего эта оценка осуществляется «на основе осознания и принятия общечеловеческих нравственных ценностей» [5, с.216].

Таким образом, мы с уверенностью можем сказать, что младший школьник – это ученик, который несомненно готов к принятию моральных и нравственных ориентиров, проводником в мир которых является значимый взрослый (учитель и родитель).

Волонтерская деятельность теряет свой смысл, если младший школьник не имел опыта в учебно-исследовательской, проектной, творческой, трудовой и других видах деятельности, поскольку разные по форме организации познания и содержанию виды деятельности в значительной степени расширяют кругозор и опыт младших школьников, постепенно подготавливая младшего школьника к единству системы ценностей и усложнению отношений с окружающей действительностью (сама волонтерская деятельность трактуется отношение как необходимо условие для реализации данной деятельности, так и зависимый от нее результат). Анализируя тезисное изложение, данное выше, можно проследить некоторую схожесть волонтерской деятельности с накопительным коллекционированием опыта социального взаимодействия. «Коллекционирование – специфически новая культурная детская деятельность, смысл которой состоит в упорядочивании мира, приведении его в иерархизированную систему и создании психологических условий для развития научных понятий и достижения личностного уровня рефлексии в подростковом возрасте» [7, с. 168-169]. Мы согласны с автором и всецело разделяем его идею о способности младшего школьника «задать системность своей коллекции», что становится возможным благодаря тому, что он «приобретает умение занимать надситуативную позицию по отношению к своей коллекции и вступать в предметное общение с другими людьми по ее поводу» [7, с.169].

Резюмируя все сказанное выше, на примере уже младшего школьного возраста мы можем прийти к выводу о том, что к личностным новообразованиям, обуславливающим принятие нравственности и морали в т.ч. как личностно значимых внутренних ориентиров ученика-добровольца, можно отнести: рефлексивность как условие для формирования обобщенной самооценки, базирующейся на имеющихся в опыте школьника эталонах нравственного поведения; способность к самонаблюдению, к анализу и соотнесению с предметной ситуацией своих собственных способов деятельности [1, с.170] проявления в большей степени критичности, требовательности к себе как сигналы проявления школьником самосознания [1, с.170]; усложнение системы отношений к действительности и самому себе за счет важного для школьников одобрения со стороны авторитетных (значимых) взрослых (в большей степени учителя).

Включенный в волонтерскую деятельность школьник не чувствует себя изолированным от социума, напротив, он находит себя в системе человеческих отношений, теперь «у него появляется переживание себя как существа социального», что вызывает развитие и укрепление внутренней позиции школьника [1, с.169].

На каждом этапе в процессе организации волонтерской деятельности важным остается факт, говорящий о том, что оценка учителя рассматривается учеником как оценка, отражающая и достоинства, и недостатки его личности. Формируемая в процессе данного вида деятельности внутренняя позиция была и остается значимым признаком личностного развития школьника, характеризуемого переходом его переживаний на качественно иной уровень: с уровня переживаний, вызванных преимущественно внешними препятствиями в удовлетворении собственных потребностей на уровень переживаний, определяющихся внутренними факторами, среди которых основным является осознание личностной и общественной значимости помощи другим, стремление к добротворчеству.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артеменко, О. Н. Психология развития : учебное пособие / О. Н. Артеменко, Л. И. Макадей ; Северо-Кавказский федеральный университет. – Ставрополь : Северо-Кавказский Федеральный университет (СКФУ), 2014. – 305 с. : табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=457137> (дата обращения: 01.07.2023). – Библиогр.: с. 251. – ISBN 978-5-9296-0723-3. – Текст : электронный.
2. Вакуленко, О. В. Теоретические и прикладные аспекты педагогической деятельности по организации волонтерского объединения в учреждении дополнительного образования : монография / О. В. Вакуленко, Ю. О. Галущинская. — Шадринск : ШГПУ, 2021. — 153 с. — ISBN 978-5-87818-610-0. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/224633> (дата обращения: 02.07.2023). — Режим доступа: для авториз. пользователей.
3. Калинина, Н. В. Духовно-нравственное самоопределение младших школьников : диагностика и условия обеспечения : методическое пособие / Н. В. Калинина. – Москва : Русское слово — учебник, 2017. – 49 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=485752> (дата обращения: 02.07.2023). – ISBN 978-5-533-00307-0. – Текст : электронный.
4. Логвинова М. И. Просоциальное поведение: социально-психологический анализ // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. №1 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prosotsialnoe-povedenie-sotsialno-psihologicheskiiy-analiz> (дата обращения: 02.07.2023).
5. Немов, Р. С. Психология : учебник : в 3 книгах / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва : Владос, 2020. – Книга 2. Психология образования. – 609 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=702724> (дата обращения: 02.07.2023). – ISBN 978-5-907013-96-4 (Кн. 2). – ISBN 978-5-907013-95-7. – Текст : электронный.

6. Новикова, В. И. Воспитание у младших школьников нравственных ценностей : учебное пособие : [16+] / В. И. Новикова. – Таганрог : Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова, 2006. – 388 с. : табл., схем. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=614552> (дата обращения: 01.07.2023). – Библиогр.: с. 282-310. – ISBN 5-87976-423-0. – Текст : электронный.
7. Носкова, Н. В. Психология возрастного развития человека : курс лекций / Н. В. Носкова ; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Алтайский филиал. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 291 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=443031> (дата обращения: 01.07.2023). – Библиогр.: с. 282-287. – ISBN 978-5-4475-8311-8. – Текст : электронный.

УДК 37

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Хадиуллина Р.Р., Закиева Р.Р.

THE PROBLEM OF ASSESSING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Khadiullina R.R., Zakieva R.R.

Аннотация: в статье освещается проблема оценки профессионального развития студентов на примере ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (КГЭУ), являющийся участником федерального гранта «Приоритет-2030». Анализу подвергаются целевые показатели эффективности реализации программы развития КГЭУ и планы по достижению целевой модели (политики университета по основным направлениям деятельности). Авторы приходят к выводу о том, что в образовательной среде КГЭУ произошли действительно значимые позитивные изменения. При этом достижение приоритетных целей осуществлялось не в русле методологии проектного управления, а в ходе реализации текущих задач профильными структурными подразделениями университета, за счет взаимодействия с индустриальными партнёрами и региональной властью.

Abstract: The article highlights the problem of assessing the professional development of students on the example of Kazan State Power Engineering University (KSEU), which is a participant in the federal grant Priority-2030. The target indicators of the effectiveness of the implementation of the KSEU development program and plans to achieve the target model (university policy in the main areas of activity) are analyzed. The authors come to the conclusion that there have been really significant positive changes in the educational environment of KSPEU. At the same time, the achievement of priority goals was carried out not in line with the methodology of project management, but in the course of the implementation of current tasks by the profile structural divisions of the university, through interaction with industrial partners and regional authorities.

Ключевые слова: профессиональное образование, образовательная среда, образовательная организация, федеральный грант, качество образования, технический университет, развитие студента.

Keywords: professional education, educational environment, educational organization, federal grant, education quality, technical university, student development.

Миссия ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (КГЭУ) — подготовка лучших кадров и инновационных решений для энергетики и смежных отраслей экономики — отвечает запросу стратегических документов развития страны и региона, соответствует потенциалу вуза [1]. Стратегическая цель — вхождение КГЭУ в топ-3 лидеров энергетического образования и инновационных решений в энергетике и смежных областях в РФ — является вполне амбициозной.

На сегодняшний день университет обладает хорошим заделом для реализации поставленных целей. Хорошо развита инфраструктура, вуз имеет прекрасный кампус, оборудованные лаборатории. КГЭУ последовательно преодолевает и восполняет имеющиеся дефициты, в том числе за счет взаимодействия с индустриальными партнёрами и региональной властью. В наличии хороший кадровый потенциал, который пополняется молодыми исследователями. Прогноз достижения поставленных в политиках и стратегических проектах целей в целом положительный. Университет движется достаточно уверенными темпами, показывает хорошую динамику [2].

Программой развития КГЭУ заложена стратегия перехода в «Университет 3.0» в рамках концепции предпринимательского университета. Для этого команде развития университета необходимо выработать единую позицию и единое понимание, что такое предпринимательский университет для КГЭУ, каковы его характеристики, как необходимо перестроить базовые процессы. Рекомендуются определить, для чего университету нужна коммерциализация, нужно ли самому университету заниматься ей или целесообразнее формировать сеть связанных с вузом малых инновационных компаний.

Относительно региональной промышленности: университет готовит кадры под конкретные рабочие места индустриальных партнёров и имеет собственную политику по трансформации высшего инженерного образования в области энергетики и энергетической отрасли. Механизмы трансляции задач из стратегических проектов в образовательный процесс, требующих применения новых образовательных форматов и технологий — например, связанных с проектной или исследовательской работой студентов проработаны достаточно хорошо. Однако, стоит отметить, что все еще сохраняется разрыв между стратегическими проектами и индустриальными партнёрами, хотя стратегические проекты вполне хорошо работают на образовательный процесс: ежегодно открываются новые образовательные программы по востребованным на рынке труда [3]; контрольные цифры приема по специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупненным группам специальностей и направлениям подготовки для обучения по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры) за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета с каждым годом растет [4].

Проектное управление программой развития выстроено полностью: в наличии внутренние нормативные акты, создан проектный офис с внешним участием, его решения исполняются, руководитель проектного офиса имеет влияние на базовые процессы университета. Руководители стратегических проектов являются частью процесса управления и имеют реальную возможность распоряжаться средствами федерального гранта и принимать самостоятельные кадровые и инфраструктурные решения. Руководители университета имеют единое понимание того, что реализация стратегических проектов и их влияние на институциональные изменения являются основными звеньями, которые способствуют трансформации базовых и вспомогательных процессов в вузе. Например, по электротранспорту разрабатывается комплексная система «электромобиль — зарядная станция — городская система зарядных станций», способная изменить общегородскую энергоэффективность. Проекты выходят за пределы университета — в них вовлекаются компании энергетической отрасли, заинтересованные

в собственной трансформации за счет разрабатываемых с участием КГЭУ продуктов, а также региональная власть. Между командами стратегических проектов выстроены коммуникации по обсуждению вариантов решения общих проблем, в том числе формулируются запросы на изменение научно-исследовательской, инновационной и образовательной политик, что внушает большой оптимизм по реализуемости программы развития. При условии предоставления большей самостоятельности и выделении ресурсов руководителям стратегических проектов, при создании механизмов работы с запросами от команд стратегических проектов к политикам по базовым процессам и выстраивании сильной обратной связи от стратегических проектов к команде управления вероятность достижения результатов программы развития представляется еще более высокой.

Считаем, что университету рекомендуется более четко подойти к определению своей уникальности, того тематического поля в широкой энергетической области, в котором КГЭУ будет лидером и сможет диктовать повестку, передавать опыт другим университетам и промышленным партнёрам. Однако, стремление собрать в вузе полный спектр всех энергетических образовательных направлений, подкрепленных новыми собственными исследованиями и разработками. Такое расширение фокусировки может привести к невозможности занять лидирующую позицию хотя бы в одном тематическом направлении [5].

Рекомендации по системе управления и программе развития университета видятся в следующем: рассмотреть вопрос, связанный с полномочиями руководителей стратегических проектов, где они будут формировать трансформационные изменения. От команд стратегических проектов должны исходить запросы и требования на институциональные изменения университета; рассмотреть, какими механизмами можно обеспечить самостоятельность руководителей стратегических проектов, за счет чего может достигаться эта самостоятельность. Например, использовать наличие качественной внешней экспертизы (координационный совет); сформировать общие принципы и подходы функционирования стратегических проектов и деятельности руководителей стратегических проектов; рассмотреть предметно контуры центров принятия решений и центров финансовой ответственности, необходимость предоставления автономности, делегирования, экспертизы, либо отсутствие необходимости с обоснованием причин. увеличивать количество цифровых сервисов с их всеобщей интеграцией; наращивать компетенции команды университета: проведение курсов повышения квалификации лидерам изменений, руководителям направлений в части проектного управления, управления рисками, целеполагания, тайм-менеджмент и др. окончательно сформулировать целевую модель университета с указанием основных черт будущего университета (тип) и указанием баланса между образованием/наукой/инновациями/коммерциализацией.

Считаем, что для дальнейшего развития стратегических проектов необходимо провести детальный анализ конкурентов, ориентиров и перспективных партнёров для развития собственных дефицитных компетенций (в особенности по развитию научно-исследовательской деятельности), необходимых для целевого вхождения в топ-3 лидеров в области инновационных решений для энергетики и смежных отраслей экономики. Затем, опираясь на анализ, по каждому проекту рекомендуется уточнить тематическое поле собственной уникальности и своё место в системе разделения труда по созданию инновационных решений и продуктов, меняющих энергетическую отрасль. Под уникальностью понимается та часть в энергетической системе разделения труда, которую будет обеспечивать только КГЭУ и никто больше в РФ не сможет делать на таком же высоком уровне.

Например, при реализации стратегического проекта «Создание Центра разработки и внедрения цифровых распределённых систем мониторинга линий электропередач и подстанций» КГЭУ может стать интегратором и разработчиком сервиса для объединения

различных решений по развитию комплексной системы мониторинга, непрерывного бесконтактного неразрушающего контроля и предиктивного анализа состояния инфраструктурных объектов и их элементов для энергосистемы регионального и национального уровня. Для развития компетенций КГЭУ по интеграции различных решений в университете существует опытный полигон и несколько собственных технологических продуктов. Нужно четко оценить собственные дефициты и разработать программу развития партнёрства с другими организациями для устранения дефицитов. Из списка дефицитов по интеграции решений для развития комплексной системы мониторинга и предиктивного анализа и необходимого для этой интеграции сервиса могут быть сформулированы требования на образовательный результат по новым образовательным программам, обеспечивающим реализацию стратегического проекта.

При реализации стратегического проекта «Создание Центра наукоёмких технологий опережающего развития интеллектуального электротранспорта и зарядной инфраструктуры» университет также может стать интегратором решений по построению комплексной системы «электромобиль — зарядная станция — городская система зарядных станций», отталкиваясь от опыта интеграции решений, разрабатываемых в университете.

Для реализации стратегического проекта «Платформа энергоперехода» рекомендуется более глубоко проработать программу развития кадрового потенциала, разработать стратегию привлечения в проект внешних научных и инженерных кадров, проработать задачи, место и роль команды проекта в составе консорциума.

По всем стратегическим проектам необходимо разработать механизмы реализации требований к образовательному и исследовательскому процессам для обеспечения выполнения проектов, что позволит запустить процессы трансформации университета и приблизиться к целевой модели. Также положительным моментом было бы увеличивать количество научных сотрудников университета, вовлекаемых в каждый конкретный проект. Более глубокая проработка научной составляющей стратегических проектов и формулировка исследовательских задач, позволит еще с более успешностью формировать партнёрство с научными организациями для развития продуктов проекта. Видится перспективным включение молодых, амбициозных, перспективных сотрудников вуза в обсуждение новых представлений об университете, в работу по уточнению целевой модели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Объявление Министерства науки и высшего образования РФ от 24.06.2021 «О проведении отбора российских образовательных организаций высшего образования в целях участия в программе стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», направленной на поддержку программ развития образовательных организаций высшего образования». Текст:электронный. URL:https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=35799 (дата обращения: 06.07.2023).
2. Программа развития ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» на 2021-2023 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2023». – Текст : электронный. – URL: <https://kgeu.ru/Home/Pages/prioritet2030> (дата обращения: 06.07.2023).
3. Приказ Министерства образования и науки Республики Татарстан № 774-р от 28.03.2023 г. «Об утверждении перечня востребованных профессий и специальностей, соответствующих приоритетным направлениям развития экономики Республики Татарстан, на 2024-2023 годы». – Текст : электронный. – URL: https://pravo.tatarstan.ru/npa_kabmin/rasp/?npa_id=1180111 (дата обращения: 06.07.2023).
4. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 345 от 29.04.2021 г. «Об установлении организациям, осуществляющим образовательную

деятельность, контрольных цифр приема по специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупненным группам специальностей и направлений подготовки для обучения по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры) за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета на 2022/2023 учебный год». – Текст : электронный. – URL: https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=33328 (дата обращения: 06.07.2023).

5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от № 3684-р от 31.12.2020 г. «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 - 2030 годы)». – Текст : электронный. – URL: <http://static.government.ru/media/files/skzO0DEvyFOIBtXobzPA3zTyC71cRAOi.pdf> (дата обращения: 06.07.2023).

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Кириллов П.Е., Король М.П., Рябцев С.В.

VALUE-NORMATIVE REGULATORS OF TEACHERS' ACTIVITIES AS A MEANS OF MANAGING AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Kirillov P. E., Korol M. P., Ryabtsev S. V.

Аннотация: в статье анализируются факторы, определяющие функционирование ценностно-нормативных регуляторов в деятельности педагогов средней школы. Работа написана по итогам результатов, полученных в ходе социологического исследования, проведенного в Московской области в 2022 году. Для анализа в работе использовалась методология рассмотрения практики реализации профессионального этического кодекса педагогов как системы, обусловленной факторами возраста, положением во внутриорганизационной иерархии и осознанного следования общим принципам легальности этического кодекса респондентами. В работе применялись теоретические и эмпирические методы сравнительного анализа, типологизации, анкетирования и интервьюирования.

Abstract: the article analyzes the factors that determine the functioning of value-normative regulators in the activities of secondary school teachers. The work was written on the basis of the results obtained in the course of a sociological study conducted in the Moscow region in 2022. For the analysis, the work used the methodology of considering the practice of implementing the professional ethical code of teachers as a system determined by age factors, position in the intraorganizational hierarchy and conscious adherence to the general principles of the legality of the ethical code by the respondents. Theoretical and empirical methods of comparative analysis, typology, questioning and interviewing were used in the work.

Ключевые слова: ценностно-нормативная система, ценность, интернализация, социальные нормы, групповые нормы, профессиональные ценности, организационные ценности.

Keywords: value-normative system, value, internalization, social norms, group norms, professional values, organizational values.

Ценностно-нормативные регуляторы, как базисный элемент системы социальных отношений предоставляют разноуровневым и разномасштабным акторам всю совокупность вариантов воспроизводства, и функционирования сообществ и групп, позволяют корректировать индивидуальное поведение и поддерживать устойчивые межличностные взаимодействия. В то же время отметим ряд ставших в последние годы актуальными обстоятельств, влияющих на трансформацию ценностно-нормативной системы. В условиях транзитивности индивидуальные оценки становятся неочевидными для актора, решения управляющих инстанций уже не могут быть простыми и линейными, детерминированность, предзаданность целеполагания и средств достижения целей вытесняются неоднозначностью и допущением существования многих поведенческих алгоритмов [1,5,7]. Иначе говоря, по инерции функционирующие нормы и ценности интересующих нас акторов уже не однозначно разделяемы. На их изменения влияет множество факторов: и поведенческие особенности нового поколения, и цифровизация отношений поколений и учебного процесса на всех уровнях с новым отношением терпимости к неопределенности, ревизия политики социальных гарантий и солидаризма, и, вероятно, многое другое [3].

В предлагаемой статье авторами поставлена цель проанализировать существующую модель взаимодействия учителей и администрации учебных заведений, подкрепленную как легальными, так и легитимными регуляторами и провести эмпирическое исследование ценностно-нормативных ограничений деятельности учителей Московской области как средства управления образовательным учреждением. Проблемной зоной анализа является фактическое устаревание ценностно-нормативных регуляторов в деятельности педагога, диктуемых в том числе, и внешними обстоятельствами, многосторонним давлением и трансформацией отношения к труду.

Теоретическая база исследования достаточно обширна и представлена как авторами, разработавшими категориальный аппарат социологических исследований, так и анализировавшими особенности функционирования ценностно-нормативной системы [9,10,4,8]. Притом, что нормы и ценности изменчивы во времени и влияют на них многие факторы, такие как поколенческий состав группы и общества, авторитетное мнение значимых иных, исторический контекст (политический, экономический социокультурный), интенсивность и корректность информационного воздействия, параллельное функционирование в обществе и профессиональной среде конкурирующих ценностно-нормативных систем, статусно-ролевой набор участников отношений, психологические особенности акторов (когнитивность, эмоциональность, аффективная компонента).

Так или иначе, при любой комбинации факторов, если понимать под ценностной ориентацией «идеалистичную цель и действия, позволительные для ее достижения», под ценностью «особое общественное отношение, благодаря которому потребности и интересы индивида и социальной группы переносятся на мир вещей, предметов или духовных явлений, что придает им социальные свойства, не связанные прямо с утилитарным назначением этих вещей, предметов и духовных явлений» [2.с.41; 6.с.403]. То нормативность предполагает институционализацию воплощения ценностей, контроль за распределением ресурсов и средства принуждения, т.е. ситуацию, когда внешний регулятор распределяет права и ответственность, «когда контроль над целевым действием и его последствиями может принадлежать другим акторам» [1. с. 35].

Иначе говоря, исследовательская проблема заключается в том, что параллельно в педагогической среде функционируют легальные и легитимные нормы, определяющие границы формальной и неформальной свободы, на практике дополняя и реализуя сумму

ценностей. Легальные нормы длительное время закрепляются сверху в режиме принуждения, а легитимные нормы получают подкрепление снизу, обладая большей гибкостью и адаптивностью. Легитимные нормы аккумулируют привычки участников отношений и девиантное с точки зрения формальных норм поведение, благодаря активности таких индивидов перестает быть таковым, воплощаясь в легальной нормативности.

Эмпирической основой статьи являются данные, полученные в результате проведения социологического исследования в 2022 году (N=381). Регион – Московская область. Социологическое исследование проводилось методом анкетирования. Для проведения анализа применялся профессиональный этический кодекс учителей от 2014 года. Генеральная совокупность организаций 1432 учебных заведения при порядка 45 тысяч учителей. Выборка школ происходила случайным образом из списка по Московской области. При доверительном интервале в 95% взяты 303 случайные школы.

В ходе изучения документа – профессионального этического кодекса учителей выделены следующие ценности: 1. социальная ответственность; 2. профессиональный такт; 3. Профессиональная честь; 4. трансляция ценностей; 5. справедливость по отношению к коллегам и ученикам; 6. поддержание репутации в ущерб личной неприкосновенности; 7. учитель-воспитатель (трансляция норм и ценностей и ответственность за их реализацию учениками); 8. коллегиальность (партнерство и коллективное принятие решений педагогами); 9. толерантность (в том числе и в отношении отличных от учительских мнений); 10. самореализация педагогов; 11. Неприкосновенность личной информации о педагоге; 12. беспристрастность в даче оценок; 13. Неконфликтность (признание конфликтов вредоносными для работы и организации в целом); 14. Субординация (четкое следование иерархичности и выстраивание поведения вокруг нее); 15. Порядочность; 16. Ограниченная свобода слова. К нормам профессионального кодекса относятся в частности: 1. запрет на разглашение личной информации об учениках; 2. Избегание необоснованных или скандальных конфликтных случаев; 3. критика учителя только внутри коллектива; 4. педагоги не имеют права покрывать поступки друг друга; 5. запрет педагогам представлять свою организацию в споре с другой организацией, физическим лицом; 6. педагоги не имеют права побуждать на некоторые действия родительские комитеты; 7. при возникновении конфликтов преподавателям запрещается обсуждать рабочие моменты, переходить на личности с указанием должностных полномочий, обсуждать жизнь организации за ее пределами, в том числе и в социальных сетях.

Кодекс предполагает привлечение членов комиссии по этике и педсовет для рассмотрения спорных моментов, привлекаться к ответственности могут родители, опекуны, администрация, ученики и педагоги при этом главная роль в принятии решения остается за руководителем образовательного учреждения, тогда как за комиссией и педсоветом сохраняется право давать рекомендации по решению. Школьный коллектив действует замкнуто при заявленной гласной активности и склонен решать проблемные вопросы без внешнего вмешательства. Пункты 3,6,11 ценностных позиций вполне противоречат друг другу и указывают на двойственность школьной политики. От педагогов ожидается сохранение чести и репутации, но в кодексе при этом не уточняется наполнение категорий. Предписание к соблюдению подобных требований может приводить к уточнению личной информации о педагоге, которая может интерпретироваться неоднозначно, фиксируя для нас противоречивую двойственность. В пункте 13 ценностных категорий конфликты заявлены в качестве негативного явления, которого необходимо избегать, что подкрепляется и пунктами 2,5,8,9, но вступает в противоречие с пунктом 10 о самореализации педагогов, которая невозможна без защиты профессиональных и личных границ. Также неоднозначны и нормы. Так, в пункте 7 существенно ограничивается личностная свобода учителя, а возможные последствия

реализации нормы – замалчивание проблем и ограничение способов обжалования необъективных решений педагогами.

Среди респондентов преобладали возрастные интервалы 26-30 и 31-35 лет. Наименее широко была представлена категория учителей с возрастом свыше 60 лет. Первая группа вопросов, задаваемая респондентам, была ориентирована на выявление содержания формальных и неформальных регуляторов. Их соответствие в режиме легальности и легитимности. На вопрос: «Скажите, как влияют ваши действия на общество в целом?» ответы респондентов распределились следующим образом: большинство учителей оценивают свою роль с позиции поиска пути совместно с детьми, либо отсутствием влияния на общество 38,6% и 22,6% соответственно. Формирование системы ценностей уступает этим двум задачам, что означает заинтересованность учителей в иных ролях, нежели воспитательная и трансляционная, закрепленные в кодексе. В ответе на вопрос: «Как вы считаете, может ли учитель свободно прибегать к другим материалам помимо учебников?», выявлены проблемы технической грамотности у старшего поколения учителей, заметна связь ответов с возрастом: от 57,4% и 66,2 % готовых к поиску новой информации в подготовке к урокам в группах 20-25 лет и 26-30 лет до 24,2% и 14,1% в возрастных группах 36-40 лет и больше 40 лет соответственно. Большинство учителей считают, что им хватает выданной на руки литературы, что противоречит кодексу, регламентирующему обращение к любым образовательным источникам для подготовки. Проблема замалчивания характерна для всех возрастных групп учителей, что указывает на распространенность тенденции в профессиональном кругу: наибольший процент у групп 26-30 лет и 31-35 порядка 80% и 71% соответственно. Большинство респондентов считает вежливость важным качеством для педагога, что закреплено и в профессиональном кодексе. При этом в меньшей степени считает ее важной для осуществления работы только респонденты из возрастной группы старше 40 лет. Большинство респондентов – 227, вынуждены замалчивать некоторые детали своей работы, что соответствует пункту норм кодекса о критике в образовательном учреждении, при этом учителя склонны положительно или нейтрально оценивать конфликты, происходящие на рабочем месте, что противоречит пункту о неконфликтности. Большинство респондентов, более 70% полагалось бы в решении проблем на поиск информации, в том числе и в сети интернет, что противоречит пункту кодекса о неразглашении информации о рабочих ситуациях на информационных ресурсах, в социальных сетях и личных сообщениях. Педагоги согласны рассказывать о деталях собственной жизни для того, чтобы поделиться опытом и сделать урок понятнее, живее. При этом признается стремление делиться информацией только тогда, когда инициатива исходит от учителя. Кодекс не вполне регламентирует эту сферу жизни, в связи, с чем наблюдается противоречие. Большинство респондентов – 62,4% не считает, что отличными от доминирующих взглядами стоит делиться в рабочем коллективе. Ответы вывели зависимость от возраста со снижением процента к старшей группе значительно, что может означать, что учителя испытывают коллективное давление, либо привыкли скрывать некоторые факты собственной жизни. Большая часть учителей сталкивалась с пристальным вниманием к своей жизни и игнорированием соблюдения личных границ, не отмечает это обстоятельство только старшая возрастная категория, что связано меньшей включенностью в сетевые коммуникации. Кодекс не регулирует данный аспект жизни, гарантируя защиту лишь тех данных, которые имеют значение для трудоустройства. Большинство преподавателей, более 70% вынуждено скрывать содержание биографии, либо знают коллег, которым приходилось это делать, что противоречит одному из пунктов кодекса о профессиональной чести. Не было выявлено значимых корреляций с возрастом и стажем. Основная причина ведения «двойной» жизни учителями в том, что они опасаются осуждения со стороны окружения или же не хотят многократно объяснять свой выбор увлеченным коллегам, что, в принципе, противоречит пункту кодекса об

открытости педагогов. Так, из 381 респондентов, 244 во всех возрастных группах при ответе на вопрос: «Как вы считаете, стоит ли четко разграничивать преподавание и личную жизнь учителя» ответили положительно. Респонденты склоняются к тому, чтобы отгородиться от пристального внимания общественности во всех возрастных группах и разделять сферы жизни, что опять же противоречит пунктам кодекса нацеливающего на поддержание образа профессии и «репрезентативность» по списку увлечений. В целом по первой группе вопросов можно сделать вывод о том, что в профессиональном кодексе учителей и поведением в реальной жизни наблюдается ряд несоответствий, а содержание формальных и неформальных регуляторов не соответствует друг другу.

Возрастные различия в ответах на вопросы связанные с предпочтением регуляторов заметны. Наиболее инициативно и творчески склонны поступать представители возрастных категорий 26-30 и 31-35 лет. Так готовы просить помощи у коллег более 15% младших возрастных групп против 6% у старшей. Формальное обращение к руководству достаточно редкая практика и неформальные регуляторы удобнее для решения конкретных проблем. Большинство предпочтет взять на заметку замечание коллеги, даже если его содержание не нравится. А 123 респондента предпочтет проигнорировать чужое вмешательство, нежели дать обратную связь каким-либо образом, таким образом можно отметить тенденцию к конформности в образовательной среде. При этом 184 респондента сочли личность преподавателя важной для оценки качества его работы, а не только профессиональные навыки, что поддерживает в образовательной среде социально одобряемое «второе я» для тех учителей, которые не подходят под стандарты коллектива или внешней по отношению к организации среды.

В ответах на вторую группу вопросов, касающуюся соотношения легальных и легитимных правил выявлены следующие тенденции. Большинство респондентов проявили равнодушие по отношению к трансляции ценностей, о чем заявило 179 респондентов, 116 респондентов высказались, что не желали, бы быть идеальным образцом для подражания у учеников. Таким образом, учителя не вполне признают легально закрепленную воспитательную и трансляционную роль, а вместе с ними и соответствующие регуляторы поведения. Респонденты в то же время признают, что ограничены в выражении собственного мнения – 64,6%, что говорит от его наличия и готовности выразить, что является легитимной, но не легальной нормой. Большинство учителей вынуждено скрывать личные данные о себе – 62,6%, ведут «двойную» жизнь, что также указывает на расхождение в нормативном порядке. Основными же причинами возмущения для педагога были названы некомпетентность, навязывание чужеродных моделей поведения, клевета, намеки на некомпетентность в адрес преподавателя, что в данном случае соответствует содержанию легальной нормы, регулирующей обмен мнениями только в случае конструктивно обоснованной критики. Таким образом, на учителей действует легальная норма, которая в данном случае и легитимна. Подводя итог по второй группе вопросов, можно сказать, что формальные и неформальные регуляторы влияют на поведение учителей. Некоторые нормы существуют как в легальной, так и в легитимной форме, однако на поведение респондентов в большей мере влияют легитимные нормы, не нашедшие формального закрепления, иначе говоря, большинство легитимных правил на сегодняшний день не легальны.

Значимо также и то, что учителя не считают, что должны нести ответственность за поступки учеников, что может свидетельствовать о постепенном уходе от ролевого набора транслятора ценностей и воспитателя. Так или иначе, в ответах к такой стратегии поведения склоняется более 60% учителей, причем тенденция выражена у возрастных групп до 40 лет. Результаты указывают на формирование новой тенденции – признании автономии личности ученика от личности учителя.

Подводя итоги, можно фиксировать, что, во-первых, ценностно-нормативная система носит двойственный характер, что проявляется для педагогов школ Московской

области в сочетании конформности и консерватизма и склонности к принятию ответственности, творчеству, самореализации в профессии. Во-вторых, респонденты настаивают на защите частной жизни при осознании давления на себя извне, фиксируя недостаточную неприкосновенность личной жизни, что в свою очередь приводит к «двойной жизни», подразумевающей сокрытие увлечений и личной информации о себе, а также некоторых фактов биографии. Учителя склонны ориентироваться на неформальные, легитимные регуляторы поведения, а исполнять формально-легальные из соображений рациональности, адекватности и достатка времени, в ситуации противоречий и дефицитов предпочтения отдаются легитимным регуляторам. Таким образом, мы можем констатировать функционирование двух стратегий, консервативной, идущей от администрации «сверху» и неформальной, идущей от учителей «снизу». Для обеспечения разумного тандема во взаимодействии сторон, повышения грамотности в использовании человеческих ресурсов будет не лишним выработать, новую, помимо авторитарной, оберегающую модель взаимодействия между учителями и администрацией школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Девятко И.Ф. Нормы и мораль в социологической теории: от классических концепций к новым идеям. М., 2017. С. 10-11.
2. Загиняк М.Ю. Понятие ценности у Генриха Риккерта и его интерпретация в философии С.И.Гессена // Неокантианство . -№4.-2017.-С.41.
- 3.Ивашевский С.Л. Ценности и право в образовательной культуре // Наука и образование.-2017.-№6.-С.87.
4. Левицкая П.В. Механизмы взаимодействия ценностей в современной организации // Философские науки. – 2009.-№2.-С.107.
5. Левченко И.А. Ценностно-нормативная регуляция социальных процессов: сущее и должное // Научное обозрение . – 2019.-№14. – С. 7.
6. Осипов Г.В. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. М., 1998. С.403.
7. Тихонова Н.Е. Особенности нормативно-ценностной системы российского общества через призму теории модернизации // Terra Economicus. – 2011. – №2. – С.64.
8. Фролов С.С. Возникновение и развитие правил в практике управления социальными системами // Социологические исследования.-2012.- 2020.-№3.-С.120-127.
9. Ядов В.А. Социальная стратификация в кризисном обществе // Социологический журнал.-1994.-№1.-С.30.
10. Thomas S., Znaniecki F. The Polish Peasant in Europe and America. Boston, 1998. P.51.

УДК 316

ПРОЦЕССЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТУРАХ ФИЛОСОФИИ

Литвиненко В.В., Родионова В.И.

PROCESSES OF SELF-REALIZATION OF A PERSON IN THE CONTOURS OF PHILOSOPHY

Litvinenko V.V., Rodionova V.I.

Аннотация: Статья посвящена проблеме теоретического анализа процессов самореализации личности в контурах философии. Авторы раскрывают содержательные составляющие личностного начала человека, участвующие в процессах самореализации,

рассматриваются философско-антропологические концепции и научные теории, касающиеся соотношения биологического, социального и культурного начал в человеке. Особое внимание авторы уделяют специфике самореализации человека в профессиональной сфере. Авторы приходят к выводу, что профессиональная самореализация тяготеет к деятельно-смысловым траекториям осуществления и усилению индивидуально-личностного начала как основы для профессиональной самореализации личности.

Abstract: The article is devoted to the problem of theoretical analysis of the processes of self-realization of personality in the contours of philosophy. The authors reveal the content components of the personal beginning of a person involved in the processes of self-realization, philosophical and anthropological concepts and scientific theories regarding the correlation of biological, social and cultural principles in a person are considered. The authors pay special attention to the specifics of a person's self-realization in the professional sphere. The authors come to the conclusion that professional self-realization gravitates towards active-semantic trajectories of implementation and strengthening of the individual-personal principle as the basis for professional self-realization of the individual.

Ключевые слова: самореализация, личность, биологическая и социально-культурная природа человека, философия, социокультурная экзистенция, профессиональная самореализация.

Keywords: self-realization, personality, biological and socio-cultural nature of a person, philosophy, socio-cultural existence, professional self-realization.

Современные научные исследования в сфере философии и культурной антропологии позволяют фиксировать то, что процессы самореализации личности по своему содержательному наполнению и аспектам многообразны. Человек должен развиваться как биологическая субстанция, а также состоять в системе культуры не только как индивид, но и как все время развивающаяся личность в процессах самореализации. Актуальность исследования проблемы самореализации личности в философском и культур-антропологическом ключе состоит в том, что до сегодняшнего времени в философии не разрешена антиномия выбора траекторий собственной жизни личности и ее самоопределения, с одной стороны, а, с другой стороны, наличие развивающиеся сложности социально-культурных механизмов, чья работа направлена на реализацию смысложизненных позиций человека.

О самореализации личности, выборе смысложизненных позиций пишут современные отечественные философы, выделяя предикаты процесса самореализации, среди которых особо отмечает следующие: личностную идентичность, это культивирование аутентичности, самость и самобытное «Я» [3, с. 40]. Действительно, личность, осознавая ответственность за свою экзистенцию, достижение акмеологических вершин бытия, находится в поиске оптимальных решений задач и сфер самореализации, постоянно сталкиваясь с механизмами, препятствующими расширению возможностей самости, созиданию личностной аутентичности, проявляющейся в овладении социальными и культурными ролями, владением собственными мыслями, эмоциями и формами поведения. Тогда как современная культурная ситуация не всегда позволяет это делать и создает препятствия для развития личности.

Процессы самореализации личности позволяют формировать его социокультурную сущность, опираясь на биологические основы человека.

Процессы самореализации в условиях возрастания гуманизма все больше определяют жизнедеятельность человека. Такое понимание самореализации позволяет исследователям связать содержательный анализ процессов самореализации с некоторым континуумом философских категорий, охватывающих аспекты развития процесс

самореализации личности, в частности, самоактуализацией, развитием субъектности, личностным развитием и другими. Исходя из актуальности проблематики, объектом данного исследования выступают процессы самореализации личности, а предметом является научный анализ процессов самореализации личности в контурах философии.

Цель исследования – провести научный анализ процессов самореализации личности в контурах философии. Впервые термин «самореализации» был зафиксирован в философском смысле в одном из английских словарей в начале XX века в Великобритании. В начале XX века усилился всплеск научного интереса к анализу личностной траектории развития индивида и проявлениях его самореализации в сферах и разнообразных формах инобытия, исследование инаковости, как индивидуальной уникальности человеческого, а значит и специфики социокультурного бытия и это открыло новую страницу в философской антропологии и философии культуры.

Одной из базовых позиций, дающих возможность раскрыть витально-природную основу самореализации личности, выступают организмически-биологические характеристики человека. Исследование проблемы человека и его социокультурного бытия невозможно без вопрошания о природе человека. Природа человека указывает на онтологические рамки его экзистенции не только в филогенетическом, но и, прежде всего, в онтогенетическом ключе. Биологическая основа человека, его задатки, способности, темперамент, таланты имеют огромный социальный и культурный потенциал, но раскрыться и придать импульс самореализации личности могут только в определенной социокультурной экзистенции. В антропологическом ракурсе человеческая экзистенция наполнена аксиологическими смыслами и может возвышать или понижать статус человеческой природы. Социум всегда формирует и предоставляет индивидам многообразный социальный и культурный опыт, но не всякому индивиду он доступен в ходе социализации. Негативные условия социализации, зачастую не позволяют раскрыться талантам и способностям человека.

В контексте культурной и философской антропологии социализация индивида включает в себя процессы передачи культурного опыта, ценностей, идеалов и культурных норм в течение всей жизни индивида посредством социальных институтов. Таким образом, самореализация выступает частью общего процесса социализации и проявляется в деятельности субъекта и изменениях личности.

Индивидуальность личности проявляется в особенностях личностного потенциала и достижений личности в системе его деятельности. Однако есть ряд условий, которые предъявляют общество и культура к индивиду и его личностному началу.

Во-первых, выделим социальные и культурные условия жизни человека, во-вторых, субъективные составляющие: здоровье, волевые факторы, темперамент и другое. И, в-третьих, это потребность общества в определенных достижениях, предъявленных в индивидуально-личностном проявлении. Личностные достижения и самореализация личности не всегда бывают оценены современниками, и их социально-культурная ценность выявляется обществом намного позже. В случае соблюдения указанных требований продуктивность самореализации человека возрастает. Формируя социокультурный опыт, человек, не только социализируется, но и развивает свою субъектность, возвращая при этом индивидуальное начало. Данные процессы переплетаются: в ходе социализации индивид накапливает опыт, в процессе индивидуализации он выбирает сферу преломления своих биологических задатков, способностей, возможностей и потенциала. Поэтому индивидуализация выступает «пусковым механизмом» преобразования личностного потенциала в личностные достижения.

Субъектность предполагает внутреннее содержание личностного потенциала и это возможности развития и саморазвития личности в будущем. Данные категории разработаны в философии Аристотеля. Он отмечал, что «становление есть переход из

состояния потенциально сущего (таким образом, не-сущего актуально) в актуально сущее». Аристотель в великом труде «Метафизика» рассмотрел четыре причины бытия вещей, из них две касаются самореализации, это причина целеполагания и источника (демиургическая причина). Сообразно тому, что в Античности бытие рассматривается философами как общее бытие и как субъективное бытие, образующее некоторое двуединство, можно применить данный алгоритм и к процессам саморазвития личности. Согласно Аристотелю, потенциал личности воплотится в реальности, только перейдя в актуально сущее состояние, действия субъекта приобретают определенный смысл [1, с. 40]. Положения, касающиеся соотношения сущности и существования, открытые древней античной философией, универсальны, поэтому распространяются на все элементы бытия, в том числе и на человека. Но в отличие от объективно существующей вещи, человек всегда представляет собой диалектическое состояние, процесса перехода потенциального состояния в актуальное. Тем самым саморазвитие личности как процесс может занимать в его жизни определенный отрезок времени, либо длиться всю жизнь, либо процесс самореализации может отсутствовать как таковой в принципе. Отсутствие результатов самореализации личности означает низкую оценку самостоятельных достижений личности, общественного вклада со стороны общества. В Новое время философские изыскания расширяют представления о самореализации в связи с исследованием вопросов сознания и мышления, а также субъективации как принципа отражения человеком действительности. Немецкая классическая философия уже сосредотачивается на процессах самосознания как актуальной формы бытия человека как такового. Самосознание выступает в этот период как первичная предпосылка процессов самореализации. Антропологические изыскания второй половины XX века подытожили результаты научного анализа уже имеющихся в истории мысли антропологических статусов человека, но, и одновременно, указали на некоторое забвение рассматриваемой тематики, а затем на возобновление интереса ученых, философов к многогранной природе человека и его самореализации.

Так, М. Шелер указал пять антропологических позиций социокультурной трактовки человека, это антропологические векторы, концентрирующие точки рассмотрения человеческой природы и смыслов его экзистенции (рисунок 1):

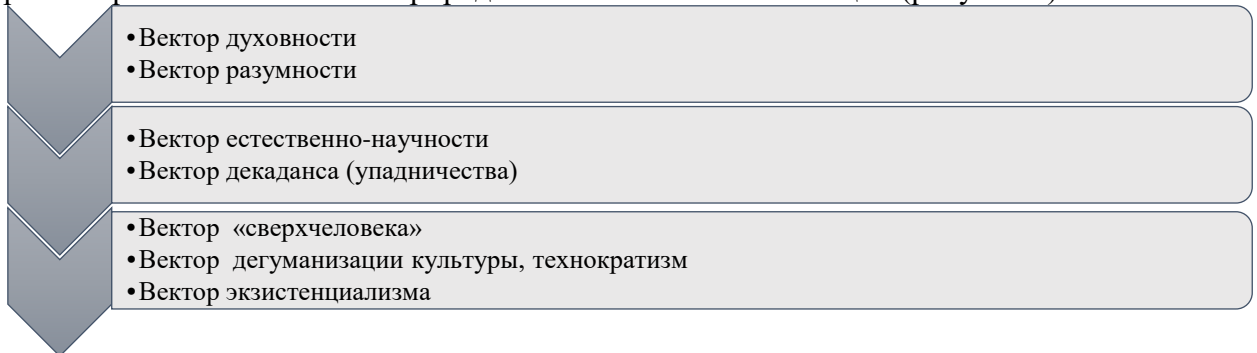


Рис. 1 – Научные интерпретации человека в истории мысли

Как следует из содержания рисунка 1, М. Шелер и его последователи не отказывались от мысли о том, что природа человека представляла некоторую объективную данность, которая может служить природной основой и быть открытой дальнейшему развитию. Это означает, что философ допускал стремление человека выйти за свои природные данные и биологическую основу, продлить свои таланты и способности с помощью и вне биологической составляющей, подчеркивал его стремление к свободе. Как видим, что к идеям М. Шелера по поводу самореализации сейчас можно добавить еще несколько: это уникальности индивидуального бытия человека, а также технократические идеи, которые дают возможность сопоставлять возможности человека и

техники, а также вторжение техники в природу человека иногда для продления целей самореализации и прочее [8, с. 61].

Отметим, что современная социокультурная ситуация характеризуется гуманитарной наукой как кризисная, деструктурирующая мировоззренческо-аксиологическую составляющую, фиксирующая потерю гуманных смыслов, трансформацию природы человека в сторону унификации смыслов, потерю его ценностной уникальности. Поэтому в условиях унификации и массовизации культуры важно сохранить уникальность каждого индивида как основу для дальнейшей самореализации. Такие задачи ставила философская антропология перед собой в рамках направления экзистенциализма. Экзистенциалисты считают, что быть человеком только в биологическом смысле недостаточно, как подчеркивал Ж.-П. Сартр в работе «Экзистенциализм – это гуманизм» человек творит себя сам, формирует собственную природу цели...» [7, с. 319]. Действительно, экзистенция диктует человеку индивидуальную траекторию «заполнения уникальной лакуны силой собственного выбора бытия». Работа Сартра имеет огромное значение как для интерпретации в рамках философской антропологии сущности человека в целом, так и для рассматриваемых нами процессов самореализации личности в частности.

Работа содержит так называемую «максиму экзистенциализма»: «существование предшествует сущности», и это подтверждает первичность биологического начала человека как первой необходимой, но недостаточной предпосылки самореализации.

Человек основывается, но не всегда удовлетворяется своим только биологическим состоянием, социально-культурное «работает» как лифт, который человек наполняет акмеологическими смыслами в процессе самореализации.

Таким образом, Ж.-П. Сартр преодолевает предыдущую метафизичность аристотелевской диады, в которой сущность и существование объектов мира было разделено. Философ экзистенциализма показывает в своей теории, что сущность человека перманентно в течение всей жизни проявляется в индивидуальном существовании человека и представляет собой процесс уникальной саамореализации индивида. По мнению представителей экзистенциализма получается, что истинное бытие человека самого по себе не отражает его сущности: только в процессе в процессе самореализации сущность человека воплощается в его различных опредмеченных статусах, как материальных, так и духовных и формирует его экзистенцию.

К исследованию природной основы человека следует добавить анализ социокультурного начала человека, что и «замыкает» смысловую пару, объединяющую природное и социокультурное начала в человеке, в философской антропологии. Социокультурная сущность человека – это и процесс, и результат самореализации личности. Одной из сущностных характеристик развитий личности выступает его самореализация. В самореализации воплощается потребность человека проявить свои личностные духовные начала. Они могут воплощаться в самых различных сферах социальности и культуры.

Однако существует две плоскости воплощения процессов и результатов самореализации, прежде всего, это в системе деятельности и собственной субъектности (телесных и духовных составляющих человека).

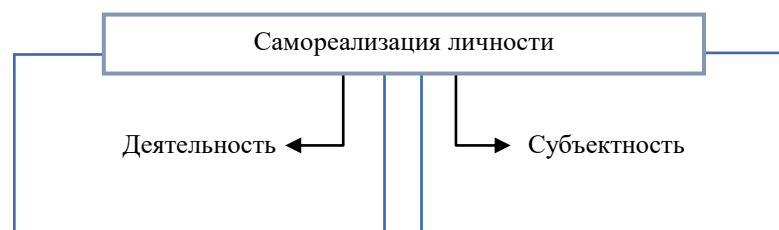


Рис. 2 – Связь категории самореализации с категориями субъектности и деятельности личности

Как видим на рисунке 2, самореализация личности проявляется процессуально, то есть через систему деятельности, которая в отличие от биологического начала, проявляется в виде целеполагания и получении индивидуальных результатов деятельности. Деятельность выходит за пределы биологической программы и характеризуется социально и культурно детерминированным выбором средств и результатов деятельности. Так философ М.С. Каган в своих работах показывает человека как уникальную био-социо-культурную систему. Он понимает «мир» как среду в первую очередь природную, а далее – социальную и культурную, в которой действует человек [5, с. 48].

С другой стороны в гуманитарных науках личностная самореализация связана с развитием субъектности. Субъектность – это возможность выступать субъектом действия, проявлять себя индивидуально и независимо. В психологии субъектность это стремление производить изменения в мире и в себе самом. Так, выдающийся немецкий философ Г.В. Гегель считал, что «субъектность связана с тождеством определенности» [4, с. 23]. Сама же определенность позволяет состояться субъекту онтологически. Субъективность уходит корнями в философию И. Канта, его гносеологический агностицизм. Что касается субъектности, то начало положил К. Маркс через раскрытие понятия деятельности и ее составляющих. Далее в отечественной философии стала нарастать исследовательский интерес к понятию «деятельность». Раскрытие продуктивности понятия «деятельность» дало широкие возможности сферного анализа самореализации личности, именно через деятельностный подход были определены направления раскрытия потенциала субъектности [2, с. 43].

Субъектность опирается на процесс и результат воплощения целевых установок, порожденных самосознанием личности в ходе его деятельности. Результатом будут личностные достижения, которые в результате полной самореализации могут пережить индивидуально-биологическое начало человека. в этом случае духовно-творческое, опредмеченное в материальном начало может остаться в истории. Тогда после физической смерти человека не происходит «смерти духовной» и человечеству достаются личностно окрашенные достижения человека, а вот потенциал, конечно же, исчезает. Такая ситуация присуща не всем людям. А связано это с индивидуальным началом человека. индивидуальное начало уникально, оно отличает одного человека от другого, есть в нем биологическая основа, но ее развитие происходит в социально-культурном контексте.

Точка соприкосновения личностного и профессионального начал – это самореализация, то есть сочетание духовного роста, воплощения личностного начал и увеличение возможностей профессиональной деятельности, получения прибыли, развитие материального производства, увеличение рабочих мест и тому подобное.

Процессы самореализации личности философы и ученые различных исторических эпох и современности связывают с многими процессами, дополняющими самореализацию.

Так, философы связывают данное явление с раскрытием сущностных характеристик человеческой природы человека, реализацией его творческого потенциала, с саморазвитием (И. Кант, С.И. Гессен), с достижением смысла жизни (С. Франк, В. Франкл), с личностным смыслом (А. Леонтьев), самоактуализацией (К. Роджерс, А. Маслоу), с жизненными стратегиями (К.А. Абульханова-Славская), с самодетерминацией (Т.М. Ярошевский), с поиском пути к себе (Г.К. Чернявская) и прочим.

Самореализация личности свидетельствует о социальной зрелости индивида в различных сферах. Критерием социальной зрелости может выступать профессиональная самореализация личности. Она проецируется в профессиональной деятельности через интериоризацию целей и ценностей.

Рассмотрим базовые составляющие личностной самореализации в социальной сфере (рис. 3).



Рис. 3 – Базовые составляющие личностной самореализации в социальной сфере

Как следует из рисунка 3, базовым условием личностной самореализации выступает готовность к творчеству, самосовершенствованию, повышению качества труда и профессионализма, индивидуально-личностное проявление себя в деле.

Целеполагание – это важнейшее начало, фиксирующее постановку цели в связи с потребностями, смыслами и ценностными началами деятельности человека. Оно отражает деятельностную активность человека, его проектное начало, позволяющая придать мировоззренческий смысл действий человека.

Личностное начало детерминирует и культурно оформляет деятельностную активность человека, включая в себя социальные и культурные начала деятельности человека, его нравственные позиции, творческий потенциал и идеалы. Личностное начало характеризуется не только мыслящей и активной личностью. Стремление к личности сопровождается конкретным и ответственным самоутверждением человека в мире или его сферы.

Что касается процессов самосовершенствования личности, то здесь мы присоединяемся к точке зрения ученого процесс осознанного, управляемого личностью собственного развития, в котором в субъектных целях и интересах личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности, а также достигаются опредмеченные и распредмеченные результаты избранной сферы деятельности.

Профессионализм выступает как результат приобретения компетенций в сфере избранной деятельности. В ракурсе процесса самореализации личности компетенции сопряжены с акмеологическими смысловыми вершинами в сфере избранной профессии. Качество результатов труда отвечает как технологическим или иным факторам, так и смысловым показателям.

В случае с самореализацией личности предпринимателя, наблюдается переход в актуальное для общества и его экономики производство это также работает. Между потенциалом личности и переходом их в личностные достижения нельзя установить жестких границ. Нельзя указать момент окончательного завершения социализации личности и началом процесса самоактуализации. Оба процесса могут идти параллельно. Индивид может одновременно и приобретать новый культурный опыт и продолжать самореализацию.

Отметим еще одну немаловажную деталь процесса самореализации социально-культурного потенциала индивида: часто современники не могут по достоинству оценить сделанный индивидом вклад, как в сфере творчества, так и на профессиональном поприще, поэтому слава приходит позднее, либо изобретатель защищает свое творение от неразумного использования. Примером могут служить шифры информации об изобретениях великого итальянца эпохи Возрождения Леонардо да Винчи.

В философии XX века наряду с разработкой проблематики субъектности, шло исследование деятельностного подхода. Именно он позволяет человеку трансцендировать содержание субъектности в объект, а именно объект деятельности. Тогда становятся объяснимыми и творческая деятельность, и профессиональная деятельность. Здесь находится позиция, соединяющая субъектность, объект деятельности, личностное начало и духовные силы человека. Самореализация выступает как процесс распределения сил человека в деятельности. В таком случае полученный результат обретает новый отклик, часто меняет мир и культуру к лучшему.

Проблема профессиональной самореализации личности имеет свои теоретические основания, которые уходят корнями в философию XIX века. Так Людвиг Фейербах писал о том, что человек это высшая ценность и высшее существо для человека. Данную мысль поддерживал Карл Маркс, писал в «Нищете философии» и выдвинул идею самоценности человека и существования требований общества по отношению к нему [6, с. 23]. Маркс исследовал базовую деятельность человека – трудовую. Изучая сущностные характеристики труда и его профессионального воплощения, Маркс понимал, что большую часть жизни человек проводит в труде и профессии. Специфика труда состоит в том, что человек производит взаимодействие с природой, опосредует ее через сознательную цель, используя при этом культурные образцы, выработанные обществом. Сам человек в этом случае – это субъект целенаправленно и действенно поступающий. Сознательная цель и направление деятельности индивида, как преобразующей активности, на достижение поставленной цели, свидетельствует о том, что человек преобразует мир и творит вторую природу, артефакты. Можно ли утверждать, что индивид этим и ограничивается? Конечно же, нет, кроме результатов труда, индивид творит себя сам и свои социально-культурные отношения и связи. Поэтому субъектность связана с продуктивностью и развитие личности является отнюдь не побочным продуктом.

Таким образом, рассмотрев процессы самореализации личности в контурах философии, можно резюмировать следующее. Во-первых, самореализация личности является актуальным объектом научного анализа философско-антропологического знания с начала XX века. Во-вторых, термин «самореализация личности» является терминологически определенным, но содержательно неоднозначным, поэтому нами обнаружен широкий спектр возможностей для научного анализа процессов самореализации личности в различных аспектах. В-третьих, процессы самореализации личности имеют в своей основе биологическое, организмическое начало, которое имеет уникальную модификацию в определённой социокультурной экзистенции. Далее, самореализация личности опирается на два вспомогательных концепта деятельность и субъектность. Наконец, процессы самореализации личности свидетельствует о достижении человеком социальной зрелости, проявляющихся в различных сферах, в частности в профессиональной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель Метафизика / Аристотель. – М. : Изд-во Эксмо, 2006. – 608 с.
2. Быкова, М.Ф. Мистерия логики и тайна субъективности: О замысле феноменологии и логики у Гегеля. – М. : Наука, 1996. – 238 с.
3. Ворожко, Ю.Н. Социокультурные основания самореализации личности: философско-антропологический аспект: Дисс... канд. филос. наук. 09.00.13. – Ростов-на-Дону, 2014. – 134 с.
4. Гегель, Г. Ф. Лекции по истории философии / Г.Ф. Гегель : в 3-х томах / перевод с нем. Б. Столпнера. – Санкт-Петербург : Наука, – 1994. – Т. 3. – 584 с.
5. Каган, М.С. Человек как проблема современной философии Каган М.С. И вновь о сущности человека / М.С. Каган // Отчуждение человека в перспективе глобализации

- мира. – Выпуск 1: Сборник философских статей. Под ред. Маркова Б.В., Солонина Ю.Н., [Парцвания В.В.](#) – Санкт-Петербург : Издательство «Петрополис», 2001. – С.48-67.
6. Маркс, К. Нищета философии / К. Маркс // Соч. 2-е изд. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Т. 4. – М.: изд-во политической литературы, 1955. – 638 с.
7. Сартр, Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319-344.
8. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер / пер. А.В. Денежкина и др. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1

РЕФЛЕКСИЯ ОБЩЕСТВА РИСКА У. БЕКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Пелевин С.И.

REFLECTION OF U. BECK'S RISK SOCIETY IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIETY

Pelevin S.I.

Аннотация: современная философия вовлечена в диагностические дебаты. Общий консенсус гарантирует, что мир, в котором мы живем, претерпевает сильные преобразования и что, поскольку они множественны и рассеяны, фундаментальная аналитическая задача состоит в том, чтобы придать им глобальный или единый смысл. Таким образом, проблема заключается в диагностике: какой тип общества возник или возникает? Общество риска или философия риска – это философский синтез исторического момента современного периода, в котором оно лишено своих центральных компонентов, что порождает ряд дебатов, переформулировок и новых стратегий господства. Это было бы постиндустриальное общество в том смысле, что основные матрицы современности и само соотношение сил существенно изменились.

Abstract: modern philosophy is involved in diagnostic debates. The general consensus guarantees that the world in which we live is undergoing strong transformations and that, since they are multiple and scattered, the fundamental analytical task is to give them a global or unified meaning. Thus, the problem lies in the diagnosis: what type of society has emerged or is emerging? Risk society or risk philosophy is a philosophical synthesis of the historical moment of the modern period, in which it is deprived of its central components, which gives rise to a number of debates, reformulations and new strategies of domination. It would be a post-industrial society in the sense that the basic matrices of modernity and the very balance of forces have changed significantly.

Ключевые слова: общество, риск, катастрофа, философия, постиндустриальное общество, задачи, теория, проблема, человек.

Keywords: society, risk, catastrophe, philosophy, post-industrial society, tasks, theory, problem, person.

Одним из центральных объектов философской мысли являются изменения, которые претерпевают общества. В самом деле, можно подумать, что эта философская

наука возникла в результате размышлений над огромными преобразованиями, которые происходят в результате процесса модернизации и индустриализации.

Автор подчеркивает культурную важность универсальной ценности выживания и ставит вопрос о том, кто на самом деле является социальными агентами, которые создают риск и управляют им, задаваясь вопросом о роли, которую играют как «производители, так и гаранты социального порядка» в создании риска.

Согласно Беку, конструкция безопасности и контроля, которая доминировала в мыслях и действиях на первом этапе современности, приобретает фиктивный оттенок в будущем глобального общества. Он осуждает репродуктивный и «усиливающий» характер, который приобретает любая попытка контролировать производство риска, поскольку создает большую «неопределенность» и помогает определить хаотическое, противоречивое и многообразное ощущение риска.

Автор предупреждает, что «логика контроля рушится изнутри» европейских обществ, порождая хаос во всех сферах человеческой жизни, компрометируя природу и тех, кто от нее зависит. Кроме того, это относится к индустриальному отдыху на природе и его последствиям даже в привычках повседневного потребления.

Автор разрабатывает актуальные вопросы о том, кто должен быть ответственным агентом по предотвращению риска, а также инструменты и средства, используемые при этом управлении. Он исходит из идеи о том, что риск вызывает институциональные противоречия, предполагая, что опасность является социально сконструированным актором («квазисубъектом»), который изменяет культуру и политику, указывая на то, что современное общество анахронично в своем образе жизни, поскольку оно работает на основе парадигмы современности.

Бек утверждает, что «глобальное общество риска, его политические и культурные противоречия нельзя объяснить или понять с точки зрения досовременного управления опасностями и угрозами».

Рефлексивное общество становится постиндустриальной концепцией, о которой не думали такие классики, как Макс Вебер. Предполагается, что Бек вместе с Гидденсом отстаивает пространство рефлексивной социологии и что, чтобы не отказываться от критического анализа проблем современности, он подходит к проблемам нового общества, которые не совпадают с его описанием социологию более ранних обществ. Кроме того, он обнаруживает сложность отношений, абсолютную дерегуляцию, преобладание власти и решение корпораций для экономической власти; источником неопределенности, незащищенности и риска.

На современном этапе развития общества надо отметить, постмодернистское общество берет на себя бремя риска в своей собственной идентичности, поскольку оно содержит противоречие опасности выживания вида и утверждает, что «прибыльность» системы сопряжена с риском неопределенности независимо от обеспечения условий безопасности и экологической устойчивости, допуская границы опасности для видов, охват которых, как это ни парадоксально, не является приоритетом система, ориентированная на получение выгод и риторическое представление рациональности, скрывающее чисто инструментальную рациональность.

СМИ в этом контексте функциональны для социальной власти и контроля, но в то же время подвержены системному риску, как и все остальное, и тем более, когда они ежедневно раскрывают темную природу антиэкологической модернизации и насилия жизни.

Данные исследования научной мысли утверждают, что парадигмы интерпретации глобального общества также подвержены сильным рискам и процессам индивидуального подчинения поведения в социальной жизни и модернизации, как места репрезентаций, означающих изменения.

«Общество риска», с которым мы сталкиваемся на данный момент – это общество, подверженное неминуемой опасности. В нем теряется весь «расчет риска» и все становится непонятным. Это общество, в котором человек оказывается в полностью загрязненной среде, угрожающей безопасности его существования. Загрязнение воды атразином, сельскохозяйственным гербицидом, который также влияет на воспроизводство рыб, иллюстрирует опасность. Бек буквально утверждает, что: «общество риска – это эпоха индустриализма, в которой людям приходится сталкиваться с вызовами, связанными со способностью промышленности уничтожить все виды жизни на земле».

Страх возникает в обществе риска. Это колыбель солидарности, которая становится политической силой, в которой трудно различить, каким образом страх действует как средство объединения.

В индустриальных обществах способность к выживанию определяется способностью людей сталкиваться с нищетой. С другой стороны, в обществе риска для обеспечения выживания требуются другие качества. Ежедневное сосуществование со страхом и незащищенностью становится «и биографически, и политически ключом к цивилизации».

Человек сомневается в своем собственном восприятии, он не доверяет своим чувствам, чтобы выжить, потому что опасность находится за пределами всего, что он может воспринять; есть общее социальное недоумение и страх, который устраняет всякую возможность жизни. Ни одно из совершаемых им действий не имеет с этой точки зрения никакой гарантии. Даже сам процесс еды; гораздо меньше того, как обращаются с телом во время болезни. Ятрогенные заболевания, парадоксальное следствие современной медицины, выступают в качестве новой угрозы в том же самом обществе. Предел качества жизни человечества задается обществом риска.

Мы понимаем рассуждения Бека как альтернативу этим формам. На основе нормативной системы, навязанной современностью, невозможно сделать ничего, что не подчинялось бы этому порядку; так что любой вариант остается без возможности внимания.

Сам Бек заявляет по этому поводу, что: «атомные электростанции, ослепленные собственным совершенством, устранили принцип защиты и предвидения не только в экономическом смысле, но и... медицинском, психологическом, культурном и религиозном. Это «общество остаточного риска» есть... «незастрахованное общество», в котором охват и защита, как это ни парадоксально, уменьшаются с той же скоростью, что и степень опасности».

Это огромная и сложная Вавилонская башня неразрешимых проблем, в которой сталкиваются и сталкиваются языки в ущерб судьбам человечества и чему, как это ни парадоксально, систематически способствует развитие науки.

Ущерб неисчислимы. Беда бесконечна. Проблема прикрывается равнодушием. Отношение, создающее атмосферу нормальности, в которой никто не несет ответственности за современные риски. Бек хочет, чтобы источник зла был обнаружен. Он не допускает, что «законодательный вакуум» и отсутствие исполнительной власти вкупе с другими факторами защитят безответственных, уничтожающих жизнь на планете.

Мысль Бека способствует возникновению новой и «безмерной субъективности» оспаривания, воплощенной теми маргинальными группами, которые в восьмидесятые годы высказывали свои претензии в пользу защиты окружающей среды, и сумели поставить проблему на повестку дня, пока она не стала приоритетной, оспаривая всей Европе, что требует социальной мобилизации.

Пробуждение сознания европейской ответственности является следствием этого великого общественного движения, которое намеревается все больше и больше распространяться во всех областях, включая регион Латинской Америки.

Мы согласны с Бекком, когда он утверждает, что технократический проект не должен продолжать свой путь до предела экологического кризиса. Речь идет не о том, чтобы избежать прогресса, но мы должны быть осторожными и ответственными за будущее общества, потому что мы, прямо скажем, находимся в «индустриальном среднем возрасте», который необходимо преодолеть.

Для этого требуются различные формы организации биномов наука-производство, наука-мнение, наука-политика, техника, право. Также, когда они утверждают, что необходимо знать причины возникающих проблем, необходимо их социализировать, распространять, атаковать их сознательно и ответственно, перенимая судьбу другого с высоким этическим и гуманитарным смыслом. То есть необходимо пробудить новые формы восприятия действительности для управления человеческой судьбой. Воспринимайте и действуйте снова.

Учитывая нынешние условия глобального кризиса и его влияние на условия и состояние жизни человечества, преобладают боль и скептицизм; в дополнение к законному праву сомневаться в том, действительно ли лекарство от катастрофы, вызванной первой современностью, и ее последствий, составляющих «общество риска», может исходить из того же места.

Оценивая теоретическое упражнение Бека об «обществе риска», мы в конечном итоге задаемся вопросом, будет ли лекарство лучше болезни, или это будет своего рода противоядием, чтобы продолжать позволять вещам идти своим чередом. Потому что возможно ли построение того космополитического мира, на который он намекает?

Может ли быть так, что у национальных государств есть политическая воля сделать минимальный жест, чтобы открыть свои границы? Какими гражданами мира можно считать людей в великих джунглях цемента и сети кабелей современности? Ни отсылка к зрелищному европейскому зеленому движению, ни к пейзажу «общества риска», нарисованному Бекком, не может заставить нас забыть о Чернобыльской катастрофе, падении Берлинской стены, цунами «Катрина», озоновой дыре или заголовках газет. из газет, которые намекают, каждый день к бедствиям, происходящим в «обществе риска», в котором мы живем, сея — все больше — все больше и больше страха и неуверенности, чувства, которое выражается в своего рода ужасе, усталости и коллективной апатии, с которыми невозможно бороться альтернативными выражения, какими бы организованными и воинственными они ни казались. Голоса сопротивления остаются неслышанными.

Наконец, работа, проведенная Бекком, кажется нам важной, потому что она ясно обнажает всю сложность проблемы, которая теперь является общей для человечества во всех ее версиях и в которую вставлена трудная социальная динамика.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой; послесл. А. Филиппова. М.: Прогресс-Традиция, 2000
- 2.Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность / Пер. с англ. С.П. Баньковской // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 107-134.
- 3.Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ», 2001.
- 4.Луман Н. Понятие риска / Пер. с нем. А.Ф. Филиппова // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 135-160.
- 5.Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. В.А. Ядова. М.: Аспект-пресс, 1996.

МНЕНИЯ, ФАКТЫ

УДК 159

ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ

Козловская Г.Ю., Борозинец Н.М., Крыжевская Н.Н., Каспарова А.В.

DIGITAL SOCIALIZATION OF PERSONALITY: PROBLEM ANALYSIS

Kozlovskaya G.U., Borozinets N.M., Kryzhevskaya N.N., Kasparova A.V.

Аннотация: в статье рассматриваются основные направления научных исследований влияния цифровой трансформации общества на процессы социализации личности, приведены характеристики особенностей и механизмов цифровой социализации, рассмотрены нормативные и девиантные поведенческие стратегии, присущие «новой норме» деятельности и коммуникации человека.

Abstract: the article discusses the main directions of scientific research on the impact of digital transformation of society on the processes of socialization of the individual, provides characteristics of the features and mechanisms of digital socialization, examines normative and deviant behavioral strategies inherent in the "new norm" of human activity and communication.

Ключевые слова: виртуальность, диджитализация, онлайн среда, офлайн среда, просьюмеризм, самопрезентация, социализация, транзитивность, цифровое поведение, цифровая социализация, коммуникативное онлайн-поведение, онлайн-идентичность, цифровое поведение.

Keywords: virtuality, digitalization, online environment, offline environment, prosumerism, self-presentation, socialization, transitivity, digital behavior, digital socialization, online communicative behavior, online identity, digital behavior.

Актуальность исследований феноменологии цифровой социализации представляет огромный интерес в связи с стремительно меняющимися технологическими преобразованиями средовых условий, которые ставят вопрос о «новой норме» как концепции изучения и интерпретации развития человека в условиях диджитализации. В современном мире социальная жизнь человека опосредована информационно-коммуникационными технологиями. Современное общество стало гибридным, сочетая форматы реальной жизни и цифровых возможностей. Интернет-пространство выступает не только как технология поиска и получения информации, но и как среда общения, социализации, культурной ориентации, значительно влияя на ценностно-мировоззренческую сферу молодежи, усваиваемые культурные практики, стратегии познания и стереотипы поведения. Несмотря на имеющиеся исследования в этой области, можно отметить недостаточную разработанность целого ряда вопросов, связанных с единством терминологических, структурных и прогностических подходов. Перспективными представляются междисциплинарные исследования в области киберсоциализации, возникающие на стыке психологии, педагогики, социологии, антропологии, философии, экономики и выступающие в качестве перспективной научной проблематики.

В качестве ключевой рамки анализа социализации личности в условиях диджитализации был взят теоретический обзор исследований механизмов, факторов влияния цифровой среды на развитие личности, вопросов нормативности и девиаций социального взаимодействия в виртуальном пространстве, а также влияние онлайн-репрезентаций на этику и нормы поведения. Поставленная цель и задачи определили необходимость использования методов научного поиска: проблемного и сравнительного анализа, обобщения, систематизации и прогнозирования.

В выводах определены основные проблемы цифровой социализации: особенности развития личности в цифровом обществе, стратегии самопрезентации в виртуальном пространстве и социальных сетях, нормативное и девиантное поведение личности в цифровой среде, использования ресурсов цифровой среды в развивающих и образовательных целях. Обозначены перспективные направления исследований процесса и результатов цифровой социализации.

Социально-психологические аспекты цифровой социализации личности актуализируют ряд вопросов, связанных не только с технологическими изменениями социальной среды, но и ставят проблему «новой нормы» как концепции рассмотрения и интерпретации развития человека в условиях диджитализации.

В настоящее время интернет-пространство выступает как один из важнейших факторов социализации, наравне с традиционными социальными институтами. Привычные способы социализации все больше интегрированы с цифровыми, часто вытесняясь и иногда заменяясь новыми способами усвоения новых знаний и навыков, что позволяет говорить о цифровой социализации, рассматриваемой как опосредованный цифровыми технологиями процесс присвоения социального опыта, приобретенного в виртуальном пространстве сети Интернет [3].

Как отмечает Г.У. Солдатова, проблема цифровой социализации связана с мерой принятия социумом технологических инноваций и отношением к ним, а также с гуманистической интерпретацией результатов четвертой промышленной революции, в том числе цифрового гражданства и цифрового неравенства. По ее мнению, цифровая социализация – это опосредованный всеми цифровыми технологиями процесс интериоризации личностью социального опыта, приобретаемого в киберпространстве, использование этого опыта в онлайн и офлайн реальности и формирующего его цифровую личность как компонент реальной личности. Без цифровой социализации становление личности, ее социальная адаптация и интеграция в социальную систему информационного общества значительно затрудняются [7].

Анализ современной отечественной литературы по вопросам цифровой социализации показал, что, выделившись в самостоятельный объект гуманитарных научных исследований, данная проблема стала основой целого ряда разработок, в том числе, междисциплинарного характера.

Прежде всего, это работы социально-психологического характера, связанные с изучением феноменологического поля личности в цифровой среде, ее поведения, особенностей коммуникации, виртуализации сознания и самоидентичности (Е.П. Белинская, А.Е. Войскунский, А.В. Чистяков и др.).

В процессе взаимодействия в сетевых сообществах развивается субъектность – через персонализацию коммуникативной среды, избирательность контактов, выборы конфигураций. Акторы учатся расширять когнитивные возможности при помощи сетевого интеллекта. Новая феноменология (транспарентность, «цифровые следы») рождает культуральные практики (например, «цифровые кладбища») и этику, на что указывают Т.Д. Марцинковская, А.В. Чистяков и др. [13].

Особенностью цифровой среды является интерактивность и коммуникативность, переход информации в коммуникацию, что приводит к усилению субъекта и субъектности в киберпространстве (Г. Дженкинс). Термин «культура участия», введенный Г.

Дженкинсом, иллюстрирует устойчивость сети к возможностям внешнего воздействия: сообщество неуклонно воспроизводит собственные нормы в ходе саморегулирования. Субъекты Интернет среды являются активными творцами информационной культуры, стихийно производящими новые экономические, политические и культурные смыслы. Перенос практик и этических норм из онлайн-среды в оффлайн становится непреднамеренным действием: то, что в сетевой реальности проявляется как персонализация, в повседневной жизни оборачивается запросом на политическое участие [12].

Цифровая социализация способствует не только субъективизации, но и просьюмеризму. Просьюмер — это человек, который потребляет и производит продукт (Э. Тоффлер). В данном случае речь идет о самотворчестве идентичности, жизненного мира, цифровой среды — пути от потребления к производству, основанном на создании сетевой реальности. Субъект, потребляя и одновременно генерируя контент социальных сетей, переводит эту модель в ситуацию реального взаимодействия. Просьюмеризм усиливает внутренние локусы контроля, начиная от создания идентичности и заканчивая украшением жизненного мира и цифровой среды в соответствии с интересами и потребностями [5].

Неочевидным следствием информатизации культуры является то, что цифровая среда затрагивает всех, даже тех, кто не пользуется электронной почтой, смартфоном и компьютером. Стихийно выработанные онлайн-нормы транслируются в оффлайн. На примере трансформации телефонного этикета можно проследить изменение поведенческих стратегий. Человек, который хочет владеть информацией и быть в коммуникативном мейнстриме, вынужден своевременно осваивать новые площадки. О статусе человека (его современности) свидетельствуют его мессенджи. О.В. Мороз описывает диверсификацию коммуникативной среды, в которой звонок на мобильный телефон рассматривается как вторжение в личную зону комфорта, голосовое сообщение вызывает раздражение, а отказ писать электронные письма и сообщения оценивается как нежелание уважать личное пространство собеседника. Общение по мобильному телефону и в смс-формате превратилось в архаические пласты коммуникативной культуры. Однако для многих они продолжают оставаться актуальными — в силу сформировавшейся привычки, нежелания выходить из зоны информационного комфорта [7].

В работах А.Е. Войскунского представлен анализ поведенческих стратегий, характеризующих личность в онлайн-пространстве, в том числе, варианты девинтного цифрового поведения. К ним отнесены все формы виртуально опосредованных активностей: интернет-общение, интернет-шопинг, интернет-знакомства, интернет-отношения и прочие а также гибридные (смешанные) модели поведения, такие как поиск информации использование помощи чат-ботов, выполнение практических действий под управлением компьютерных аватаров и др. Не остались без внимания и модели самопрезентации, прежде всего, анонимность, которая зачастую лежит в основе поведения интернет-пользователей, репутационная прокачка, разнообразные модификации своей идентичности через изменение или подмену визуального образа, биографических данных, стиля поведения и манипуляций с высказываемой информацией для разных коммуникантов [2,9].

Говоря о стратегиях самопрезентации, нельзя не упомянуть о методике повышения репутации, которая, по сути, получила статус компетентности как для личности, так и для целых медиагрупп, к которым относятся отдельные группы и целые организации. Изначально зародившись в игровой культуре, где частью игры является развитие и «прокачка» игрового персонажа путем длительной и продуктивной игры, в том числе командной игры одним и тем же игровым персонажем в ролевых компьютерных играх с целью повышения репутации и/или получить преимущества, эта стратегия уже давно вышла за игровые пределы. Значим процесс и в неигровой сфере. Например, блогеры и

участники социальных сетей озабочены репутацией (рейтингом): проще всего «создать себе репутацию», видоизменив или «приукрасив» собственное фото и/или биографические, излагающие достоверные (или не очень) факты и версии происходящих событий. Приобретение и поддержание собственной репутации в незнакомой среде является решением относительно новой и сложной задачи: научиться управлять социально-перцептивными процессами партнера/партнеров. В социальных сетях и блогах управление чаще всего осуществляется посредством самопрезентации - конструирования собственного имиджа в виде текстов, дополненных изображениями (в том числе селфи) и аудиофайлами. Построенный образ включает в себя способы взаимодействия (деликатный, внимательный, грубо брутальный, небрежный и т.п.) с друзьями/друзьями и подписчиками/фолловерами, результаты оценки последними степени грамотности и компетентности автора сообщения в блоге или на странице в социальной сети [4].

Самопрезентация направлена на управление социально-перцептивными процессами при отсутствии привычных каналов категоризации и коррекции предъявляемого образа. В настоящее время активно изобретаются и применяются методы построения желаемого образа, а также построения ряда расходящихся, несовпадающих (противоречащих друг другу или совпадающих лишь частично) и альтернативных образов [3].

Перспектива управления социально-перцептивными процессами других участников социальных сетей открывает каналы для манипулирования. Могут отмечаться практики отклонения от реальности или отбора предъявляемых характеристик. Так, если в самоописаниях основное внимание уделяется физической привлекательности (женщины) или высокому социальному статусу (мужчины), то личностным качествам уделяется относительно меньше внимания (Е.П. Белинская). Вряд ли справедливо считать отсутствие психологических характеристик себя сознательным отклонением от «объективной» самопрезентации, скорее, это связано с неразвитыми навыками «представления себя». Подобным коммуникативным интернет-девиациям относятся кибермоббинг, троллинг, флейминг, хакерство, копипаст, читерство и прочие. В радикальном проявлении анонимность может стать причинной диссоциативного расстройства, или возникновению альтернативных идентичностей [1].

Таким образом, цифровая социализация обнаруживает актуализацию психологических механизмов специфического развития личности, демонстрирующей адаптивные стратегии поведения в виртуальном пространстве, которые могут быть интерпретированы как дезадаптивные в реальности. Это, в свою очередь, обнажает стихийность процесса цифровой социализации и непредсказуемость его последствий как для самой личности, так и для общества в целом.

Отдельное направление исследований посвящено возрастным аспектам цифровой социализации. Огромный вклад в рассмотрение вопросов, связанных с оценкой факторов цифровой среды, характер их влияния и механизмы формирования социальных компетенций в цифровой среде, риски цифровых девиаций в различных возрастных группах внесли Г.У. Солдатова, Т.В. Марцинковская, Е.Е. Абросимова и другие.

По мнению Т.Д. Марциновской, актуальная ситуация социального развития представляет из себя динамичный, постоянно преобразующийся многокомпонентный континуум, который в настоящее время практически невозможно разделить на реальную и виртуальную составляющие, с точки зрения представлений о различия поведения человека в разных средах и с помощью различных коммуникативных средств. Если раньше интернет чаще использовался для выполнения компенсаторных и рекреационных функций, позволявших человеку восполнять те потребности, которые в реальности казались недостаточно эффективными или же недостижимыми, в настоящее время виртуальная реальность настолько вошла в повседневные коммуникативные и

деятельностные практики, что грань между онлайн и офлайн приобретает все более условный характер [2].

В работах Г.У. Солдатовой, Т.Д. Марциновской отмечены характеристики цифровой социализации, которой свойственны технологическая «достроенность» цифровой личности, гиперподключенность, гибридная реальность и социальная транзитивность, ценностный плюрализм и разнообразие социальных паттернов. В этих условиях ключевое значение приобретает понятие «новой нормы» как динамичной и изменчивой, отхода от привычного понятия устойчивой нормативности из-за расширения спектра правил, поведенческих моделей и их применения. При этом содержание социальности остается прежним- люди продолжают взаимодействовать, формировать сообщества, их коммуникативные цели и мотивы в интернет сети не отличаются кардинально от общения в реальной жизни, однако преобразования экосистемы человека влечет необходимость интериоризации цифровых знаковых систем, технологий их применения и усвоения культуры их применения (нетикет) [2, 3].

В данном контексте Н.В. Сек и И.И. Какадий выделили особенности социального развития подрастающего поколения:

- широкое применение персональных и мобильных электронных гаджетов, обеспечивающих постоянное погружение в онлайн взаимодействие;
- длительное пребывание в онлайн среде с недостаточно контролируемым контентом, что не всегда обеспечивает опыт позитивной социализации;
- формирование киберзависимости, луддинга за счет активного, самостоятельного и спонтанного освоения, более доступного и конкурентного относительно живого общения и досуга, что является маркером низких коммуникативных, жизненных компетенций и неспособности самостоятельной навигации с реальным миром;
- рассмотрение социальных сетей как ведущей площадки для самореализации, самопрезентации, где можно осваивать социальные роли, самовыражаться и обретать идентичность;
- стремление приобретать социальные связи, контакты, даже за счет формальных и слабых связей, формирующихся за счет общих интересов, занятий, «лайков»;
- повышенные контентные риски, связанные со столкновением с информацией вредоносного содержания, в том числе, технические (связанные с заражением гаджетов и компьютеров вирусными программами), коммуникативные (кибербуллинг, троллинг), потребительские (платные подписки, фишинг, опасные покупки), а также формирование интернет-аддикции, нетерпимости, агрессии [11].

Также стоит упомянуть разрыв между поколениями «цифровых эмигрантов» и «цифровых аборигенов» взрослыми и молодежью, что приводит к снижению авторитета родителей как в воспитательном, так и коммуникативном процессе. Низкий уровень цифровой компетентности, который часто демонстрируют взрослые, девальвируют их претензии на авторитет не только как пользователей инновационных технологий, но и наставников в целом [10].

При этом в цифровой среде функционирует широкий спектр норм, носящих достаточно неопределенный и неустойчивый характер, контроль за выполнением которых осуществить весьма сложно. Новая гибридная реальность требует усвоения новых правил и законов взаимодействия, а также овладения технологиями, которые опосредуют это взаимодействие. Особенность этих норм и средств состоит в том, что они являются принципиально новыми, ранее не существовавшими. Они не только появляются, но и быстро обновляются, совершенствуются, дифференцируются, что также является свойством транзитивности. Прежние парадигмы поведения, для которых были свойственны анонимность, открытость, возможность реализации альтернативных идентичностей компенсаторность и рекреационность, сменяются регулируемым и защищенным авторским правом, ответственным контентом, стремлением очертить

границы приватности как соей жихни, так и других пользователей Интернета, соблюдая этику и нормы безопасной коммуникации. Также повышается критичность восприятия информации и ее источников [2,8].

Таким образом, более сензитивным в процессе цифровой социализации оказывается подрастающее поколение, для которого активное погружение в цифровую среду является источником формирования «новых норм» психологического и социального развития на грани виртуальности и реальности. Тогда как старшее поколение более ригидно при вхождении в цифровую среду, склонно к отрицанию ее референтной социальной роли. Это увеличивает разрыв между поколениями и затрудняет передачу социального опыта.

Еще одним важным направлением исследований являются социально-педагогические аспекты позитивной цифровой социализации и использования развивающего потенциала Интернет-ресурсов, в том числе, социальных сетей, для образовательных и социализирующих целей.

В центре внимания исследователей Е.Е. Абросимовой, В.И. Петрищева, Т.А. Ромм, Теркуловой И.Н. оказываются влияния цифровой среды на развитие личности. По их мнению, цифровая среда при определенных технологических, мотивационных и методологических условиях может служить фактором позитивной социализации обучающихся, способствующей решению задач социального образования, расширение социального опыта и осуществление индивидуальной помощи обучающимся [12].

Кроме того, позитивная роль цифровой социализации отражается в вопросах профессионального развития личности. В контексте цифровизации экономики, управления технологическими процессами в цифровом формате, использования искусственного интеллекта и больших данных от современных профессионалов требуется цифровая компетентность и грамотность.

Следовательно, управление процессами цифровой социализации является перспективным направлением исследований в области социальной психологии и социальной педагогики.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что цифровая социализация является многополярным явлением, имеющим как положительные, так и отрицательные сценарии развития личности. Проблемное поле исследований в области цифровой социализации охватывает целый ряд феноменов, к которым относятся формы, содержание и механизмы цифровой социализации, способы профилактики десоциализации личности и девиации поведения в цифровой и реальной среде, условия позитивного развития личности в процессе цифровой социализации, и, главное, поиск механизмов и способов управления этими процессами. Сделан вывод о необходимости изучения возможностей цифровой среды относительно формирования учебных и профессиональных навыков, а также о разработке инструментария оценки и формирования социальных компетенций в цифровой среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абросимова Е.Е. Детский сегмент видеоблогосферы: структура, функции и влияние на социализацию: дисс. ... канд. пед. Наук. – Нижний Новгород, 2018, - 160 с.
2. Войскунский А.Е. Направления киберпсихологических исследований// Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: м-лы международной научной конференции «Цифровое общество в культурно-исторической парадигме» под редакцией: Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. - М., 2018.
3. Гревцева Г.Я. Цифровая социализация личности в образовательной среде // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-sotsializatsiya-lichnosti-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 16.10.2022).

4. Козловская Г.Ю. «Новая норма» и проблемы социализации в условиях цифровой трансформации общества // Психологическое здоровье личности: теория и практика: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 10–11 ноября 2021 года / Под редакцией И.В. Белашевой, А.С. Лукьянова. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2021. – С. 135-138.
5. Конева А.В. Культурные практики просьюмеризма // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. - 2021. - №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-praktiki-prosyumerizma> (дата обращения: 16.10.2022).
6. Марцинковская Т.Д. Транзитивное и цифровое пространство как новая психология повседневности // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека, 14 – 17 февраля 2018, Коломна / под общ. ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. - С.219 – 223.
7. Мороз О.В. Я считаю интернет правом, мои родители - скорее зависимостью [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gazeta.ru/comments/>
8. Образовательные технологии для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в онлайн-формате: коллективная монография / под ред. Н. М. Борозинец, Ю. В. Прилепко. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2021. – 161 с.
9. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2021. - Т.18. - №3. - С. 431–450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450
10. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. - 2018. - Том 9. № 3. С. 71–80.
11. Сек Н.В., Какадий И.И. Социализация ребенка в цифровом обществе // Бюллетень науки и практики. 2020. №3. URL: [357 https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-rebenka-v-tsifrovomobschestve](https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-rebenka-v-tsifrovomobschestve)
12. Теркулова И.Н. Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада): автореф.дисс. ... канд. пед. Наук. - М., , 2020. – 27 с.
13. Чистяков А.В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ: дисс. ... д.соц.наук. - М.,2006 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНТИПОВА ЛЮДМИЛА АЛЕКСАНДРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Минздрава России.

Адрес: Россия, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, 11

АШУРОВ ЗАФАРЖОН РАХМАНКУЛОВИЧ - старший преподаватель, начальник отдела информационных технологий, Самаркандский государственный институт иностранных языков, zaki.char@gmail.com

Адрес: Узбекистан, Самарканд, ул. Бустонсарой, 93

БАСКОВА АЛЕКСАНДРА ВЛАДИМИРОВНА - студент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет им. И.С.Тургенева»

Адрес: Россия, Орел, ул. Комсомольская, 95

БОБРЫШОВ СЕРГЕЙ ВИКТОРОВИЧ - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, svbobrishov@yandex.ru

Адрес: Россия, Ставрополь, ул. Пирогова, 58

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: Россия, Ставрополь, ул. Пушкина, 1

Адрес: Россия, Ставрополь, ул. Ленина, 417 «А»

ВИНОГРАДОВ ВЛАДИСЛАВ ЛЬВОВИЧ - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», vinogradov.ksu@yandex.ru

Адрес: Россия, р. Татарстан, г. Елабуга, ул. Казанская, д. 89.

ГАДЗАОВА ЛЮДМИЛА ПЕТРОВНА - профессор, доктор, педагогических наук, профессор ФГБОУ «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова». Владикавказ, Россия. Профессор ФГБОУ «Чеченский государственный университет», Грозный, Россия. nosu@nosu.ru, gadzaova@list.ru

Адрес: Россия, р. Осетия-Алания, Владикавказ, ул. Бутырина, 27

Адрес: Россия, Грозный, ул. А. Шерипова, 32

ЗАКИЕВА РАФИНА РАФКАТОВНА - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры промышленной электроники ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», rafina@bk.ru.

Адрес: Россия, р. Татарстан, Казань, ул. Красносельская, 51.

ИЛЬИН СЕРГЕЙ СЕРГЕЕВИЧ – аспирант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, kaktusserg@yandex.ru

Адрес: Россия, Ставрополь, ул. Пирогова, 58

ИЛЬИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА - магистрант кафедры Теории и практики изобразительного искусства, Академия архитектуры и искусств Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южного федерального университета».

Адрес: Россия, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.

КАСПАРОВА АННА ВАДИМОВНА – студент, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Адрес: Россия, Пятигорск, пр. Калинина, 11

КИРИЛЛОВ ПАВЕЛ ЕВГЕНЬЕВИЧ – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и гуманитарных наук, Государственный университет «Дубна»

kirillov_pe@mail.ru

Адрес: Россия, Дубна, ул. Университетская 19

КОЛОБОВА ЛАРИСА ВЛАДИМИРОВНА – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет»

Адрес: Россия, Оренбург, ул. Советская, 19

КОЗЛОВСКАЯ ГАЛИНА ЮРЬЕВНА – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, главный специалист по координации

деятельности Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет».

Адрес: Россия, Ставрополь, ул. Пушкина, 1

КОРОЛЬ МАРИНА ПЕТРОВНА – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и гуманитарных наук, Государственный университет «Дубна»,

marina.korol4@gmail.com

Адрес: Россия, Дубна, ул. Университетская, 19

КРЫЖЕВСКАЯ НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА – кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин Ставропольского филиала ФГКОУ ВО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации»

Адрес: Россия, Ставрополь, пр. Кулакова, 43

ЛИТВИНЕНКО ВАЛЕРИЙ ВАЛЕРЬЕВИЧ – аспирант 2-го года обучения по направлению подготовки «Социология культуры», Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ в городе Шахты Ростовской области.

Адрес: Россия, Шахты, ул. Шевченко 147

ПЕЛЕВИН СЕРГЕЙ ИГОРЕВИЧ – кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: Россия, Армавир, ул. Розы Люксембург, 159

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 федерального университета».

Адрес: Россия, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

ПОЛОДЯНЦ САРКИС СУРЕНОВИЧ – студент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Кубанский государственный медицинский университет" Министерства Здравоохранения Российской Федерации

Адрес: Россия, Краснодар, ул. М. Седина, 4

РОДИОНОВА ВАЛЕНТИНА ИВАНОВНА – доцент, доктор философских наук, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины», институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ в городе Шахты Ростовской области.

Адрес: Россия, Шахты, ул. Шевченко, 147

РУЗИКУЛОВ ФАЗЛИДИН ШУКУРОВИЧ – проректор по учебной части Самаркандского государственного института иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретических аспектов английского языка,

fazliddinruzikulov@mail.ru

Адрес: Узбекистан, Самарканд, ул. Согдиана, 18/1

РЯБЦЕВ СЕРГЕЙ ВИКТОРОВИЧ – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и гуманитарных наук, Государственный университет «Дубна»

matilda-9972@mail.ru

Адрес: Россия, Дубна, ул. Университетская, 19

СПИРИДОНОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА - кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова, nasta-1690@mail.ru

Адрес: Россия, Ульяновск, площадь Ленина, 4

СТАДУЛЬСКАЯ НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА - доктор филологических наук, заведующий кафедрой, доцент кафедры иностранных языков, Пятигорский

медикофармацевтический институт – филиал ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Минздрава России, stadul@mail.ru

Адрес: Россия, Пятигорск, пр. Калинина, 11

ТИМОШИНА ИРИНА НАЗИМОВНА - проректор по научной работе, ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», Ульяновск, tin443051@mail.ru

Адрес: Россия, Ульяновск, площадь Ленина, 4

ХАДИУЛЛИНА РЕЗЕДА РИНАТОВНА – кандидат педагогических наук, директор Международного института гостиничного менеджмента и туризма ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», h_rezeda@bk.ru.

Адрес: Россия, р. Татарстан, Казань, тер. деревня Универсиады, 35

ШАТУНОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», olgashat67@mail.ru

Адрес: Россия, р. Татарстан, Елабуга, ул. Казанская, 89

ANTIPOVA LYUDMILA ALEXANDROVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute - Branch of the Volgograd State Medical University of the Ministry of Health of Russia

Address: Russia, Pyatigorsk, Kalinin Ave., 11

ASHUROV ZAFARJON RAHMANKULOVICH - Senior Lecturer, Head of Information Technology Department, Samarkand State Institute of Foreign Languages, zaki.char@gmail.com

Address: Uzbekistan, Samarkand, str. Bustonsaroy, 93

BASKOVA ALEXANDRA VLADIMIROVNA - student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Oryol State University named after I.I. I.S. Turgenev»

Address: Orel, st. Komsomolskaya, 95

BOBRYSHOV SERGEY VIKTOROVICH – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Educational Technologies, State-financed educational institution of higher education «Stavropol State Pedagogical Institute», svbobrishov@yandex.ru

Address: Russia, Stavropol, str. Pirogova, 28

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

VINOGRADOV VLADISLAV LVOVICH – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Elabuga Institute of the Kazan (Volga Region) Federal University, vinogradov.ksu@yandex.ru

Address: 89 Kazanskaya str., Yelabuga, Republic of Tatarstan.

ZAKIEVA RAFINA RAFKATOVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department «Industrial Electronics» Kazan State Power Engineering University, rafina@bk.ru.

Address: Russia, Republic of Tatarstan, Kazan, Krasnoselskaya str., 51.

ILIN SERGEY SERGEEVICH – postgraduate student, State-financed educational institution of higher education «Stavropol State Pedagogical Institute», kaktusserg@yandex.ru

Address: Stavropol, 417-a, Lenin St.

ILJINA ELENA ALEKSANDROVNA - 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

KIRILLOV PAVEL EVGENIEVICH - candidate of philosophical sciences,

Associate professor, associate professor of sociology and humanities,

State university "Dubna", kirillov_pe@mail.ru

Address: Moscow region, Dubna, Universitetskaya str., D

KASPAROVA ANNA VADIMOVNA - student, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute - branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation

Address: Russia, Pyatigorsk, Kalinin Ave., 11

KOLOBOVA LARISA VLADIMIROVNA - Doctor of Pedagogy, head of the Department of Romano-Germanic Philology and methodology of foreign language teaching, Federal State Budgetary Institution of Higher Education «Orenburg state pedagogical university»

Address: Russia, Orenburg, st. Sovetskaya, 19

KOZLOVSKAYA GALINA YURIEVNA - 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

KOROL MARINA PETROVNA - Candidate of philosophical sciences, associate professor, associate professor of sociology and humanities,

State university "Dubna", marina.korol4@gmail.com

Address: Moscow region, Dubna, Universitetskaya str., D

KRIJEVSKAYA NATALIA NIKOLAEVNA - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Socio-economic and Humanitarian Disciplines Stavropol branch of the Federal State Educational Institution of Higher Education "Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation"

Address: 43, av. Kulakov, Stavropol, Russia

VALERY VALERIEVICH LITVINENKO – 2nd year postgraduate student in the area of study "Sociology of Culture"

Address: Rostov region, Russia, Shahty, st. Shevchenko 147

PELEVIN SERGEI IGOREVICH – Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Law and Social and Humanitarian Sciences of the Armavir State Pedagogical University

Address: Russia, Armavir city, Rosa Luxemburg str., 159

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

POLODYANTS SARKIS SURENOVICH - student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation

Address: Russia, Krasnodar, st. them. M. Sedin, 4

VALENTINA IVANOVNA RODIONOVA - Doctor of Philosophy, associate Professor, Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines Faculty of Law, Social Technologies and Psychology, Don State Technical University, branch in Shakhty.

Address: Rostov region, Russia, Shahty, st. Shevchenko 147

RUZIKULOV FAZLIDDIN SHUKUROVICH - Vice Rector of the Samarkand State Institute of Foreign Languages, Ph.D., Associate Professor of Theoretical Aspects of English, fazliddinruzikulov@mail.ru

Address: Republic of Uzbekistan, Samarkand, Sogdiana 18/1

RYABTSEV SERGEY VIKTOROVICH - Candidate of philosophical sciences, associate professor, associate professor of sociology and humanities, State university "Dubna", matilda-9972@mail.ru

Address: Moscow region, Dubna, Universitetskaya str., D

SPIRIDONOVA ANASTASIA ALEKSANDROWNA - PhD in Pedagogic sciences, Docent, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, nasta-1690@mail.ru

Address: Russia, Ulyanovsk, St. Efremova, 125-5

STADULSKAYA NATALIA ALEXANDROVNA - Doctor of Philology, Head of the Department, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute - Branch of the Volgograd State Medical University of the Ministry of Health of Russia, stadul@mail.ru

Address: Russia, Pyatigorsk, Kalinina Ave., 11

TIMOSHINA IRINA NAZIMOVNA - Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-rector for scientific work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, tin443051@mail.ru

Address: Russia, Ulyanovsk, St. Efremova, 125-5

KHADIULLINA REZEDA RINATOVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the International Institute of Hotel Management and Tourism Volga Region State University Physical culture, sports and tourism, h_rezeda@bk.ru.

Address: Russia, Republic of Tatarstan, Kazan, ter. village of the Universiade, 35

SHATUNOVA OLGA VASILYEVNA – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Elabuga Institute of the Kazan (Volga Region) Federal University, olgashat67@mail.ru

Address: 89 Kazanskaya str., Yelabuga, Republic of Tatarstan

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.

Электронный адрес: redsov@mail.ru.

Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов» № 4 2023 г.

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 социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя (редакции): 357500, Ставропольский край, г. Пятигорск, проспект 40 Лет Октября, дом 21. Подписано в печать 28.07.2023 г. Дата выхода в свет 10.08.2023. Формат 250x170. 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.