



Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов

1/2025

Economical
and
humanitarical
researches
of the regions

1/2025

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

№ 1 2025

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», (Урченский 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);

Алисултанова Э.Д. - доктор педагогических наук, профессор, директор Института прикладных информационных технологий, (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова», 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);

Волчанский М.Е.- доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Волгоград);

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);

Деларю В.В. - доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации), г. Волгоград);

Доника А.Д. – доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации), г. Волгоград);

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);

Муханова 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);

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.

© «Экономические и гуманитарные исследования регионов»

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

№ 1 2025

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);

Alisultanova E.D. - Doctor of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Applied Information Technologies, (Federal State Educational Institution of Higher Education «Grozny State Oil Technical University named after Academician M.D. Millionshchikov», 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);

Volchansky M.E. - Doctor of Sociological Sciences, Professor, Head of the Department of General Psychology (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation, Volgograd);

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);

Delarue V.V. - Doctor of Sociological Sciences, Professor, Professor of the Department of General Psychology (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation, Volgograd);

Donika A.D. – Doctor of Sociological Sciences, Professor, Head of the Department of Life Safety (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation, Volgograd);

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

Kicheva I.V. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Literature and Pedagogical Technologies of Philological Education (Federal State Budgetary Institution of Higher Education «Pyatigorsk State University», Pyatigorsk)

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);

Finko 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);

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», Novochoerkassk).

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.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕДАГОГИКА

АНДРЕЕВА Е.А., ДОНЦОВ А.В.

Искусственный интеллект в современном образовании 8

ГРИГОРЯН А.Ф., ШАТУНОВА О.В.

Музей истории АГПУ имени Хачатура Абовяна: просветительская, воспитательная и научная деятельность 11

ЗЫРЯНОВА М.Н., ЛЕБЕДЕНКО О.Н.

Речевая коммуникация как основа формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов АПК 16

ИБРАГИМОВА Л.Р.

Организационно-педагогические условия педагогической поддержки ресоциализации подростков с адидиктивным поведением в организации дополнительного образования 20

КАЛАНТАРЯН Л.А., МАКЕЕНКО И.П.

Профессиональные представления о содержании технологического образования 26

КАПИЧНИКОВА О.Б., МАВЗОВИН В.С., КАПИЧНИКОВ А.И.

Источники гуманистического воспитания в отечественном образовательном пространстве 30

КЛУШИНА Н.П., МИРОНОВА Е.Н.

Формирование этнокультурной компетентности на этапе непрерывного образования 34

КОЛОМЫЦЕВА К.С., НЕХАЕВА О.А.

Психолого-педагогическое образование: личностно-профессиональный аспект самоопределения 38

КУЛЕШИН М.Г., УДАЛЬЦОВ О.Ю.

Психолого-педагогические аспекты исследования аддиктивного поведения 42

МАЛКАРБАЕВ Т.О.

Акмеологическое сопровождение субъектов образовательной деятельности высшей школы 46

НЕМАШКАЛОВА С.И., ЮРИНОК Е.А.

Профессиональная деятельность педагога в контексте этнокультурной компетентности 52

СОЦИОЛОГИЯ

ВАЙСБУРГ А.В.

Выбор независимой трудовой деятельности современной молодежью (на примере исследования в г. Твери) 56

ВИНОГРАДОВА О.В., ГАРАФУТДИНОВА Н.А., КОРЕШЕВА С.Г.

Индивидуальные карьерные траектории служащих таможенных органов 59

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

Социальная адаптация детей-мигрантов в образовательной среде 63

КРАМЧАНИНОВА Н.В.

Формирование семейных ценностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 69

ФИЛОСОФИЯ

АРУТЮНЯН В.В., ПОПОВА Н.А.

Социально-философский анализ исследования ценностного подхода в контексте развития современного общества 72

ГОНЧАРОВ В.Н., КОЛОСОВА О.Ю.

Социальная информация: научный аспект исследования в общественной системе 76

ЛУКЪЯНОВ Г.И., ВОЛКОВ А.А.

Этнический аспект развития общества в контексте современных процессов глобализации 79

МАЛЬЦЕВА Д.А.

Социально-философский анализ политики памяти в контексте обеспечения национальной безопасности России 83

ПЕДАГОГИКА

УДК 37

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Андреева Е.А., Донцов А.В.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MODERN EDUCATION

Andreeva E.A., Dontsov A.V.

Аннотация. В статье обосновывается использование технологий искусственного интеллекта в современном образовательном пространстве, перечисляются проблемы и перспективы их применения в сфере современного образования. По мнению авторов, внедрение искусственного интеллекта несет как положительные аспекты, так и определенные риски в организации учебно-воспитательного процесса и различных субъектов образования.

Abstract. The article justifies the use of artificial intelligence technologies in the modern educational space, lists the problems and prospects for their application in the field of modern education. According to the authors, the introduction of artificial intelligence carries both positive aspects and certain risks in the organization of the educational process and various subjects of education.

Ключевые слова: личность, сознание, знание, обучение, воспитание, этические нормы, социальные последствия.

Keywords: personality, consciousness, knowledge, training, upbringing, ethical norms, social consequences.

Искусственный интеллект представляет собой область компьютерных наук, которая занимается созданием программ и систем, способных имитировать интеллектуальные функции личности человека. В образовании перспективы применения искусственного интеллекта огромны и разнообразны, и включают в себя ряд следующих важнейших направлений. Во-первых, персонализированное обучение. Искусственный интеллект позволяет создавать адаптивные образовательные программы, которые могут индивидуализировать обучение в соответствии с потребностями и уровнем подготовки каждого обучающегося. Это позволяет оптимизировать учебный процесс и повысить эффективность обучения. Во-вторых, автоматизация оценивания. Использование искусственного интеллекта в образовании может значительно упростить и автоматизировать процесс оценивания учебных достижений обучающихся. Алгоритмы машинного обучения могут анализировать и оценивать работы, выявлять ошибки и предлагать рекомендации для улучшения учебного процесса. В-третьих, персонализированные образовательные платформы. Использование искусственного интеллекта позволяет создавать персонализированные образовательные платформы, которые могут предлагать индивидуализированные учебные материалы, задания и рекомендации для каждого обучающегося в соответствии с его потребностями и интересами. В-четвертых, предсказание успеваемости. Искусственный интеллект может использоваться для анализа данных об учебном прогрессе обучающихся и предсказания их будущей успеваемости. Это позволяет преподавателям и администраторам эффективнее организовывать образовательный процесс и предоставлять индивидуализированную поддержку

обучающимся. В-пятых, автоматизация рутинных задач. Использование искусственного интеллекта позволяет автоматизировать рутинные задачи в образовании, такие как составление расписания занятий, управление административными процессами и обработка данных.

Таким образом, перспективы применения искусственного интеллекта в образовательном процессе огромны и могут значительно улучшить качество образования, сделав его более доступным, эффективным и персонализированным для каждого обучающегося, обеспечив творческое усвоение знаний и способов мыслительной деятельности [5, с. 109-119], опредмеченных в этих знаниях. Помимо технических и педагогических аспектов, внедрение искусственного интеллекта в образование также вызывает важные вопросы этики и социальной ответственности, которая «... основывается на реальном присутствии ... в сознании человека» [6, с. 31-34]. Здесь необходимо учитывать несколько ключевых аспектов.

Прозрачность и объяснимость решений искусственного интеллекта. Одним из основных этических вопросов, связанных с использованием искусственного интеллекта в образовании, является необходимость обеспечить прозрачность и объяснимость решений, принимаемых автоматизированными системами. Обучающиеся, преподаватели и администраторы должны понимать, как искусственный интеллект принимает решения и на каких основаниях, чтобы быть уверенными в справедливости и обоснованности этих решений.

Приватность и защита данных. Внедрение искусственного интеллекта в образование требует сбора и анализа большого объема данных об обучающихся, что может вызвать вопросы о приватности и защите данных. Важно обеспечить надежную защиту персональной информации обучающихся и обеспечить их конфиденциальность в соответствии с законодательством и этическими нормами.

Предвзятость и справедливость. Алгоритмы искусственного интеллекта могут подвергаться предвзятости и дискриминации, основанной на исходных данных и алгоритмических решениях. Это может привести к неравенству и несправедливости в образовательном процессе. Поэтому важно разрабатывать и использовать алгоритмы, которые обеспечивают справедливость и равенство доступа к образованию для всех обучающихся.

Обучение и развитие навыков. Использование искусственного интеллекта в образовании также требует обучения и развития навыков преподавателей и обучающихся для эффективного использования новых технологий. Важно обеспечить доступ к обучающим материалам и программам для всех участников образовательного процесса и содействовать развитию цифровой грамотности и навыков работы с искусственным интеллектом.

Социальные последствия и вопросы трудоустройства. Искусственный интеллект в образование также может иметь социальные последствия, включая изменения в структуре трудоустройства и профессиональных навыках, необходимых для будущей карьеры. Важно обеспечить обсуждение этих вопросов и поддержать развитие навыков, необходимых для успешного функционирования в изменяющемся обществе, его «теоретического осмысления феномена социальности» [1, с. 168-177], развитие которого «... в рамках социальных отношений и институтов, способствуют формированию личности» [4, с. 14-18], «связано с осмыслением современной реализации принципов общественного развития» [7, с. 41-47]. В контексте сказанного, актуальным является вопрос об эффективности взаимопонимания и взаимодействия между людьми разных национальностей в полиэтнической среде, влияние на которую оказывает «политическая сфера, определяющая важное направление развития общества» [3, с. 22-27], «... как специфический феномен той или иной сферы общественной жизни» [2, с. 87-93].

В данном контексте особую актуальность приобретает повышение уровня цифровой компетентности всех субъектов образования, а также генерирование и последующее развитие цифрового образовательного пространства, соответствующего требованиям эффективного применения образовательных технологий искусственного интеллекта в обучении. Образовательное пространство специалисты относят к одной из наиболее консервативных областей жизнедеятельности социума. Однако в сложившихся условиях ускоренное внедрение цифровых образовательных ресурсов, составляющих основу цифрового образовательного пространства (в том числе на основе искусственного интеллекта), становится все более востребованным: появляются новые онлайн-курсы, увеличиваются визуальные контролирующие программы, демонстрируются видеолекции, дистанционно принимаются зачеты и экзамены. При этом технологизация современного образовательного пространства является интегрирующей движущей силой в учебно-воспитательном процессе. Цифровое образовательное пространство является результатом длительной эволюции учебно-педагогических приемов и методик (своего рода образовательных посредников между субъектами образования) - от учебно-методической литературы до специально оборудованных помещений. Присутствие искусственного интеллекта в образовательном пространстве также имеет некоторую историю, начиная с конвергенции классических образовательных ресурсов офлайн и медиаформатов обучения. В современном научно-общественном дискурсе циркулирует множество дефиниций искусственного интеллекта, в том числе это: свойство интеллектуальных систем их способность выполнять креативные функции человека; наука и технология создания интеллектуальных машин и программ; система программных продуктов и их алгоритмов, способных выполнять специфические функции человеческого интеллекта; интеллектуальные системы, ключевой задачей которых является моделирование ментальных, когнитивных и образовательных процессов; моделирование процессов человеческого интеллекта компьютерными системами, которое включает процессы обучения (получение и обработка информации), рассуждения (формулировка определенных выводов, выявление закономерностей), самокоррекции, распознавания вербальных (речь) и невербальных знаков (машинное зрение); в образовательном контексте дополненный (усиленный) интеллект, применение которого позволяет всем субъектам образования получать и обрабатывать дополнительную информацию, необходимую для принятия более информированных решений; инструмент совершенствования методов и способов обучения, ускоряющий и упрощающий учебно-производственные и коммуникационные процессы; комплекс технологических решений, который позволяет имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, по крайней мере, сопоставимые с интеллектуальными достижениями людей.

Искусственный интеллект претендует на выполнение следующих функций в образовательном пространстве: способность различать и идентифицировать визуально и акустически воспринимаемые образы предметов; навык формулировать и решать профессиональные задачи; умение осуществлять поиск, обработку и соответствующее использование всех типов информации и знаний; способность понимать смысл отдельных актов социокультурной человеческой деятельности и речи. Искусственный интеллект представляет собой сложносоставную систему, которая структурирована с помощью следующих элементов: информационная поисковая система, позволяющая сформировать на основе различных ресурсов и источников базу данных для образовательных процессов; автоматизированная библиотека электронных учебно-методических материалов; цифровая система мониторинга уровня знаний, успеваемости, и активности обучающихся; автоматизированная база данных контрольных заданий, учитывающая результативность каждого субъекта образования;

автоматизированная система распределения учебно-педагогической и воспитательной нагрузки; коммуникационная система, обслуживающая взаимодействие всех субъектов образования. Применение технологий искусственного интеллекта в сфере образования играет важную роль в обучении и воспитании. Они непосредственно воздействуют на когнитивные и эмоционально-психологические особенности всех субъектов образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С. Современная российская социальность в контексте социального конструкционизма // Вопросы социальной теории. - 2015. - Т. 7. - №1-2. - с. 168-177.
2. Камалова О.Н., Карпун А.Б. Основные структурные элементы политической власти // Гуманитарные и социальные науки. - 2010. - №1. - с. 87-93.
3. Корчак К. И. Социально-философский анализ трансформации социальных практик в процессе цифровизации общества // Гуманитарные и социальные науки. - 2024. - Т. 106. - №5. - с. 22-27.
4. Корчак К. И. Антропологический аспект цифровой трансформации в контексте особенности когнитивных процессов в условиях коэволюционного развития // Гуманитарные и социально-экономические наук. - 2024. - №4(137). - с. 14-18.
5. Руденко А. М., Греков И. М., Камалова О. Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // Гуманитарные и социальные науки. - 2014. - №4. - с. 109-119.
6. Шефф Г. А., Камалова О. Н. Некоторые аспекты проблемы гносеологического статуса религии в русской религиозной философии: С.Н. Булгаков, П.А. Флоренский, С.Л. Франк // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2013. - №4(71). - с. 31-34.
7. Kuleshin M., Leonova N., Nemashkalov P. Historical consciousness as a part of national consciousness: to the problem statement of the research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2019. - №1(17). - с. 41-47.

УДК 37

МУЗЕЙ ИСТОРИИ АГПУ ИМЕНИ ХАЧАТУРА АБОВЯНА: ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ, ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ И НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Григорян А.Ф., Шатунова О.В.

KNACHATUR ABOVYAN AGPU HISTORY MUSEUM: EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ACTIVITY

Grigoryan A.F., Shatunova O.V.

Аннотация. В статье дан краткий обзор исследований, направленных на изучение деятельности университетских музейных комплексов, в том числе при педагогических вузах. Рассмотрены форматы деятельности университетских музеев, дана характеристика их просветительской и научной деятельности. Особое внимание уделено вопросам гражданско-патриотического воспитания молодежи средствами музейной педагогики. Авторы представили опыт работы музея истории Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна. Делается вывод о большом вкладе самого музея и кафедры музееведения, библиотековедения и библиографии в процесс воспитания детей и молодежи Армении.

Abstract. The article provides a brief overview of research aimed at studying the activities of university museum complexes, including those at pedagogical universities. The formats of university museums' activities are considered and their characteristics are given. Special attention is paid to the issues of civic and patriotic education of youth by means of museum pedagogy. The authors presented the experience of the Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University History Museum. The conclusion is drawn about the great contribution of the museum itself and the Department of Museology, Library Science and Bibliography to the process of educating children and youth in Armenia.

Ключевые слова: музейная педагогика, университетский музей, музей истории АГПУ имени Х. Абовяна.

Keywords: museum pedagogy, the university Museum, the Museum of the history of ASPU named after H. Abovyan.

В современном обществе сегодня идет поиск источников обновления воспитательной работы с детьми и молодежью. Среди таковых наиболее мощным потенциалом обладают неформальные направления развития педагогики: музейная, литературная, кинопедагогика, арт-педагогика и др. Музейная педагогика является наиболее распространенной формой организации работы не только повышению уровня культуры, но и по гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся во всем мире.

В научных исследованиях, посвященных изучению истории развития музейной педагогики и ее перспективных направлениях распространения в гражданском обществе, можно увидеть, что сегодня это научная дисциплина, интересующая ученых из различных областей: истории, культурологии, философии, социологии, педагогики, психологии [2]. Кроме того, музейная педагогика выступает теоретической и методологической базой образовательной деятельности в пространстве музея.

Л.В. Берейшик рассматривает историю использования различных коллекций в исследовательских и образовательных целях, начиная с античных времен, когда ученик Аристотеля Теофраст стал использовать термин «мусей» как место, где собирались раритеты, которые можно было использовать в обучении [3]. В исследовании С.Д. Ворошина, в котором он представляет информацию по истории университетских музеев в нашей стране и за рубежом, делается вывод о том, что они внесли неоценимый вклад в сохранение памятников истории и культуры [4].

Зарубежный опыт культурно-образовательной деятельности музеев университетов достаточно широко представлен в исследовании С.А. Кретовой [7]. Автор отмечает, что отличительной особенностью лучших университетских музеев является то, что они предоставляют возможность вовлекать в образовательную деятельность людей всех возрастов: от дошкольников до людей «третьего возраста», а также учитывать особенности и потребности различных категорий посетителей.

Музейным комплексам при университетах России посвящено исследование А.Д. Дементьева. Он отмечает, что в XXI веке университетские музеи претерпевают значительную трансформацию – сегодня это творческая доступная среда для реализации множества проектов не только студентов и преподавателей, но и других представителей населения [5, с. 217]. Музейные университетские комплексы становятся площадкой для проведения учебных занятий, мероприятий просветительского характера, научных семинаров и конференций, викторин и т.п.

С.П. Калита и И.Н. Юркин рассматривают университетский музей как культурный феномен [6], основная задача которого в ближайшей перспективе стать доступным пространством – реальным и виртуальным – для самого широкого круга.

Анализируя современное состояние университетских музеев, Д.А. Прокудина выделяет 4 формата их деятельности [11]:

1. Университетская коллекция.
2. «Прообраз» музея.
3. Музей, работающий для обучающихся и сотрудников университета, а также гостей и делегаций.
4. Публичный музей.

Первые два формата рассчитаны только на внутреннее использование экспонатов музея и не предполагают посещение сторонних посетителей, что значительно снижает его функционал. Третий формат имеет большие возможности в решении задач, связанных с расширением образовательного и научного кругозора студентов, а также с расширением круга дипломатических связей университета. Четвертый формат, как считает Д.А. Прокудина, позволяет не только популяризировать университетское образование и науку, но и вносить вклад в развитие всего региона [11, с. 206-207].

Особое место в ряду университетских музеев стоят музейные комплексы при высших педагогических заведениях [9]. В России наиболее известными музеями в педагогических университетах являются музей истории Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, музей Московского государственного педагогического университета, музейный комплекс Томского государственного педагогического университета, историко-краеведческий музей при Алтайском государственном педагогическом университете и др.

Одним из важнейших направлений работы музейных комплексов в педагогических вузах является гражданско-патриотическое воспитание обучающихся. В основе деятельности таких музеев, по мнению В.В. Мирошкина и Н.Е. Горячева, лежит понимание взаимосвязи процессов формирования исторической памяти и гражданско-патриотического воспитания молодежи [10].

Данное направление воспитательной работы находится в зоне внимания многих государств, в том числе Республики Армения. В стране с большим количеством памятников истории и культуры созданы музеи, историко-культурные заповедники, пантеоны, мемориальные комплексы и т.п. Отметим, что армянская культура в целом признается как культура жизненной борьбы и патриотизма, которая зародилась и сформировалась в армянской этнокультурной системе и поднялась до уровня мировых культурных достижений [12]. Высшие учебные заведения Армении принимают активное участие в процессе сохранения историко-культурного наследия страны, понимаемого как элемент самобытности и самосознания людей, формирования их менталитета [1, с. 73].

Рассмотрим в нашей статье опыт работы Музея истории Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна (АГПУ им. Х. Абовяна) по проведению просветительской, научной и воспитательной работы с молодежью.

История музеев при учебных заведениях в Армении восходит к гандзатунам (сокровищницам) и матенадаранам (хранилищам древних рукописей) при средневековых университетах начиная с V века. В дальнейшем, в 1846 году, при Ереванской уездной школе один из великих просветителей армянского народа Хачатур Абовян основал «Кабинет древностей», о чем в Государственном архиве Грузии в деле номер 194 сохранилось письмо заместителю Кавказа, Новороссии и Бесарабии М.С. Воронцову – «Доклад Кавказской учебной части об основании кабинета армянских древностей при Ереванской уездной школе» [8]. Помимо разнообразных музеев в Армении до принятия советской власти при Геворгянкой семинарии в Эчмиадзине, а также и при советской власти в начале XX века действовали даже педагогические музеи для обеспечения учебных заведений дидактическим материалом.

Однако долгое время Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна своего музея не имел. В свое время был организован Кабинет истории, где собирались материалы для использования на занятиях по археологии,

географии и т. д. К 90-летию со дня основания университета руководством вуза было принято решение о создании Музея истории АГПУ им. Хачатура Абовяна, где каждый студент, школьник, абитуриент, выпускник, гость вуза мог бы познакомиться с его историей, традициями и деятельностью в прошлом и настоящем. За короткое время из Государственного архива Армении, архивов других вузов и фондов различных музеев, у бывших преподавателей и выпускников были собраны материалы по истории вуза. В течение года на основе новой концепции музея, тематического и экспозиционного плана были оформлены фойе и четыре зала музея, оборудовано фондохранилище, по специальному сценарию создана 3D-экспозиция, где великий армянский просветитель, ученый и педагог Хачатур Абовян «вживую» обращается к молодому поколению.

Открывшийся 19 ноября 2012 года музей активно сотрудничает со всеми 10 факультетами вуза. Особое внимание сотрудники музея уделяют работе с посетителями, имеющими ограниченные возможности здоровья. При сотрудничестве с факультетом Специального образования университета созданы возможности проведения экскурсии с сурдопереводом для незрячих и слабослышащих посетителей посредством приложения IZI Travel. Для незрячих посетителей кроме возможности слушать текст экскурсии на армянском, русском и английском языках, созданы этикетки, отпечатанные азбукой Брайля, края ступеней на лестницах окрашены в ярко желтый цвет.

Студенты факультета Дошкольного и начального образования часто проводят образовательные программы в музее на различные темы для учащихся школ во время их практики. Сотрудники музея при необходимости помогают студентам подготавливать и проводить музейные уроки не только в своем университете, но и в других музеях в соответствии с темой по школьной программе.

Экспозиции музея дают возможность кроме образовательных экскурсий разрабатывать воспитательные и развивающие программы, театрализованные представления, концерты, праздники, временные выставки. Например, большой интерес у посетителей вызвала временная выставка из Музея-института Геноцида армян, посвященная армянским школам, действующим на территории Турции в конце XIX - начале XX вв. Совместно с кафедрой педагогики университета были организованы студенческие группы во главе с преподавателями, которые, выбрав одну из тем выставки при помощи сотрудников музея, занялись ее изучением и к концу года предоставили презентации своих исследовательских работ. В результате была проведена научная сессия в Музее-институте Геноцида армян, а авторы лучших работ были поощрены грамотами и ценными книгами.

Все факультеты университета приглашают в музей школьников на тематические экскурсии по профориентации, в ходе которых учащимся рассказывается о профессиях, которым обучают в университете, а также проводятся интересные встречи с преподавателями и студентами в лабораториях и на других площадках. Студентам и преподавателям, как из АГПУ им. Х. Абовяна, так и из других вузов из фондов музея постоянно предоставляются материалы для написания научных работ.

Наибольшее внимание в музее, конечно, обращается работе со студентами факультета культуры, обучающимся по специальности «Музейное дело и охрана памятников». Студентам в течение первого года обучения предлагается широкая учебная программа, включающая теоретические курсы основ музеологии, учета, хранения, коммуникации, экспозиционной работы, курс истории культуры, а также глубокое изучение русского и английского языков, которое продолжается на всех курсах обучения. На втором курсе студенты приобретают практические знания в области учета и хранения, экспозиционной работы и компьютерной техники. По прошествии двух лет они получают право проходить специализацию по работе с коллекциями в музеях во время практики. Теоретические знания подкрепляются семинарскими и практическими занятиями, которые проходят в ведущих музеях

республики. Обучение на получение степени бакалавра заканчивается на четвертом году защитой дипломного проекта. Темы проекта разные – от учета и хранения или организации экспозиции до проблем, связанных с организацией образовательных программ в музее и охраны памятников.

Большую заслугу в деле успешной работы со студентами имеют преподаватели кафедры музееведения, библиотековедения и библиографии, преданные своему делу, работающие над повышением своей квалификации и тесно взаимодействующие с музеологами из других стран. Преподаватели кафедры, в основном, являются ответственными работниками музеев, что позволяет следить за всеми изменениями, происходящими в области музейного дела. Они регулярно проводят семинары для музейных работников, принимают участие в проведении тренингов, организованных под эгидой ЮНЕСКО и других организаций, сотрудничают со специалистами различных университетов, преподающими соответствующие дисциплины.

Выпускники университета работают в музеях Армении разных профилей (художественных, исторических, мемориальных, вузовских, музеях-заповедниках), а также в таких учреждениях, как Матенадаран (Научно-исследовательский институт древних рукописей им. Месропа Маштоца), библиотеках и т.п., многие продолжают обучение в магистратуре и аспирантуре. Преподаватели поддерживают связь с выпускниками, следят за их профессиональным ростом и всячески помогают им уже как коллегам.

Высокое значение для подготовки музейных работников имеет система дополнительной профессиональной переподготовки и повышения квалификации. На базе Музея истории АГПУ им. Х. Абовяна в 2019 году были организованы пилотные программы «Обеспечение школ музейными информационными и методическими материалами» для школьных учителей и образовательные программы, предлагаемые школьникам, для музейных педагогов. В результате успешного апробирования данных программ Министерством образования, науки, культуры и спорта Республики Армения было предложено определить виды деятельности по основам взаимодействия музея и школы, составить соответствующие методические пособия и уже с 2025 года начать реализацию программ.

Таким образом, Музей истории университета стал важным звеном процесса формального и неформального образования подрастающего поколения. Его просветительская, воспитательная и научная деятельность позволяет считать музей одним из значимых культурно-образовательных центров Республики Армения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян М.В., Крыжановская Я.С. Государственная политика по сохранению историко-культурного наследия (на примере Республики Армения) // *Личность, творчество, образование в социокультурном пространстве Дальнего Востока России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона : материалы Международной научно-практической конференции, Хабаровск, 17 декабря 2021 года.* – Хабаровск: Б. и., 2022. – с. 70-76.
2. Бельчикова Е.П., Халаева В.И. Музейная педагогика как нравственный потенциал гуманитарного образования // *Музей как хранитель исторической памяти : Сборник материалов научной конференции, посвящённой 25-летию Самарского епархиального церковно-исторического музея, Самара, 21–24 мая 2022 года.* – Самара: ООО "Научно-технический центр", 2022. – с. 109-123.
3. Берейшик Л.В. Культурно-образовательный потенциал университетских музеев // *Роль университетского образования и науки в современном обществе : материалы международной научной конференции, Минск, 26–27 февраля 2019 года.* – Минск: Белорусский государственный университет, 2019. – с. 164-170.

4. Ворошин С.Д. К истории формирования университетских музеев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2015. – Т. 15, № 2. – с. 97-102.
 5. Дементьев А.Д. Университетские музейные комплексы России // Мировые тренды и музейная практика в России: Сборник статей II Международной научной конференции, Москва, 14–16 апреля 2021 года. – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2024. – с. 215-222.
 6. Калита С.П., Юркин И.Н. Университетский музей как культурный феномен // Культура и цивилизация. – 2019. – Т. 9, № 1-1. – с. 176-183.
 7. Кретьева С.А. Культурно-образовательная деятельность в музеях университетов: зарубежный опыт // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2016. – № 1(21). – с. 148-154.
 8. Меликсет-бек Л.М. Из истории археологических изысканий в Армении // Информационный бюллетень. Общественные науки. – 1947. - № 6. – с. 45-47. – URL: <https://arar.sci.am/dlibra/publication/117462/edition/107092/content> (дата обращения: 23.12.2024).
 9. Меренкова Е.С. Перспективы создания музея при педагогическом университете // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № S3(38). – с. 318-320.
 10. Мирошкин В.В., Горячев Н.Е. Музейный комплекс как элемент кластерной модели гражданско-патриотического воспитания в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14, № 4(56). – с. 83-88. – DOI 10.51609/2079-3499_2023_14_04_83. – EDN XULTGV.
 11. Прокудина Д.А. Университетский музей в современном обществе: возможности, проблемы, задачи // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2017. – № 9 (781). – с. 201-209.
- Саргсян А.В. Армения как составляющая мировой культуры // Наука. Искусство. Культура. – 2022. – № 1(33). – с. 42-47.

УДК 37

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АПК

Зырянова М.Н., Лебедеко О.Н.

SPEECH COMMUNICATION AS A BASIS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN FUTURE SPECIALISTS OF AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX

Zyryanova M.N., Lebedenko O.N.

Аннотация. Настоящая статья рассматривает проблему эффективности дидактических средств и методов, используемых в преподавании дисциплин языкового цикла, в частности английского и русского языков. В работе определена и разработана структура коммуникативной компетентности, выделены принципы и наиболее значимые компоненты ее формирования у будущих специалистов. Также обоснована специфика речевой коммуникативной компетентности агроинженеров, выделены уровни и определены критерии сформированности коммуникативной компетентности студентов. Результаты показали, что разработанная авторами экспериментальная система обучения не только положительно влияет на развитие языковой компетенции

будущих специалистов, но и способствует развитию у них положительной мотивации к профессиональной деятельности.

Abstract. This article considers the problem of the effectiveness of didactic tools and methods used in teaching the language cycle disciplines, in particular English and Russian languages. The authors describe and develop the communicative competence structure, reveal the principles and the most relevant components of its formation in future specialists. The specificity of speech communicative competence of agricultural engineers is substantiated, the levels and the criteria of students' communicative competence development are identified. The results showed that the experimental training system developed by the authors positively affects not only the development of communicative language competence and, accordingly, the formation of the communicative competence of future specialists, but also increases their positive motivation for professional activity.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативные навыки, речевое общение, дидактические способы и методы, дисциплины языкового цикла.

Keywords: communicative competence, communicative skills, speech communication, didactic tools and methods, language cycle disciplines.

В эпоху изменчивости рынка труда, все возрастающей требовательности работодателя к потенциальному сотруднику и введения новых стандартов в систему высшего образования особую актуальность приобретает проблема языковой подготовки профессиональных кадров. От будущего специалиста требуется не только владение профессиональными компетенциями, но и высокий уровень коммуникативной культуры.

Коммуникативные навыки – это умения организовывать текст сообщения в адекватную речевой ситуации форму, собственно речевые (устные и письменные) навыки, умение получать обратную связь и преодолевать коммуникативные барьеры, решать проблемы речевого общения и др. Усвоение этих навыков позволит будущему специалисту договариваться с партнерами, работать в команде, аргументировать свою позицию, понимать чужие чувства и контролировать свои.

Кроме того, при подготовке будущего специалиста необходимо учитывать запрос потенциального работодателя к уровню владения речевой коммуникацией сегодняшних выпускников вузов: это и знание общей коммуникативной культуры, навыков ведения деловых встреч, бесед и переговоров, наличие умений лаконично и корректно формулировать свою позицию и прогнозировать отношение к ней партнера. Таким образом, становится актуальной проблема формирования коммуникативных навыков и компетенций студентов даже неязыкового вуза, что требует разработки и реализации специальной учебной программы. При этом содержание изучаемого материала и процесс обучения должны быть подчинены основной задаче – формированию и развитию коммуникативных умений, а также поиску наиболее эффективных дидактических средств и условий обучения.

Коммуникативная сторона общения неразрывно связана с интерактивной и перцептивной сторонами [3] и реализуется в процессе обмена информацией между собеседниками. Интерактивная сторона отвечает за обмен знаниями, идеями, действиями. Перцептивная – отражает процесс восприятия и познания друг друга коммуникантами и приводит их к взаимопониманию. Эти стороны взаимосвязаны, и выделение их необходимо лишь для анализа, в частности, для построения системы экспериментальных исследований. Данная работа посвящена прежде всего коммуникативной стороне общения. Поэтому объектом нашего исследования становится процесс формирования коммуникативных навыков студентов в условиях аудиторного обучения. Предметом исследования – дидактические условия повышения

эффективности формирования коммуникативных умений в процессе аудиторного обучения.

В основе развития коммуникативных навыков лежат как психо-биологические факторы, так и социальные. Для формирования профессиональных коммуникативных навыков необходимы специальная психолого-педагогическая работа и создание психологических условий [2]. В работе были учтены результаты исследований, посвященных условиям и средствам развития коммуникативных навыков, И.В. Куламихиной [6], Л.К. Райцкой [8], Н.С. Аболиной [1], Brock T. [4] и др. По-разному исследователи определяют как коммуникативную компетентность, так и навыки, ее составляющие. Наиболее близкой нам представляется позиция С.А. Езовой [5], которая к коммуникативной компетентности относит: 1) знания теории коммуникации, психологических и возрастных особенностей; 2) умения слушать, говорить, выстраивать отношения с окружающими; 3) личностные качества (главные из них – общительность, толерантность, эмпатия).

Целью данного исследования является разработка структурно-содержательных, методических и организационных аспектов формирования профессиональных коммуникативных навыков средствами языковых дисциплин как эффективного способа развития речевой компетентности будущих специалистов агропромышленного комплекса, а также теоретическое обоснование и экспериментальная проверка дидактического комплекса.

Гипотеза исследования – эффективность формирования коммуникативных умений студентов в процессе аудиторного обучения может повыситься при реализации следующих дидактических условий: диалоговое общение в коммуникативном звене «преподаватель – студент»; современные формы организации учебного процесса, методы и средства обучения, коррелирующие с новым содержанием и структурой и направленные на развитие коммуникативных умений и навыков студентов; целевая психолого-педагогическая основа подготовки преподавателей. В соответствии с поставленной целью, выдвинутой гипотезой и прогнозируемым результатом, определены следующие задачи исследования: 1) раскрыть теоретические предпосылки объективного формирования коммуникативных умений у студентов в условиях аудиторного обучения; 2) дать сущностные характеристики дидактической модели формирования коммуникативных умений в условиях аудиторного обучения; 3) определить и обосновать комплекс дидактических условий повышения эффективности формирования коммуникативных умений. В экспериментальной работе нами использовался комплекс диагностических методик: методика «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В.Н. Куницыной [7], тест коммуникативных умений (авт. Л. Михельсон, адапт. Ю.З. Гильбуха).

Эксперимент проводился на базе Омского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина. В нем принимали участие студенты 1 курса направления подготовки «Ветеринарная медицина» (2 гр. по 25 человек) и направления подготовки «Агроинженерия» (2 гр. по 25 человек). Выборка исследования составила 100 респондентов. На каждом курсе была определена экспериментальная и контрольная группы. Разработанные методы применялись на практических занятиях при изучении дисциплин языкового цикла: «Иностранный язык» и «Культура речи и делового общения».

При подготовке обучающихся для формирования коммуникативной компетентности применялись следующие методы: 1) операционные (работа с различными средствами получения информации: справочниками, словарями (печатными и электронными изданиями), периодической печатью); 2) творческие (анализ конкретных ситуаций, ролевая игра, «мозговой штурм», творческий диалог, имитационная игра, метод проектов); 3) методы контроля или обратной связи (реферат, доклад, аннотация, экзамен, зачет, текущий, итоговый контроль, тестирование).

Проведенное авторами опытно-экспериментальное исследование подтвердило эффективность разработанной системы формирования языковой коммуникативной компетентности будущих специалистов агропромышленного комплекса. У студентов экспериментальных групп значительно повысился уровень владения речью на русском и английском языках, студенты стали более адекватно и взвешенно подходить к оценке уровня развития своих речевых умений. Большой процент опрошенных студентов указали на тот факт, что предложенный курс развивает навыки работы в группах при реализации совместных проектов, и это положительно влияет на межличностную коммуникацию. Было отмечено, что такие виды учебной деятельности, как парная работа, ролевые игры и совместные проекты, к сожалению, недостаточно используются в преподавании дисциплин общепрофессиональных и специальных циклов. Эмпирически подтверждена гипотеза о повышении мотивации студентов, а также наблюдалось улучшение эмоционального состояния студентов на занятиях. В результате проведения эксперимента умеренно высокий уровень мотивации обучающихся возрос от 30% до 53%. Низкая мотивация на начальном этапе эксперимента проявлялась у 25% студентов, а на заключительном – низкий уровень был отмечен у 12%.

В ходе исследования получены следующие результаты: 1) определена и разработана структура коммуникативной компетентности, выделены принципы и наиболее значимые компоненты ее формирования для агроинженеров и ветеринаров; 2) теоретически обоснована и экспериментально подтверждена значимость дисциплин «Иностранный язык» и «Культура речи и делового общения» в системе формирования речевой компетентности будущих специалистов АПК; 3) разработан УМК, состоящий из электронной и традиционной частей, направленных на формирование речевой коммуникативной компетентности студентов, предложены принципы построения УМК; 4) составлен авторский вариант программы «Иностранный язык», «Культура речи и делового общения»; 5) апробированы интерактивные формы обучения, создающие эффект погружения будущих специалистов в квазипрофессиональную деятельность; 6) выделены уровни и определены критерии сформированности коммуникативной компетентности будущих инженеров и ветеринаров.

Обработка результатов эксперимента показала, что обучение по апробированной экспериментальной системе положительно влияет не только на уровень владения студентами английским и русским языками и формирование коммуникативной компетентности, но и на развитие положительной мотивации в направлении профессиональной деятельности, а также на учебную успешность студентов, что может служить подтверждением эффективности данной экспериментальной системы обучения по сравнению с традиционной. Процесс обучения дисциплинам «Культура речи и делового общения» и «Иностранный язык» включает в себя три одинаковых этапа. Первый, обучающий этап, состоит из лексического тренинга и тренинга перевода текстов профессиональной направленности. Второй этап, контролирующий, представляет собой итоговое электронное тестирование (проверяется уровень сформированности переводческих навыков по каждому дисциплинарному блоку) и организацию самоконтроля. Третий этап является развивающим и контролирующим одновременно и включает такие виды работы, как: деловую игру, дискуссию, моделирование ситуаций, которые одновременно являются итоговым контролем уровня сформированности коммуникативных навыков по каждому дисциплинарному блоку.

Таким образом, комплекс условий по формированию речевой коммуникативной компетентности будущих специалистов средствами родного и иностранного языка был направлен на: 1) ознакомление студентов с содержанием и структурой коммуникативной компетентности; 2) осознание студентами собственных возможностей, значимости процессов развития, коррекции и совершенствования

имеющегося у них коммуникативного потенциала; 3) разъяснение требований, предъявляемых к специалисту в области современных технологий и роли иностранного и русского языка в будущей профессиональной деятельности; 4) насыщение учебных занятий богатым коммуникативно направленным содержанием, предполагающим использование активных методов и форм обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболина Н. С., Акимова О. Б. Формирование коммуникативной компетенции в процессе профессионального обучения // Образование и наука. 2012. № 9 (98). с. 138-157.
2. Алтунина, И. Р. Социальная психология: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 409 с.
3. Андреева Г. М. Общение и межличностные отношения. Добавлено Psychology OnLine.Net 12.08.2008 URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1085.html> (дата обращения: 10.11.2022).
4. Brock, T. Young adults and higher education: Barriers and breakthroughs to success. The Future of Children. 2010. no. 20(1). p.109-132.
5. Езова С. А. Коммуникативная компетенция // Научные и технические библиотеки. 2008. № 4. 173 с.
6. Куламихина И.В., Есмурзаева Ж.Б., Марус М.Л., Закотнова П.В. Педагогические технологии развития визуальной грамотности у студентов ветеринарных специальностей в процессе обучения профессионально ориентированному языку // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 2. с.103-110.
7. Куницына В. Н. Межличностное общение. Санкт-Петербург: Питер. 2009. 544 с.
8. Райцкая Л.К., Тихонова. Е.В. Восприятие Soft Skills преподавателями и студентами российских университетов в контексте мирового опыта // Психолого-педагогический журнал РУДН. 2018. №15 (3). с. 350–363.

УДК 37

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ибрагимова Л.Р.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE RESOCIALIZATION OF TEENAGERS WITH ADDICTIVE BEHAVIOR IN THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATION

Ibragimova L.R.

Аннотация. В современном российском обществе имеют место негативные тенденции, сопряженные с зависимостью подростков. Цель статьи – обосновать организационно-педагогические условия педагогической поддержки ресоциализации подростков с аддиктивным поведением в организации дополнительного образования. Организационно-педагогические условия включают: развитие рефлексивно-регулятивной компетентности педагогов; формирование готовности подростков к активизации личностных ресурсов; сетевое взаимодействие субъектов ресоциализации

подростков с аддиктивным поведением. Совокупность организационно-педагогических условий обеспечивает целостность способностей, знаний, умений, навыков, способов деятельности, личностных и профессиональных качеств педагогов, необходимых для превентивно-коррекционной работы с аддиктивным поведением подростков; формирование у подростков установки на самодетерминацию, как самостоятельно осознанную целенаправленную деятельность и ответственность за ее последствия; организацию добровольной совместной деятельности субъектов ресоциализации для комплексного обеспечения профилактики девиантного поведения несовершеннолетних и оказания разносторонней помощи подросткам с различными зависимостями.

Abstract. In modern Russian society there are negative trends associated with adolescent addiction. The purpose of the article is to substantiate the organizational and pedagogical conditions of pedagogical support for resocialization of adolescents with addictive behavior in an additional education organization. Organizational and pedagogical conditions include: development of reflexive and regulatory competence of teachers; formation of readiness of adolescents to activate personal resources; network interaction of subjects of resocialization of adolescents with addictive behavior. The set of organizational and pedagogical conditions ensures the integrity of abilities, knowledge, skills, abilities, methods of activity, personal and professional qualities of teachers necessary for preventive and corrective work with addictive behavior of adolescents; formation of an attitude towards self-determination in adolescents as an independently conscious purposeful activity and responsibility for its consequences; organization of voluntary joint activities of resocialization subjects for comprehensive provision of prevention of deviant behavior of minors and provision of comprehensive assistance to adolescents with various addictions.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, ресоциализация подростков, аддиктивное поведение, рефлексивно-регулятивная компетентность педагогов, активизация личностных ресурсов, сетевое взаимодействие, субъекты ресоциализации.

Keywords: pedagogical support, resocialization of adolescents, addictive behavior, reflexive-regulatory competence of teachers, activation of personal resources, network interaction, subjects of resocialization.

Организационно-педагогические условия представляют совокупность мер, сознательно сконструированных педагогом, для выполнения определенных функций в организации педагогического процесса и повышения эффективности педагогической деятельности. Организационно-педагогические условия педагогической поддержки ресоциализации подростков с аддиктивным поведением в организации дополнительного образования включают: развитие рефлексивно-регулятивной компетентности педагогов; формирование готовности подростков к активизации личностных ресурсов; сетевое взаимодействие субъектов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением. Включение в совокупность организационно-педагогических условий развития рефлексивно-регулятивной компетентности педагогов обусловлено основными положениями Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, а также сущностно-содержательной характеристикой понятия «педагогическая поддержка». Концепция предусматривает решение ряда задач, в число которых включено создание условий для профессионального развития и самореализации педагогов, повышения их квалификации [9]. Сущностно-содержательная характеристика понятия «педагогическая поддержка» ориентирует на персонализированный процесс оказания педагогической помощи подростку в индивидуальном развитии, самоактуализации и самореализации на основе диагностики, совместной деятельности, рефлексии. Это актуализирует необходимость развития рефлексивно-регулятивной компетентности педагогов. В научной литературе раскрыты значимость рефлексивных практик для повышения качества обучения в вузе

и необходимость формирования рефлексивной компетентности будущих педагогов; изучены механизмы развития рефлексивного мышления и рефлексивной культуры педагогов; даны характеристики рефлексивной компетентности, рефлексивным методам работы социальных педагогов; установлены взаимосвязи рефлексии и саморегуляции у педагогов; разработаны механизмы саморегуляции педагогов [1; 2; 7]. Анализ перечисленных публикаций показал, что теоретическое основание исследования рефлексии и саморегуляции у педагогов составил рефлексивно-регулятивный подход. Рефлексивно-регулятивный подход ориентирует на развитие у педагогов рефлексии как механизма самоорганизации и саморегуляции педагогической деятельности. К средствам этого механизма относят развитие критического мышления, высокоразвитую чувствительность к гетерогенным компонентам педагогического процесса (вариативность образовательных программ, условия личностного развития учащихся и т.п.), самоанализ профессиональной деятельности, осмысление знаний как регулятивно-смысловых конструктов.

На основе изложенного определено, что рефлексивно-регулятивная компетентность педагогов – это свойство личности, выражающее целостность способностей, знаний, умений, навыков, способов деятельности, личностных и профессиональных качеств, необходимых для адекватной личностно-профессиональной самооценки и формирования индивидуального стиля педагогической деятельности. Сущность рефлексивно-регулятивной компетентности выражает субъектную позицию педагогов по отношению к себе, другим людям и внешнему миру, личностно-профессиональной самооценке и формированию индивидуального стиля педагогической деятельности. В содержании рефлексивно-регулятивной компетентности педагогов можно выделить следующие компоненты:

- способности, как индивидуально-психологические особенности личности, способствующие осознанию необходимого изменения самосознания и формирования индивидуального стиля педагогической деятельности (способности к самоанализу, самооценке, саморегулированию деятельности, эмпатии, педагогической интуиции, общительности, эмоциональной устойчивости, социальной перцепции);
- знания, объединяющие осознание важности критического мышления и смысловых образований личности, уяснение аналитико-рефлексивных механизмов и педагогической техники, понимание внутреннего мира другого человека и причин его поступков, представление о методах саморегуляции;
- умения, обеспечивающие самоуправление педагогической деятельностью и прогнозирование результатов, построение траекторий личностного и профессионального развития, стремление к творческому решению педагогических задач;
- навыки, способствующие самоанализу и адекватной самооценке педагогической деятельности, организации самоконтроля и корректировки своих действий;
- способы деятельности, обуславливающие субъект-субъектное взаимодействие, событийное образование, развитие гуманистических качеств личности (открытость, сострадание, забота о других и пр.);
- личностно-профессиональные качества, объединяющие терпимость, открытость, коммуникабельность, оптимизм, вежливость, доброту, гуманизм, адаптивность, доброжелательность, честность, ответственность, гражданственность, добросовестность, требовательность и др.

Включение в совокупность организационно-педагогических условий формирование готовности подростков к активизации личностных ресурсов обусловлено основными положениями Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года, а также сущностно-содержательной характеристикой понятий «ресоциализация» и «аддиктивное поведение». В число задач Концепции включена защита прав подростков и создание

условий для формирования достойной жизненной перспективы. Одним из принципов реализации Концепции определена индивидуальная направленность для обеспечения доступности адресной и эффективной помощи подростку [8]. Сущностно-содержательная характеристика понятий «ресоциализация» и «аддиктивное поведение» ориентирует на раскрытие личностных ресурсов подростков, вовлечение в социально-значимую деятельность, выявление и профилактику девиантного поведения, связанного с различными зависимостями.

В научной литературе личностные ресурсы трактуются как физические и психологические возможности индивида, способствующие жизнестойкости, стрессоустойчивости и эффективной социальной адаптации. Активизация личностных ресурсов подростков определяется как целевой ориентир профилактики аддиктивного поведения [6]. Специалисты отмечают, что развитие личностных ресурсов способствует формированию у подростков продуктивных умений и навыков самоорганизации, саморазвития, самоопределения [3; 10]. В качестве личностных ресурсов, способствующих профилактике аддиктивного поведения, специалисты называют: уровень тревожности, локус субъективного контроля, уровень самооффективности, оптимизм, жизнестойкость, коммуникативность, саморегуляцию, рефлексивность, самоактуализацию [4]. В научной литературе представлены конкретные программы по активизации личностных ресурсов подростков [10]. Анализ перечисленных публикаций показал, что теоретическим основанием включения формирования готовности подростков к активизации личностных ресурсов в совокупность организационно-педагогических условий могут быть ресурсный и субъект-субъектный подходы. Ресурсный подход ориентирует на изучение возможностей личности, обуславливающих развитие личностного потенциала, как интегральной характеристики индивидуально-психологических особенностей человека, способствующих выбору смысловых ориентаций, построению траекторий жизнедеятельности, формированию стрессоустойчивости и готовности к самодетерминации. Субъект-субъектный подход ориентирует на развитие субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе на основе диалогичности, сотрудничества, рефлексивности и создание условий, способствующих самореализации личностных ресурсов. С позиций субъект-субъектного подхода каждый участник педагогического процесса рассматривается как субъект социального воспроизводства и социокультурного развития. На основе изложенного определено, что готовность подростков к активизации личностных ресурсов – это активно-действенное состояние личности, установка на самодетерминацию, как самостоятельно осознанную целенаправленную деятельность и ответственность за ее последствия. Сущность готовности подростков к активизации личностных ресурсов выражает активно-действенное состояние личности, обеспечивающее осознанную саморегуляцию жизнедеятельности, устойчивость к воздействию внешних факторов, гибкое реагирование на изменения психофизиологического состояния и окружающей среды. В содержании готовности подростков к активизации личностных ресурсов можно выделить следующие компоненты:

- когнитивный, объединяющий осознание необходимости личностного совершенствования, знание методов саморегуляции и стрессоустойчивости, понимание ценности жизни;
- мотивационный, включающий стремление к жизнестойкости, уверенность в собственной эффективности, толерантность к неопределенности, интерес к самоопределению и ответственному отношению к жизни, желание самоактуализации;
- деятельностный, соединяющий умения социального взаимодействия, определения достойной жизненной перспективы и навыки самоконтроля, самооценки, саморегуляции, самоорганизации, саморазвития, самоопределения;

- рефлексивный, связывающий представления о личностных ресурсах, осмысление смысла и последствий своих поступков, размышления о своем психофизиологическом состоянии, прогнозирование траекторий жизнедеятельности.

Следующее организационно-педагогическое условие - сетевое взаимодействие субъектов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением. Генезис аддиктивного поведения подростков имеет сложную многофакторную природу. Аддиктивное поведение подростков обусловлено биофизиологическими, психолого-педагогическими, индивидуально-психологическими, личностными, социокультурными факторами. Это предусматривает участие в процессе ресоциализации подростков с аддиктивным поведением многих субъектов. Основанием для классификации субъектов выбрана общность, как устойчивое объединение людей, имеющих общие социально-юридические признаки (гражданственность, ответственность, правосубъектность). На основе общности (объединения) можно выделить индивидуальных и коллективных субъектов процесса ресоциализации подростков с аддиктивным поведением. Индивидуальные субъекты – это сами подростки, их сверстники, родители (лица их заменяющие), наставники, педагоги, психологи, социальные работники, медики, сотрудники правоохранительных органов. Коллективные субъекты – это образовательные, социально-психологические, социально-медицинские организации, правоохранительные учреждения, органы власти и органы местного самоуправления.

Включение в совокупность организационно-педагогических условий сетевого взаимодействия субъектов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением обусловлено основными положениями Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, а также сущностно-содержательной характеристикой понятия «дополнительное образование». В число задач Концепции включено привлечение к разработке и реализации дополнительных общеобразовательных программ организаций негосударственного сектора, образовательных организаций разных типов [9]. Сущностно-содержательная характеристика понятия «дополнительное образование» ориентирует на взаимодействие организаций дополнительного образования с образовательными, социально-психологическими и социально-медицинскими организациями для обеспечения подросткам условий успешной адаптации к жизни в обществе с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

В научной литературе обоснована необходимость межведомственного взаимодействия для повышения эффективности профилактики аддиктивного поведения, реализации основных и дополнительных образовательных программ [5]. Специалистами выяснены механизмы сетевого взаимодействия организаций общего, дополнительного и профессионального образования и особенности взаимодействия педагога дополнительного образования и родителей [1; 11]. Анализ публикаций показал, что теоретическим основанием включения сетевого взаимодействия субъектов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением в совокупность организационно-педагогических условий могут быть межведомственный, междисциплинарный, сетевой подходы.

Межведомственный подход ориентирует на интеграцию субъектов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением для комплексного обеспечения профилактики девиантного поведения подростков, а также разносторонней медицинской, психолого-педагогической, социально-правовой помощи подросткам с различными зависимостями. Междисциплинарный подход указывает на взаимообусловленную интеграцию принципов, знаний, методов исследования социально-гуманитарных, естественных, медицинских наук для объективного и разностороннего изучения проблемы ресоциализации подростков с аддиктивным поведением и создания общего интегративного проекта по ее решению. Сетевой подход предусматривает взаимодействие субъектов ресоциализации подростков с аддиктивным

поведением по разным логическим основаниям для формирования общего ценностно-смыслового пространства и объединения различного вида ресурсов (административных, информационных, материальных, финансовых, образовательных, технологических и др.) с целью обновления форм, методов оказания помощи подросткам с различными зависимостями, актуализации их возможностей и способностей.

На основе изложенного определено, что сетевое взаимодействие субъектов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением – это добровольная совместная деятельность для комплексного обеспечения профилактики девиантного поведения подростков и оказания разносторонней помощи (медицинской, психолого-педагогической, социально-правовой) подросткам с различными зависимостями. Сущность сетевого взаимодействия субъектов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением выражает добровольное равноправное сотрудничество для защиты прав несовершеннолетних, совершенствования практики оказания разносторонней помощи подросткам с различными зависимостями, привлечения внимания общества к необходимости профилактики аддиктивного поведения подростков. Содержание сетевого взаимодействия субъектов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением составляют следующие компоненты:

- программно-целевой, соединяющий нормативно-правовые акты, регламентирующие профилактику аддиктивного поведения среди несовершеннолетних, защиту их жизни и здоровья; приоритетные цели по организации комплексного обеспечения предупреждения, диагностики, коррекции аддиктивного поведения подростков; целевые программы ресоциализации подростков с аддиктивным поведением;
- научно-методический, связывающий принципы, знания, методы исследования социально-гуманитарных, естественных, медицинских наук для объективного и разностороннего изучения проблемы ресоциализации подростков с аддиктивным поведением и создания общего интегративного проекта по ее решению;
- практико-ориентированный, объединяющий своевременное выявление подростков, склонных к аддиктивному поведению; разностороннюю помощь подросткам с различными зависимостями (медицинскую, психолого-педагогическую, социально-правовую); организацию индивидуальной профилактической работы наставниками и общественными воспитателями; поддержку и контроль семейного воспитания.

Совокупность организационно-педагогических условий педагогической поддержки ресоциализации подростков с аддиктивным поведением в организации дополнительного образования обеспечивает, во-первых, целостность способностей, знаний, умений, навыков, способов деятельности, личностных и профессиональных качеств педагогов, необходимых для превентивно-коррекционной работы с аддиктивным поведением подростков; во-вторых, формирование у подростков установки на самодетерминацию, как самостоятельно осознанную целенаправленную деятельность и ответственность за ее последствия; в-третьих, организацию добровольной совместной деятельности субъектов ресоциализации для комплексного обеспечения профилактики девиантного поведения несовершеннолетних и оказания разносторонней помощи подросткам с различными зависимостями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беличева С.А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 336 с.
2. Варжавин А.А. Взаимосвязь методологических подходов и принципов к исследованию проблемы формирования рефлексивно-прогностических умений будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 1(17). – с. 37-48.

3. Ефремова И.А. Ресоциализация, социальная адаптация и социальная реабилитация несовершеннолетних: сущность и соотношение понятий // Уголовно-исполнительное право. – 2023. – Т. 18, № 3. – с. 304-313.
 4. Лебедева О.В., Куимова Н.Н., Вершинина Д.В. Созависимость как предиктор формирования аддиктивного поведения // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – с. 436-439.
 5. Меркулова Е.В. Эволюция влияния дополнительного образования на развитие региона // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. – 2024. – № 1. – с. 150-152.
 6. Покальчук Е.В. Ассертивность как личностный ресурс жизнестойкости субъекта // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7, № 1. – с. 253-257.
 7. Попков А.А. Психолого-педагогические аспекты профилактики зависимого аддиктивного поведения обучающихся // Молодой ученый. – 2024. – № 5(504). – с. 128-130.
 8. Распоряжение Правительства РФ от 22.03.2017 N 520-р (ред. от 18.03.2021) «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года» (вместе с «Планом мероприятий на 2021 - 2025 годы по реализации Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года») https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_214734/ (дата обращения 27.12.2024)
 9. Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 N 678-р (ред. от 21.10.2024) «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей и признании утратившим силу Распоряжения Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р» (вместе с «Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года») https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/ (дата обращения 27.12.2024)
 10. Садовникова Ж.В. Педагогическая поддержка противостояния подростков деструктивным влияниям // Ценности и смыслы. - 2024. - №2 (90). - с. 97-112.
- Селиванова К.Д. Интеллект-карта как средство рефлексивного мышления педагога // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2024. – № 2. – с. 50-54.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОДЕРЖАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калантарян Л.А., Макеенко И.П.

PROFESSIONAL IDEAS ABOUT THE CONTENT OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

Kalantaryan L.A., Makeenko I.P.

Аннотация. В статье обосновывается, что трансформация социально-экономических условий жизни современного общества, модернизация системы образования требуют качественно нового уровня профессионализма специалистов. По мнению авторов, в связи с этим особое значение приобретает проблема подготовки высококвалифицированных кадров, готовых теоретически и практически решать профессиональные задачи, умеющих создавать, применять и корректировать систему профессиональной деятельности.

Abstract. The article substantiates that the transformation of the socio-economic

conditions of modern society, the modernization of the education system require a qualitatively new level of professionalism of specialists. According to the authors, in this regard, the problem of training highly qualified personnel who are ready to theoretically and practically solve professional tasks that can create, apply and adjust the system of professional activity is of particular importance.

Ключевые слова: личность, сознание, знание, познание, мотивация, потребность, обучение.

Keywords: personality, consciousness, knowledge, cognition, motivation, need, learning.

Подготовка профессионала в вузовской среде предполагает вооружение студента релевантными будущей профессии знаниями, умениями, навыками, владение компетенциями. Несомненно, что то, чему учат преподаватели, те знания, которые передаются будущему профессионалу, дают ему возможность полнее, адекватнее, с большим количеством деталей представлять различные аспекты своей деятельности, ориентироваться в ее задачах, правильнее принимать и выполнять решения, сравнивать с целью, обнаруживая возможные симптомы, отклонения и, тем самым, определяя необходимые средства коррекции. В процессе обучения эти представления служат своего рода ориентирами, которые помогают разделить знания, получаемые в институте, на применимые и неприменимые в будущем. Таким образом, эти представления оказывают воздействие как на отношение к будущей профессии, так и на выработку профессиональных качеств, навыков, на отношение студентов ко всему учебному процессу.

Профессиональные представления остаются вне сферы внимания, как вузовских педагогов, так и исследователей учебного процесса. Чтобы понять, как происходит формирование профессиональных представлений, следует основываться на понимании целостного процесса профессионализации субъекта деятельности. Так, по мнению Е.Ю. Артемьевой, профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особое отношение к ряду объектов, а часто и особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами. Исходя из такой концепции профессионального развития личности, профессионализация субъекта происходит в пространстве, образованном тремя векторами, которые можно обозначить, во-первых, как особенности субъекта деятельности, во-вторых, особенности объекта деятельности и, в-третьих, собственно, особенности самой профессиональной деятельности. Соответственно, можно утверждать, что представления субъекта о профессии также будут изменяться в рамках, указанных направлений.

Не вызывает сомнения, что личностные особенности субъекта деятельности являются важнейшей структурой, базовой составляющей, образующей пространство развития, определяемое информационной составляющей развития личности в обществе. «В производстве и науке используется информация, полученная новыми методами» [6, с. 110-114], которая актуализирует вопросы «... интеграции ... в сфере образования и культуры» [5, с. 33-39]. Образование влияет на процесс «теоретического осмысления феномена социальности» [1, с. 168-177], позволяет «... управлять не только личностью, но и процессом ее развития» [3, с. 38-48], соответствуя «... социальным нормам использования информации в цифровом пространстве» [4, с. 247-250.], способствуют «повышению ... культурного уровня всех членов общества» [2, с. 18-23].

На основе профессиональной концепции субъект деятельности строит свои отношения с другими людьми, с которыми он взаимодействует в процессе профессиональной деятельности, и относится к себе как представителю данной

профессии. В эти представления включаются профессионально значимые качества специалиста, которые определяют успешность его труда. Отношения субъекта включают его отношение к профессии, к себе, к другим людям. Этот вид профессиональных представлений учитывается в той или иной мере всеми исследователями, и именно они выступают основой, основанием, на котором будут развиваться другие профессиональные образы. Второй вид профессиональных представлений касается объекта деятельности, изменение которого является в реальности смыслом существования всего процесса труда. К данному типу образов относят представления о субъект-объектных отношениях, предмете труда, внешних средствах, условиях и процессах профессионального взаимодействия. По мере познания объекта деятельности, представление о нем в сознании профессионала постоянно изменяется, становится более дифференцированным, прогнозируемым.

Третье направление развития профессиональных представлений связано непосредственно с самой профессиональной деятельностью, значение которой в становлении профессионала трудно переоценить, так как она преобразует проявление личностных особенностей в том или ином направлении, развивая одни параметры, затормаживая другие и создавая, таким образом, новую, отличную от исходной, структуру качеств профессиональной личности. Представления о профессиональной деятельности касаются не только профессиональных умений и навыков, но и потребностей, мотивов, функциональных состояний, чувств и эмоциональных отношений, возникающих в процессе деятельности.

Представления, регулирующие профессиональную деятельность человека, опираются на такие понятия, как концептуальная модель, оперативный образ, образ-цель, каждое из которых содержит определенные характеристики образа, формирующегося у человека, и осуществляющего регулятивную функцию его целенаправленной деятельности. Данный вид профессиональных представлений содержит образы профессиональной среды, предмета труда, целей, средств и способов деятельности, включает в себя представление специалиста о профессиональных задачах, знание последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям.

По мнению В.М. Клищевской становление профессиональной деятельности можно детализировать и представить как развитие следующих компонентов: когнитивного (адекватное целостное представление о профессии); исполнительного (сформированные навыки, умения); мотивационно-ценностного (выраженность профессиональной направленности); индивидуально-личностного (совершенствование профессионально важных качеств). Очевидно, что каждый из данных компонентов может быть также детализирован. Так, формирование исполнительного компонента деятельности предполагает, по мнению Е.А. Милеряна, прохождение следующих этапов: сначала усваиваются изолированные автоматизированные действия, соединяющиеся затем в целостные системы навыков, а сами навыки обобщаются до уровня так называемых вторичных умений, которым присущи гибкость, вариативность, опосредованность знаниями.

Наметив основные направления подготовки профессионалов, необходимо выбрать эффективные средства формирования профессиональных представлений. На первый взгляд, оптимальными будут средства обеспечивающие наглядность, являющаяся не только одним из принципов обучения, но и свойством, выражающим степень доступности и понятности психических образов для познающего субъекта.

Современное вузовское образование накопило достаточно большой багаж приемов и методов, обеспечивающих необходимый уровень наглядности, такие, как, например, мультимедийные презентации. Однако образы представлений и наглядно воспринимаемые образы существенно различаются, так как представления богаче по содержанию, чем образы восприятия, в них ярче выражены индивидуальные различия

по отчётливости, яркости, устойчивости, полноте. Слушатели действительно получают некоторое представление об объекте и о структуре деятельности, о важности отдельных рабочих функций и способах их реализации, но эти представления часто остаются внешними, как при просмотре кинофильма.

Кроме того, следует дифференцировать средства формирования представлений по указанным выше направлениям. Очевидно, что если представления об объекте деятельности с помощью мультимедийных презентаций можно сформировать, то формировать профессионально важные качества личности или навыки достаточно сложно. В данном случае вполне уместны игровые и тренинговые технологии, направленные на преодоление позиции стороннего наблюдателя и вовлекающие студентов в активную деятельность. Но и здесь не следует забывать, что тренинговая среда существенно отличается от реальной жизни, и проявляющий впечатляющие лидерские качества участник, не всегда становится руководителем.

С.А. Дружиллов видит в качестве условия успешной профессионализации на этапе профессионального обучения - овладение будущим выпускником вуза моделью профессии и профессиональной деятельности, а также формирование у него профессионального самосознания. При проектировании учебных дисциплин и разработке учебно-методических комплексов следует исходить из задач создания таких моделей и обеспечения студенту возможностей их освоения на основе интериоризации. Но остается вопрос - для всех ли направлений профессионального развития пригодны данные модели. Таким образом, сохраняется проблема, с помощью каких средств следует формировать «я»-концепцию. Профессиональное самосознание включает представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу. Профессионализм, таким образом, выступает не только как психологический, но и как своеобразный социокультурный феномен.

Источником оценочных представлений будущего профессионала о себе является его социокультурное окружение, в качестве которого выступают педагогический коллектив, студенты, родители. Оценочные представления, фиксирующие языковые значения собственного образа «я» возникают также на основе социальных реакций на какие-то проявления субъекта и благодаря самонаблюдению. Поэтому складывающиеся профессиональные представления являются не только результатом обучения, так как субъект сам в значительной степени обеспечивает их результаты и эффективность, придающие ему чувство профессиональной уверенности или неуверенности. Приходится соглашаться с тем, что интегральные образы, адекватные деятельности и обеспечивающие ее высокую эффективность, могут быть сформированы только на практике. В том случае, если будут определены технологии формирования профессиональных представлений у будущих специалистов, необходимо пересмотреть и критерии оценки уровня профессионализма субъекта труда. Привычные отметки должны остаться на этапе обучения в общеобразовательных учреждениях. Вероятно, здесь также будет целесообразно выделять критерии, соответствующие намеченным направлениям профессионализации. Причем в каждом направлении будут представлены как объективные, так и субъективные критерии. К объективным критериям можно отнести движение субъекта по ступеням карьеры, а субъективными критериями станут профессионально важные качества, адекватная самооценка и уровень притязаний, способность к саморегуляции и стрессоустойчивость. Показателями профессионализации представлений об объекте деятельности выступают особенности субъект-объектных отношений, включая социальные, психологические и клиентоцентрированные.

Объективные критерии оценки сформированности представлений о

профессиональной деятельности связаны с результативностью, эффективностью выполняемого труда. Эта группа критериев закрепляется в отдельных документах - методиках оценки деятельности, разработанных для каждой отдельной должности. Внутренние, психологические критерии можно охарактеризовать, используя показатели профессиональной мотивации, а также профессиональных знаний, умений и навыков, которые оказывают влияние, так или иначе, на «методологические проблемы определения профессионализма педагога» [7, с. 67-69], на его сознание [8, с. 29-35].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С. Современная российская социальность в контексте социального конструкционизма // Вопросы социальной теории. - 2015. - Т. 7. - № 1-2. - с. 168-177.
2. Берковский В.А., Кулешин М.Г., Леонова Н.А. Профилактика правонарушений обучающихся: комплексный подход к исследованию проблемы // Kant. - 2018. - №3(28). - с. 18-23.
3. Камалова О. Н., Жолобова И. К. Основные тенденции и инновации в системе отечественного образования // Гуманитарные и социальные науки. - 2016. - №1. - с. 38-48.
4. Киричек К.А., Корчак К.И., Петлина Е.М. Формирование медиаграмотности школьников в условиях информационной войны // В сборнике: АПК России: образование, наука, производство. Сборник статей VI Всероссийской (национальной) научно-практической конференции с международным участием. Под научной редакцией М.К. Садыговой, А.А. Галиуллина, М.В. Беловой. - Пенза, 2023. - с. 247-250.
5. Литвиненко Е. Ю., Сусименко Е. В., Шамраева М. И. Стратегии развития поликультурного образования и билингвальных практик в условиях регионализации социального пространства // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2021. - №2(117). - с. 33-39.
6. Лобейко Ю., Зарубина Н. Интеграция образования, науки и производства // Высшее образование в России. - 2006. - №2. - с. 110-114.
7. Тренина Л. А. Философские основания профессионализма современного педагога // Kant. - 2016. - №4(21). - с. 67-69.
8. Kuleshin M., Nemashkalov P., Plyako O. Historical consciousness in the process of forming ethnic stereotypes of material culture // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2020. - №1(21). - с. 29-35.

УДК 37

ИСТОЧНИКИ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.

Капичникова О.Б., Мавзовин В.С., Капичников А.И.

SOURCES OF HUMANISTIC EDUCATION IN THE DOMESTIC EDUCATIONAL SPACE.

Kapichnikova O.B., Mavzovin V.S., Kapichnikov A.I.

Аннотация. В предлагаемой статье рассматривается актуальная для современной образовательной теории и практики проблема. Создание и развитие гуманистической парадигмы воспитания представляется важными направлениями

исследования в образовательном социуме. Особое звучание данная проблема приобретает в современных условиях утраты в ряде стран традиционных ценностей и устоев. Становятся повседневными такие отрицательные тренды как: потеря связи поколений, семья как социального института, однополые браки, движение «child free», существование трансвеститов как нормы социального бытия и другие. В современной России усиливается проведение различных мероприятий федерального и регионального значения для сохранения и развития гуманистической парадигмы воспитания. В статье проанализированы источники возникновения и развития данной парадигмы: памятники древней письменности, труды известных отечественных педагогов, создание и деятельность педагогических обществ и комитетов грамотности. Подчеркивается, что результатом исследования является изучение и интерпретация источников гуманистического воспитания в отечественном образовательном пространстве. Показаны научная новизна и практическая значимость данной публикации, намечены пути её дальнейшего изучения.

Abstract. The proposed article considers a problem that is relevant for modern educational theory and practice. The creation and development of a humanistic paradigm of education seems to be important areas of research in the educational society. This problem takes on a special resonance in modern conditions of the loss of traditional values and foundations in a number of countries. Such negative trends as the loss of communication between generations, the family as a social institution, same-sex marriages, the "child free" movement, the existence of transvestites as a norm of social existence and others are becoming commonplace. In modern Russia, various events of federal and regional significance are being held to preserve and develop the humanistic paradigm of education. The article analyzes the sources of the emergence and development of this paradigm: monuments of ancient writing, works of famous Russian teachers, the creation and activities of pedagogical societies and literacy committees. It is emphasized that the result of the study is the study and interpretation of the sources of humanistic education in the domestic educational space. The scientific novelty and practical significance of this publication are shown, and the ways of its further study are outlined.

Ключевые слова: Парадигма, парадигма гуманистического воспитания, генезис и развитие гуманистической парадигмы воспитания в России, её источники: памятники древней письменности, труды известных отечественных педагогов, создание педагогические обществ и комитетов грамотности.

Keywords: Paradigm, paradigm of humanistic education, genesis and development of the humanistic paradigm of education in Russia, its sources: monuments of ancient writing, works of famous Russian teachers, the creation of pedagogical societies and literacy committees.

На современном этапе развития мирового сообщества проблема гуманистического воспитания приобретает особую актуальность и практическую значимость. На первый план теории и практики образования выдвигается феномен воспитательной системы, призванной подготовить современную молодёжь к будущей профессии и личной жизнедеятельности. Проблема гуманистического воспитания в нашей стране имеет длительную историю возникновения и развития. На современном этапе становления отечественного образования проводится значительная работа по утверждению духовно-нравственных ценностей. На полях различных форумов, конференций рассматриваются вопросы воспитания современной молодёжи в условиях современных вызовов. Проводятся мастер-классы, перед молодёжной аудиторией выступают известные политики, общественные деятели, представители искусства и культуры. Важнейшие аспекты проблемы гуманистического воспитания молодёжи обозначены в нормативных документах по образованию [1, 2].

Обратимся к ключевому понятию «гуманизм», «гуманистическое воспитание». Следует отметить, что само понятие гуманизм возникло и получило развитие в течение многих столетий. Данное понятие (от латинского «humanism»), в переводе означает человеческий, человечный. Интересно отметить, что в философских и психолого-педагогических источниках она имеет многоаспектные характеристики. Понятие «гуманизм» ввёл в 1822 году в научный оборот известный немецкий педагог Ф. Хитхамер. Наиболее полно данное понятие было проанализировано античными философами (Протагор, Сократ, Аристотель, Гераклит и другие). В обобщённом виде данное понятие ассоциировалось с идеями уважительного отношения к воспитаннику и предполагало сотворчество, сотрудничество с ним. Собственно философские направления в понимании идей гуманизма получили своё развитие в XIV веке. В основу гуманистического антропоцентризма была поставлена личность человека как воплощение высшего совершенства, а также высшего смысла всей Вселенной. Философские идеи гуманизма послужили методологической основой понятия «гуманистическое воспитание», которое проникло в педагогику и было рассмотрено в работах В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского [3, с. 16; 4, с. 418; 5, с. 697]. Опираясь на междисциплинарный подход и труды В.И. Андреева и Л.Г. Вяткина, гуманистическое воспитание состоит в создании в образовательном процессе сотрудничества с учениками, доверительности и одновременно взаимной требовательности, необходимости самосовершенствования. При этом движущей силой такой организации учебного процесса является сама личность учеников [6, 7, 8].

Таким образом, исходя из философской категории рационального (человекознание) и иррационального (человеколюбие) и имея в виду их диалектическое единство, в данной статье понятие «гуманистическое воспитание» трактуется следующим образом. Гуманистическое воспитание в образовательном процессе означает создание гуманистических отношений, которые способствуют всестороннему развитию личности и совершенствованию гармоничного отношения человека (ученика) и социума (образовательное пространство).

Перейдём к рассмотрению источников гуманистического воспитания в отечественном образовательном пространстве, генезиса его становления. К первому источнику следует отнести памятники древней письменности. В первоначальных мифах был заключён смысл моральных ценностей, правил нравственного поведения. Анализируя генезис возникновения и становления отечественного гуманистического воспитания, необходимо сказать, что в отечественных памятниках древней письменности (сказках, былинах, поговорках и пословицах) были заключены идеи гуманистического воспитания. Раскрывая образы Красоты, Истины, Добра как главных ценностей человека, они также учили детей существовать в согласии с природой. Следует особо выделить такой памятник отечественной педагогики как «Поучение Владимира Мономаха детям» где впервые изложены требования к гуманистическому воспитанию детей [9]. Рассматривая первый источник развития гуманистического воспитания в России, следует отметить идеи Епифания Славенецкого и Симеона Полоцкого. Эти педагоги высказались против применения телесных наказаний в следующих работах: «Гражданство обычаев детских», и «Обед душевный», а также «Вечерня душевная». Эти педагоги считали, что в гуманистическое, нравственное воспитание детей должно базироваться на уважении к любви к ученикам [10, с. 11]. Таким образом, рассмотренные выше памятники письменности свидетельствуют о возникновении проблемы гуманистического воспитания в нашей стране. Следующим, не менее важным источником развития гуманистического воспитания в России являются труды известных педагогов второй половины XIX века (В.И. Водовозов, Н.И. Пирогов, П.Ф. Лесгафт, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский). Так, Н.И. Пирогов заложил гуманистические идеи в процессе воспитания. Этот учёный подчёркивал социальную значимость педагогики. Н.И. Пирогов заложил

гуманистическое направление в воспитании детей, говоря о необходимости изучать внутренний мир ребёнка [11, с. 200].

Не меньшее значение в развитии идеи гуманистического воспитания детей имеют труды основателя отечественной педагогики К.Д. Ушинского. Великий педагог считал, что воспитание должно быть народным и такое воспитание, по мнению К.Д. Ушинского, имеет такую воспитательную силу, которой нет в педагогических системах, основанных на идеях, взятых из педагогического наследия других народов [12]. Педагог полагал, что в гуманистическом воспитании ребёнка главная роль принадлежит родному языку и литературе [13, с. 121]. К важнейшему источнику развития идей гуманистического воспитания следует отнести наследие другого отечественного педагога - Льва Николаевича Толстого. Он утверждал необходимость новых взаимоотношений между педагогами и учащимися, направленных на их развитие [14]. Развиваемая в данный период в нашей стране гуманистическая парадигма воспитания базировалась на принципе природосообразности, учёте природных способностей, индивидуальных особенности ребёнка.

В контексте современности важно отметить, что идея гуманистического воспитания получила распространение и на государственном уровне. Эта точка зрения присуща не только таким известным деятелям педагогики, как А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, но и получила практическую реализацию в школе-коммуне П.Н. Лепешинского, Московской школе имени А.Н. Радищева [15, 16]. Нельзя не отметить такую важную характеристику гуманистической парадигмы воспитания первой половины XX века как эстетическое воспитание. Данный аспект представлен в трудах Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко. Следующей характеристикой гуманистической парадигмы воспитания данного исторического периода является правовое воспитание, отдельные вопросы которого можно найти в трудах Н. И. Пирогова, П. Ф. Каптерева и других. Физическое воспитание как составляющая характеристика гуманистической парадигмы получило теоретическое освещение и практическую реализацию у Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского А.В. Луначарского, П.Ф. Каптерева. В конце XX века проблема гуманистической парадигмы воспитания была проанализирована по трём направлениям: в русле идей революционеров - демократов (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский); в рамках философско-религиозных воззрений (Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, В.С. Соловьёв); в трудах представителей советской педагогики (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский).

Таким образом, анализ философской и педагогической литературы позволил выделить три важнейших источника в создании и развитии гуманистической парадигмы воспитания в России: памятники древней письменности; отечественных педагогов; труды известных педагогов; создания педагогических обществ, комитетов грамотности. Идеи гуманистического воспитания не теряет своей ценности в современном образовательном социуме, и продолжают исследоваться в работах представителей теории и практики современной педагогики [17,18]. Научная значимость данной публикации состоит в анализе источников возникновения развития гуманистической парадигмы воспитанию в отечественной педагогике. Практическая её значимость соотносится с возможностью использования данных источников для создания программ учебных курсов по педагогике в высшей школе, а также методических разработок. Перспективами исследования данной проблемы являются определение иных источников развития гуманистической парадигмы воспитания в нашей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ. - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.11.2019).

2. Концепция модернизации отечественного образования на период до 2020 года. - URL: <http://www.ug.ru/archive/25192> (дата обращения: 01.06.2020).
3. Белинский В.Г. Рассуждение. Полн. собр. соч. в 13-ти т.-М., Изд-во АН СССР. Т.1, 1953.-с.15-18.
4. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя: книга для учителей. Киев. Рад. Шк.1988. 223 с.
5. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. Собр. соч. М.- Л., Т.1. 1961. с. 497-498
6. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Казань, Изд-во Казанского ун-та. Кн. 1, 1996. 567 с.
7. Вяткин Л.Г. Педагогика наших отцов. Саратов. 1994. 32 с.
8. Вяткин Л.Г., Капичникова О.Б., Дружкин А.В. Основы педагогики высшей школы. Саратов. Изд-во Саратов. Ун-та. Вып. 1. 1997. 125 с.
9. Педагогика. Учебное пособие для студентов педвузов и колледжей. Под ред. д.п.н. Пидкасистого П.И. М.: РПА, 1996. 606 с.
10. Симеон Полоцкий. Ветроград многоцветный. Избранные сочинения.- М.- Л.: Изд-во АН СССР, 1953. с. 11.
11. Пирогов Н.И. Школа и жизнь. М: Педагогика, 1985. С. 198-215.
12. Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русским. Педагогические сочинения в 6-ти т. Т.2.М.: Педагогика, 1988. с. 358-363.
13. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. Избр. Пед. соч. в 2-х т. Т.1. М., 1974. с. 51 124.
14. Толстой Л.Н. Сельский учитель. Педагогические сочинения. М.: 1989. С.45-46
15. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. \ Сб-к под ред. А.М. Арсеньева. М.: 1976. 636 с.
16. Шацкий С.Т. Методические искания. \Педагогические сочинения. Т.3. М.: Просвещение, 1964. с. 297-309.
17. Капичников А.И., Капичникова О.Б. Преемственность учебно-воспитательного процесса в аграрном университете. В сборнике: Актуальные проблемы современного гуманитарного знания. Межвузовский сборник научных трудов. Под редакцией В. И. Бегина, Е. Б. Дудниковой. Саратов, 2015. с. 104-107.
18. Мавзовин В.С., Капичникова О.Б., Булгаков С.В., Поздников А.А., Капичников А.И. Духовно-нравственное воспитание личности современных студентов. Среднее профессиональное образование. 2022. № 7 (323). с. 19-22.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ЭТАПЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Клушина Н. П., Миронова Е. Н.

DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE AT THE STAGE OF CONTINUING EDUCATION

Klushina N. P., Mironova E. N.

Аннотация. В статье обосновывается, что анализ сформированности компонентов этнокультурной компетентности осуществляется на основе уровневого подхода. Педагогическая деятельность, как и любая другая, полимотивирована, то есть в ее основе лежит одновременно несколько мотивов, относящихся к разным смысловым группам. По мнению авторов, такие группы определяют социальные,

профессиональные и личностные мотивы.

Abstract. The article justifies that the analysis of the formation of components of ethnocultural competence is carried out on the basis of a level approach. Pedagogical activity, like any other, is polymotivated, that is, it is based on several motives at the same time, belonging to different semantic groups. According to the authors, such groups determine social, professional and personal motives.

Ключевые слова: мотив, общение, знание, ценности, воспитание, мораль, полиэтничный социум.

Keywords: motive, communication, knowledge, values, upbringing, morality, multi-ethnic society.

Исследуя развитие этнокультурной компетентности педагогов на этапе непрерывного образования необходимо проанализировать: уровень сформированности компонентов этнокультурной компетентности (мотивационно-ценностного, интеллектуально-познавательного, действенно-практического, рефлексивно-оценочного) и уровень ее сформированности в целом; проявление этнокультурной компетентности в реальной педагогической практике; влияние этнокультурной компетентности на успешность педагогической деятельности в полиэтничном социуме; воздействие этнокультурной компетентности на повышение уровня профессиональной компетентности педагога; эффективность процесса формирования этнокультурной компетентности педагога детерминированного различными видами постдипломного образования (формального, неформального и информального).

Анализ мотивационно-ценностного компонента позволяет выявить меру значимости различных видов мотивов у типологических групп педагогов, совокупность которых определяет профессиональную позицию преподавателей к развитию этнокультурной компетентности. На начальном этапе педагоги на первое место выдвигают личностные мотивы внешней привлекательности. Среди мотивационных побуждений наиболее важными являются социальные мотивы - потребность соответствовать требованиям многонационального социума. Далее по значимости у педагогов занимают личностные мотивы - стремление завоевать авторитет среди коллег, обучающихся и их родителей, а также профессиональные мотивы - восприятие этнокультурной информации, информации о межнациональных отношениях, культуре межнационального общения через призму профессиональных задач и потребностей. Это позволяет сделать вывод о том, что факторы мотивации (социальные, профессиональные, личностные) владения этнокультурной компетентностью у педагогов локализируются как в обстоятельствах (условиях) деятельности, так и в самом субъекте деятельности - его стремлениях интересах, желаниях, целях. То есть, мотивация носит непосредственный (внутренняя мотивация - потребность в преодолении профессиональных трудностей, ответственность) и опосредованный характер (внешняя мотивация - соответствовать требованиям многонационального социума, требования администрации, завоевать авторитет среди обучающихся и их родителей, получение поощрения или более высокой категории).

Качественный и количественный анализ эмпирических данных позволяет зафиксировать у педагогов различных типологических групп в основном стихийный уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента этнокультурной компетентности, для которого характерно преобладание экстарвертной (внешней) мотивации, комплекса мотивационных диспозиций связанного с социальной значимостью этнокультурной компетентности (потребность соответствовать требованиям многонационального социума) и внешней ее привлекательностью (получить признание и завоевать авторитет среди коллег, обучающихся и их

родителей). Интровертная (внутренняя) мотивация, непосредственно связанная с содержанием профессиональной деятельности педагога в полиэтничном социуме осознавалась в основном на вербальном уровне.

Это позволяет констатировать изменения в уровне выраженности практических всех групп мотивов, но особенно в группе профессиональных и личностных мотивов.

Так, среди мотивационно-ценностных побуждений владения и развития этнокультурной компетентности первостепенное значение для педагогов приобрели:

- восприятие этнологической информации через призму профессиональных задач и потребностей;

- осмысление ценности профессионального самосовершенствования через организацию учебно-воспитательного процесса с учетом этнокультурных особенностей региона;

- проявление инициативы и самостоятельности при использовании этнологического материала в учебном процессе;

- проявление устойчивого интереса к проблеме межнациональных и историко-культурному отношению народов населения региона; проявление творческо-поисковой активности при организации полиэтничного образования; проявление устойчивого интереса к историко-культурному наследию народов региона.

Анализ сформированности мотивационно-ценностного компонента этнокультурной компетентности показывает, что в ходе исследования мотивационно-ценностная сфера педагогов изменяется. У большинства педагогов она достигает системного уровня, для которого характерна согласованность интровертной (внешней) и экстравертной (внутренней) мотивации, взаимодополнение комплекса мотивационных диспозиций непосредственно связанного с содержанием педагогической деятельности в условиях полиэтничного социума, мотивацией профессионального самосовершенствования, а также социальной значимости этнокультурной компетентности. Изменение в мотивационно-ценностной сфере оказывает влияние на познавательную активность педагогов, а, следовательно, и на развитие интеллектуально-познавательного компонента этнокультурной компетентности. Интеллектуально-познавательный компонент этнокультурной компетентности педагога характеризует совокупность фундаментальных и инструментальных знаний. Оценка сформированности фундаментальных знаний определяется уровнем владения этнологическими, этнопедагогическими, этнопсихологическими знаниями. Каждая группа знаний раскрывается следующими показателями:

- этнологические знания (владение этнологическими понятиями, знание основных концепций этногенеза, знания основных исторических фактов становления межкультурного диалога региона, владение информацией об организации жизнедеятельности народов региона, знание обычаев, традиций, фольклора народов региона, способность дать оценку историческим и современным событиям, знаний о причинах возникновения и способах урегулирования этнических конфликтов);

- этнопсихологические знания (знания об этнокосолидирующих и этнидифференцирующих признаках, знания об этнопсихологических особенностях социального поведения людей, знания об особенностях национального сознания, знания о структуре национального самосознания, знание основных видов этнической идентичности и особенностях проявления);

- этнопедагогические знания (знание основ национальной этики и морали в воспитании, знание религиозно-мифологических основ народной педагогики; основные черты и критерии культуры межнационального общения; общечеловеческие ценности в народной педагогике; знание этнопедагогики народов региона).

Качественный и количественный анализ позволяет проследить динамику развития интеллектуально-познавательного компонента этнокультурной

компетентности, включающего: знание обычаев, традиций, фольклора народов региона; знания о причинах возникновения и способах прогнозирования и урегулирования межнациональных конфликтов; знание основ национальной этики и морали в воспитании; знания этнопсихологических особенностей социального поведения людей разных национальностей; знания основных исторических фактов становления межкультурного диалога. В тоже время такие этнологические показатели как, знание основных этнологических школ и направлений не претерпели значительных изменений. По мнению педагогов это связано с тем, что знание основных направлений и теорий этногенеза, хотя и важно для формирования этнокультурной компетентности, но не имеет такого практического значения, как знания обычаев, традиций, этнопедагогических основ в воспитании. Из сказанного следует, что информация ценна для педагогов лишь в условиях перспективы ее использования в практической деятельности, при получении и преобразовании поступающей научной информации [1, с. 30-34], в качестве которой «... используется информация, полученная новыми методами» [5, с. 110-114].

Интеллектуально-познавательный компонент этнокультурной компетентности характеризуют не только фундаментальные, но и инструментальные знания. Инструментальные знания рассматриваются как особый тип организации знаний, включающий структурированность и гибкость знаний, их адаптированность к педагогическим ситуациям, интеллектуальную инициативу, саморегуляцию означающую способность свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью.

Анализ результатов показывает, что если в начале педагоги испытывают трудности в поиске необходимой этнологической информации (недостаток методической литературы по вопросам полиэтничного образования) то, в процессе дальнейшей работы достаточно легко, находят и используют различные источники информации, педагогизируют получаемую информацию, проявляют интеллектуальную инициативу при разработке занятий и внеклассных мероприятий.

Исследование сформированности интеллектуально-познавательного компонента этнокультурной компетентности педагогов показывает, что ценность знаний зависит и определяется личностным соучастием в воспроизводстве их содержания и логики формирования. Чем сознательнее и самостоятельнее это знание, тем выше значимость приобретаемого знания в практической деятельности в процессе формирования личности. Этот процесс позволяет реализовать творческий потенциал личности, «... влияя на телесный и информационный образы человека» [3, с. 37-40], и, так или иначе, на социализацию [4, с. 184-190], на сознание [7, с. 29-35], которое «связанно с осмыслением современной реализации принципов общественного развития» [8, с. 41-47], его свойствами как «... системы ценностей, определяющих характер отношений в социокультурной среде» [6, с. 141-143], являющийся «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [2, с. 95-100].

Таким образом, центральным моментом практической деятельности преподавателя является единство интеллектуальных и личностных качеств педагога, которые наиболее рельефно проявляются в действенно-практическом компоненте этнокультурной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян В. В., Лукьянов Г. И., Тронина Л. А. Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2019. - №3(106). - с. 30-34.
2. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т.8. - №3-1. – с. 95-100.

3. Камалова О.Н., Джигоева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - с. 37-40.
4. Корчак К. И. Информационная социализация и её потенциальные угрозы на ступени среднего общего образования в свете тенденции цифровизации // Народное образование. - 2021. - №4(1487). - с. 184-190.
5. Лобейко Ю., Зарубина Н. Интеграция образования, науки и производства // Высшее образование в России. - 2006. - №2. - с. 110-114.
6. Шамраева М. И. Традиционная культура как источник коэволюции человека и природы в контексте ноосферизма // Kant. - 2018. - №1(26). - с. 141-143.
7. Kuleshin M., Nemashkalov P., Plyako O. Historical consciousness in the process of forming ethnic stereotypes of material culture // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2020. - №1(21). - с. 29-35.
8. Kuleshin M., Leonova N., Nemashkalov P. Historical consciousness as a part of national consciousness: to the problem statement of the research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2019. - №1(17). - с. 41-47.

УДК 37

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Коломыцева К.С., Нехаева О.А.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: PERSONAL
AND PROFESSIONAL ASPECT OF SELF-DETERMINATION**

Kolomytseva K.S., Nekhaeva O.A.

Аннотация. В статье утверждается, что в современных условиях целью высших учебных заведений является подготовка специалистов, отвечающих следующим критериям: активность, самостоятельность, мобильность, целеустремленность, способность к самореализации, самоактуализации, личностному и профессиональному самоопределению, к ответственному и самостоятельному выбору программ, стратегий профессионального пути. По мнению авторов, их успешная реализация может быть обеспечена овладением студентами не только ценностями, знаниями, умениями самоопределения в личностном и профессиональном планах, но и стратегиями личностно-профессионального самоопределения, что особенно актуально в условиях внедрения инновационных технологий в образовательный процесс.

Abstract. The article states that in modern conditions, the goal of higher educational institutions is to train specialists who meet the following criteria: activity, independence, mobility, determination, the ability to self-realization, self-actualization, personal and professional self-determination, to responsible and independent choice of programs, professional path strategies. According to the authors, their successful implementation can be ensured by mastering students not only values, knowledge, self-determination skills in personal and professional plans, but also strategies of personal and professional self-determination, which is especially important in the context of the introduction of innovative technologies into the educational process.

Ключевые слова: личность, общение, знание, обучение, воспитание,

социализация, общество.

Keywords: personality, communication, knowledge, learning, nurture, socialization, society.

Вузовская подготовка призвана обеспечить студенту возможность продуктивного решения центральных задач юношеского возраста: поиска и обнаружения самоидентичности, в том числе профессиональной; персонализации как принятия персональной ответственности за свое будущее; самоопределения в сферах общечеловеческих ценностей и общения людей. Особенно здесь важна система нравственных ценностей, способствующих «повышению ... культурного уровня всех членов общества» [3, с. 18-23], определяемого накоплением научной информацией [1, с. 30-34]. Эти ценности в процессе «теоретического осмысления феномена социальности» [2, с. 168-177], оказывают «наибольшее влияние на социальную жизнь человека ...» [5, с. 97-99], «... на телесный и информационный образы человека» [4, с. 37-40], что «связанно с осмыслением современной реализации принципов общественного развития» [7, с. 41-47].

В последнее время в российском образовании появился ряд направлений и образовательных технологий, ориентированных на совершенствование образовательного процесса, в результате которого обучающиеся будут более успешно подготовлены к профессиональному самоопределению и, соответственно, к активной самостоятельной и продуктивной жизнедеятельности в обществе (М.Р. Битянова, А.А. Реан, В.А. Сластенин).

В научно-практическом потенциале акмеологии создаются концепции профессионального и личностного становления и развития профессионала, а также его самоопределения, самосовершенствования и самореализации в профессии, отражающие их психолого-акмеологические закономерности, факторы и условия процесса формирования и становления личности профессионала (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников).

При всей значимости имеющихся исследований в них уделяется недостаточное внимание вопросам формирования у студентов психологических стратегий личностно-профессионального самоопределения, не выявлены психологические факторы, этому содействующие, отсутствует целостная модель процесса личностно-профессионального самоопределения в условиях инновационной педагогической деятельности.

В настоящее время в научной литературе нет однозначного подхода к определению понятия личностно-профессиональное самоопределение, оно имеет емкое содержание, интегрирующее в себе характеристики процесса личностного, профессионального и жизненного самоопределения в подростковом и юношеском возрасте. Теоретические аспекты проблемы самоопределения глубоко анализируются в трудах Б.Г. Ананьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.В. Чебышевой. В ряде работ проблема самоопределения рассматривалась в связи: с исследованиями жизненного пути человека (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн); осознания личностью своих позиций (К.А. Абульханова-Славская); формирования внутренней позиции взрослого человека (Л.И. Божович); отношения к другим людям (Б.С. Братусь); содержательного конструирования человеком своего жизненного поля (М.Р. Гинзбург); профессиональной направленности личности (Н.Н. Захаров, В.Ф. Сахаров, Н.Н. Чистяков); становления профессионального самосознания (З.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Е.С. Романова).

Результатом самоопределения, как правило, выступает: с одной стороны, выход на цели, направления и способы активности, адекватные индивидуальным особенностям личности; с другой стороны, на формирование духовно-нравственной самооценки и способности, через целеполагание, оценку своего природного,

личностного и внеличного предназначения. Таким образом, под личностно-профессиональным самоопределением понимается сформированный ответственный и самостоятельный выбор, проявляющийся во владении стратегиями самоопределения и обеспечивающий наиболее полное самовыражение личности, в ходе которого студент становится субъектом профессионального и жизненного пути.

В процессе организованного психолого-педагогического сопровождения личностно-профессиональное самоопределение студента формируется и развивается системно, как психолого-педагогическое образование, состоящее из ряда компонентов, обеспечивающих целостность его рассмотрения: мотивационный, проективный, когнитивный, операциональный, рефлексивный.

Мотивационный компонент в структуре личностно-профессионального самоопределения стимулирует и способствует более глубокому осознанию значимости данного процесса для успешности в будущей профессиональной деятельности. Проективный компонент означает способность переводить цели и содержание процесса личностно-профессионального самоопределения в конкретные задачи его каждого этапа, отбирать виды деятельности, средства и способы адекватные поставленным задачам. Когнитивный компонент обеспечивает продуктивность личностно-профессионального самоопределения студента посредством владения им необходимым уровнем знаний и представлений о закономерностях, о сущности личностного, жизненного и профессионального самоопределения; понимание его логики и особенностей. Операциональный компонент отражает подготовленность к основным видам, средствам и способам реализации личностно-профессионального самоопределения, обеспечивает успешное преодоление трудностей данного процесса. Рефлексивный компонент способствует осмыслению и осознанию студентом собственной роли в личностно-профессиональном самоопределении, пониманию и адекватной оценке стратегий и тактик личностно-профессионального самоопределения.

На протяжении обучения в высшем учебном заведении динамика личностно-профессионального самоопределения студентов имеет закономерности, которые зависят от ряда факторов: во-первых, от этапа обучения, характеризующегося специфическим содержанием ценностно-нравственной и планировочной составляющих; во-вторых, от профиля обучения (технического, гуманитарного, гуманитарно-общественного и естественно-научного), влияющего на динамику ценностно-нравственной и планировочной составляющих и обуславливающего разные типы профессионального самоопределения; в-третьих, от особенностей системы доверительных отношений к значимым другим и к себе, имеющей своеобразие, характерное для разных этапов обучения и воспитания.

В процессе получения высшего профессионального образования при условии адекватного психолого-педагогического сопровождения получают развитие следующие личностные (рефлексивные) действия студента, свидетельствующие о наличии положительной динамики в его личностно-профессиональном самоопределении:

- притязание на определенный результат, учебное достижение, степень трудности избираемой задачи;
- оценка изучаемых событий, явлений, целенаправленный поиск таких аспектов материала, которые бы позволили студенту заявить о своем отношении к ним, о собственной позиции в отношении изучаемого, высказать мнение о себе во время учебной дискуссии;
- самостоятельное принятие решений, создание жизненных программ, моделирование, проигрывание собственного жизненного пути;
- выявление собственных проблем, связанных с дефицитом определенного опыта, знаний, навыков, уверенности, личностных качеств, с коллизиями в сфере отношений

со сверстниками и взрослыми;

- регуляция собственных переживаний, внутренних коллизий, построение адекватных выводов из жизненных эксцессов, ошибок;

- поиск жизненных смыслов, уяснение собственных мотивов, ценностей, самоопределение в отношении различных жизненных программ.

Организация и психологическая поддержка процессов самоопределения - важнейшая функция педагога. Эта поддержка укрепляет или достраивает структуры самосознания, в основе которого сознание [6, с. 29-35], и тем самым активизирует и оптимизирует работу студента. Важная задача построения педагогического процесса с ориентацией на личностное и профессиональное самоопределение студентов решается в процессе самораскрытия студента как личности и индивидуальности, выявления педагогом возможных отклонений от норм возрастного развития, определения проблем его социализации в учебной сфере, в семье, в юношеском сообществе. Важно определить наличие фрустраций в сфере мотивов, причины принятия или непринятия студенческой жизни, стиль учебной деятельности и формы переживания ролевых конфликтов.

Анализ ситуации развития личности необходим педагогу для вхождения в ценностно-смысловой контакт со студентом, для выяснения дефицита личностного опыта в какой-либо из сфер его социализации. Личностное самоопределение студента при этом воспринимается педагогом как специфическая образовательная задача. Проектирование педагогического процесса становится для педагога поиском возможностей воссоздания, прояснения, вербализации коллизионной ситуации, построения занятия, идущего от студента.

Учебный процесс, построенный на основе такого подхода, обретает компенсирующую и самореализующую функции: обучающийся обретает собственный стиль учения, способы самопрезентации, модели общения с партнерами, эталоны оценки и самооценки результатов учебного творчества. Педагог как бы помогает студенту осуществить индивидуальный вариант поиска нового смысла учебной деятельности.

Таким образом, грамотно организованная психолого-педагогическая поддержка студента в процессе получения высшего профессионального образования является основным условием его успешного личностно-профессионального самоопределения, саморазвития и дальнейшей самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян В. В., Лукьянов Г. И., Тронина Л. А. Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2019. - №3(106). - с. 30-34.
2. Бакланова О. А., Бакланов И. С. Современная российская социальность в контексте социального конструкционизма // Вопросы социальной теории. - 2015. - Т. 7. - №1-2. - с. 168-177.
3. Берковский В.А., Кулешин М.Г., Леонова Н.А. Профилактика правонарушений обучающихся: комплексный подход к исследованию проблемы // Kant. - 2018. - №3(28). - с. 18-23.
4. Камалова О.Н., Джигоева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - с. 37-40.
5. Кузина Н. Н., Корчак К. И. Информационная безопасность: основополагающий аспект цифровизации образования // Вестник Прикамского социального института. - 2021. - №1(88). - с. 97-99.

6. Kuleshin M., Nemashkalov P., Plyako O. Historical consciousness in the process of forming ethnic stereotypes of material culture // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2020. - №1(21). - с. 29-35.
7. Kuleshin M., Leonova N., Nemashkalov P. Historical consciousness as a part of national consciousness: to the problem statement of the research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2019. - №1(17). - с. 41-47.

УДК 37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Кулешин М.Г., Удальцов О.Ю.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF ADDICTIVE BEHAVIOR

Kuleshin M.G., Udaltsov O.Yu.

Аннотация. В статье определяется актуальность проблемы аддиктивного поведения, которая обусловлена особенностями психического развития старшего подросткового возраста. По мнению авторов, определяющим здесь является не только характер ведущей деятельности старших подростков, но и характер той системы взаимоотношений с окружающими людьми, в которые они вступает на разных этапах своего развития.

Abstract. The article defines the relevance of the problem of addictive behavior, which is due to the characteristics of the mental development of older adolescents. According to the authors, the determining factor here is not only the nature of the leading activities of older adolescents, but also the nature of the system of relationships with people around them, which they enter at different stages of their development.

Ключевые слова: обучение, воспитание, личность, психическое здоровье, адаптация, ценности.

Keywords: training, upbringing, personality, mental health, adaptation, values.

Вопросы, связанные с аддиктивным поведением старших подростков, затрагиваются во многих психологических и педагогических исследованиях. Наличие высокой концентрации агрессии в обществе и отсутствие однозначного и адекватного научного определения этого сложного феномена делают проблему исследования аддиктивного поведения одной из наиболее актуальных проблем, важной теоретической и практической задачей. Во-первых, это нелегкий кризисный период развития, отражающий не только субъективные явления процесса становления, но и кризисные явления общества. Во-вторых, именно в подростковом возрасте начинают формироваться очень важные качества личности, обращение к которым могло бы стать одной из важнейших составляющих профилактики аддикции. Это такие качества, как стремление к развитию и самосознанию, интерес к своей личности и ее потенциалам, способность к самонаблюдению. Важными особенностями этого периода являются появление рефлексии и формирование нравственных убеждений. Подростки начинают осознавать себя частью общества и обретают новые общественно значимые позиции; делают попытки в самоопределении. Личностное развитие подростка проявляется в процессе самоутверждения и самосознания, стремления к активной деятельности, инициативности. При невозможности

удовлетворения данных потребностей и, как следствие, неполноценном личностном развитии подростка, складывается негативное поведение. Это сказывается в девиантных проявлениях поступков: обман, драки со сверстниками, демонстративное или дерзкое поведение, в том числе в классе перед преподавателями, использование атрибутов взрослой жизни в понимании подростков (курение, употребление спиртных напитков, пробы наркотиков, беспорядочные половые связи). Такие отклонения от нормы в поведении подростка, в конечном счете, выливаются, в целую проблему возраста, называемые аддиктивным поведением. Аддиктивное поведение является специфическим типом девиантного поведения, отклоняющегося от действующих социальных норм, ожиданий группы по отношению к поведению индивида в определенных социальных ситуациях и позициях, в этом процессе устанавливаются эмоциональные отношения, связи не с другими людьми, а с неодушевленными предметами или явлениями. Эмоциональные отношения с людьми теряют свою значимость, становятся поверхностными. Способ аддиктивной реализации из средства постепенно превращаются в цель.

В русском языке сильная склонность, привязанность, слепое безотчетное предпочтение чего-либо, страсть к чему-либо обозначается словом пристрастие. Это слово и рассматривается чаще всего как синоним иностранного слова аддикция. В отличие от зарубежных исследователей, в большинстве считающих аддикцию синонимом зависимости, а аддиктивное поведение синонимом зависимого поведения, в отечественной литературе аддиктивное поведение чаще означает, что болезнь как таковая, еще не сформировалась, а имеет место нарушение поведения, в отсутствии физической и индивидуальной психологической зависимости.

Вопросы химической аддикции освещены в трудах А.В. Глаголевой, Н.А. Сироты, В.М. Ялтонского, которые рассматривают проблему аддиктивного поведения подростков преимущественно в контексте профилактики формирования зависимости химического типа. Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский определяют аддикцию как поведение, при котором индивид утрачивает контроль над потреблением алкоголя, наркотиков и других психоактивных веществ, в результате чего возникают тяжёлые последствия (нарушение функций головного мозга и всего организма в целом, психических процессов, психологической и социальной адаптации). А.В. Глаголева определяет аддиктивное поведение как одну из форм отклоняющегося, девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности путём искусственного изменения своего психического состояния посредством приёма некоторых психоактивных веществ.

Основываясь на анализируемой литературе, можно говорить о том, что понятие аддиктивное поведение проникло в область подростковой психологии благодаря трудам Е.П. Ильина, Р.В. Овчаровой. Е.П. Ильин предложил рассматривать аддиктивное поведение подростков не как деструктивное, а как форму девиантного поведения.

Вопрос профилактики аддиктивного поведения подростков, имеющих диагноз задержка психического развития различного генеза и обучающихся в системе специального образования, освещён в монографиях и публикациях Л. М. Шипицыной, Л.С. Шпилени, Н.А. Гусевой, А.Л. Густышкина. Работа психолога с подростками может проводиться в различных формах: беседах, психологических тренингах (социально-психологические тренинги, группы личностного роста, тренинги профессионального общения и развитие профессионального самосознания), деловых играх, мозговых штурмах, клубах, фокус группах, дискуссиях. Действия психолога в данном направлении предусматривают следующее. Приобретение психологических знаний, взглядов на личность человека, на процесс взаимодействия людей, движущие механизмы этого взаимодействия, знаний о приёмах эффективного общения. Внешне выражаемые умения и навыки общения, коррекцию коммуникативных установок,

адекватное восприятие себя и других в ситуациях общения, развитие форм поведения, связанных с сотрудничеством, взаимопомощью, ответственностью и самостоятельностью. Деятельность психолога направлена на создание у подростков мотивации к изменению и коррекции и нарушений личностного развития, разрешение трудностей саморазвития, снятие психологических барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям, оптимизацию и стимулирование положительных поведенческих проявлений, развитие умения и желания создания своего позитивного будущего.

В связи с этим, в сфере образования необходим пересмотр некоторых подходов в воспитании и преподавании учебных предметов. В связи с проблемой аддиктивного поведения актуальны такие стороны жизни общеобразовательного учреждения, как адекватная учебная нагрузка обучающихся, придание особой значимости личностному аспекту, касающемуся и обучающегося, и педагогического контингента. Целесообразно включение в образовательный цикл предметов, интегрированных курсов, спецкурсов и факультативов, направленных в своем содержании на расширение объема знаний о реальной жизни. Данная информация необходима для обретения свободы выбора, для развития адаптивных способностей и понимания важности умения жить в реальной жизни и решать жизненно-важные проблемы без страха перед действительностью, пользуясь разнообразными активными стратегиями преодоления стресса.

Особенности психологической работы со старшими подростками, склонными к аддиктивному поведению, описаны в научных работах авторов С.А. Беличевой, И.В. Дубровиной, Л.Г. Леоновой, Р.В. Овчаровой; со старшими подростками, склонными к химической аддикции - в научных работах А.В. Гоголевой, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонского. По мнению Р.В. Овчаровой, система профилактических и коррекционных мероприятий связана с созданием у подростков альтернативной мотивации по отношению к возникшим негативным потребностям, подведением их к обдуманному выбору. Сохраненные личностные черты и хотя бы элементы позитивной мотивации становятся тем фундаментом, на котором может строиться программа помощи и поддержки подростков с аддиктивным поведением. Для ведения эффективной психопрофилактической работы со старшими подростками, отмечает И.В. Дубровина, психолог, прежде всего, должен понять, в чём суть того психологического неблагополучия, от которого хочет уйти подросток. Хотя в каждом конкретном случае эти мотивы могут быть разными, исследования показывают, что могут быть выделены определённые закономерности развития личности, факторы, в частности семейные, ведущие к формированию аддиктивного поведения.

Для подростков с аддиктивным поведением, характерны мотивы, не выходящие за пределы ближайшего будущего, то есть те, удовлетворение которых может произойти сегодня, в течение ближайших нескольких дней, максимум месяца. Иными словами, их временная перспектива будущего крайне сужена.

Эффективным методом коррекции аддиктивного поведения И.В. Дубровина считает применение групповой психотерапии в сочетании с работой с родителями. При этом, она отмечает, что проведение психокоррекционной работы с подростками, которые характеризуются аддиктивным поведением, требует очень высокой квалификации психолога, психотерапевта, в противном случае, результаты могут быть отрицательными. Как отмечает Беличева С.А., превентивное психолого-диагностическое исследование предполагает выявление различного рода неблагоприятных индивидуальных, личностных, психолого-педагогических и социально-психологических факторов, затрудняющих социальную адаптацию детей и подростков. На уровне индивидуальных характеристик психолог должен дать общую оценку нервно-психического здоровья обучающихся, констатировать необходимость обращения к психоневрологу (если таковая имеется) либо к другим видам

медицинской помощи, определить уровень психического и, прежде всего, интеллектуального развития с тем, чтобы выявить, либо, напротив, отвергнуть предположения о возможной олигофрении, отставании либо задержке психического развития, выявить другие патологии и дефекты психики, затрудняющие адаптацию подростков (нарушения речи, слуха, зрения, психомоторики).

Индивидуально-психологическое исследование предполагает выявление как слабых, так и сильных сторон личности трудновоспитуемых детей и подростков, которые, с одной стороны, требуют психолого-педагогической коррекции, а с другой - составляют здоровый психологический потенциал личности, на который можно опираться в процессе воспитания, перевоспитания, самовоспитания. Здесь очень важно выявить возможную акцентуацию характера подростка, то есть крайнее проявление нормы, отклонения, которыми можно справиться совместными усилиями психолога и педагога, и которые должны быть учтены при индивидуальном педагогическом подходе к воспитанию личности. Развитие и личностное самосовершенствование, учитывает условия «... социальной системы, ... ее социального развития» [4, с. 41-43], включающей «формирование и взаимодействие этнокультурных традиций ...» [8, с. 44-50], «...определяющих характер отношений в социокультурной среде» [6, с. 141-143]. *Здесь необходимо отметить, что «психологический аспект ... взаимосвязан с проблемой объективного и субъективного в становлении личности»* [7, с. 3-9], имеет «... различный коэффициент взаимности в разных областях межличностного общения» [5, с. 3391-3394], «позволяющей эффективно отражать особенности социальной динамики» [1, с. 95-100], «... управлять не только личностью, но и процессом ее развития» [2, с. 38-48], оказывая «наибольшее влияние на социальную жизнь человека ...» [3, с. 97-99].

Психолого-педагогическая коррекция аддиктивного поведения подростков предполагает создание концептуальной теоретической модели профилактики зависимости, включающей в себя ряд направлений: развитие когнитивных поведенческих стратегий разрешения проблем, когнитивной сферы социально-поддерживающей системы и социально-поддерживающего процесса, модификации поведенческой стратегии избегания, а также навыков эмпатии, аффилиации и социальной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - с. 95-100.
2. Камалова О. Н., Жолобова И. К. Основные тенденции и инновации в системе отечественного образования // Гуманитарные и социальные науки. - 2016. - №1. - с. 38-48.
3. Кузина Н. Н., Корчак К. И. Информационная безопасность: основополагающий аспект цифровизации образования // Вестник Прикамского социального института. - 2021. - №1(88). - с. 97-99.
4. Лукьянов Г. И. Риск и социальная нестабильность // Актуальные проблемы современной науки. - 2006. - №2(28). - с. 41-43.
5. Редько Л. Л., Леонова Н. А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-15. - с. 3391-3394.
6. Шамраева М. И. Традиционная культура как источник коэволюции человека и природы в контексте ноосферизма // Kant. - 2018. - №1(26). - с. 141-143.
7. Berkovskiy V., Tronina L. Social and historical aspect of interaction of ethnic culture and personality in the context of public development // Научный альманах стран Причерноморья. - 2019. - №1(17). - с. 3-9.

8. Kuleshin M., Nemashkalov P., Andreeva E. Historicism in modern ethnic processes: methodological aspects of research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2021. - №1(25). - с. 44-50.

УДК 37

АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Малкарбаев Т.О.

ACMEOLOGICAL SUPPORT OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF HIGHER SCHOOL

Malkarbaev T.O.

Аннотация. Акмеологическое сопровождение важнейшая составляющая личностно-профессионального развития. Цель статьи – дать характеристику акмеологического сопровождения субъектов образовательной деятельности высшей школы. На основе акмеологического подхода выяснены сущность и содержание акмеологического сопровождения. Акмеологическое сопровождение – это специально организованный процесс субъект-субъектного взаимодействия, акмеориентированный на актуализацию собственных ресурсов для успешного личностно-профессионального развития, формирования высокого профессионализма. Акмеологическое сопровождение выполняет две основные функции: субъектно-деятельностную и профессионально-трудовую. В содержании акмеологического сопровождения можно выделить знаниевый, мотивационный, деятельностный компоненты, которые обеспечивают раскрытие и реализацию личностного потенциала сопровождаемого, развитие способности к профессиональной самореализации.

Abstract. Acmeological support is the most important component of personal and professional development. The purpose of the article is to characterize the acmeological support of subjects of educational activities in higher education. Based on the acmeological approach, the essence and content of acmeological support are clarified. Acmeological support is a specially organized process of subject-subject interaction, acme-oriented towards updating one's own resources for successful personal and professional development and the formation of high professionalism. Acmeological support performs two main functions: subject-activity and professional-labor. In the content of acmeological support, one can distinguish knowledge, motivation, and activity components, which ensure the disclosure and realization of the personal potential of the person being accompanied, and the development of the ability for professional self-realization.

Ключевые слова: акмеологическое сопровождение, акмеологический подход, профессионализация, профессионализм, личностно-профессиональное развитие, профессиональная самореализация, профессионально-трудовая функция.

Keywords: acmeological support, acmeological approach, professionalization, professionalism, personal and professional development, professional self-realization, professional and labor function.

Лексическое значение слова «сопровождение» подразумевает идти, ехать вместе с кем(чем)-либо в качестве спутника, провожатого, охранника; напутствовать при отъезде, уходе, совершать совместные действия [3, с. 1237]. В педагогической

науке понятие «сопровождение» определяется неоднозначно. Можно выделить несколько точек зрения о трактовке понятия «сопровождение».

Широко распространена точка зрения, трактующая сопровождение как поддержку. Основателем этой точки зрения можно назвать О.С. Газмана, который понимал сопровождение как превентивную и оперативную поддержку детей в решении проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, обучением, деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением [5, с. 60]. Имеет место точка зрения о сопровождении как деятельности, обеспечивающей субъекту создание условий для принятия оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора, успешной адаптации к социальной реальности [2, с. 20-22]. В отдельную точку зрения можно выделить мнения авторов о сопровождении как комплексном методе обеспечения условий для принятия сопровождаемым самостоятельных ответственных решений (сопровождающий обладает только совещательными правами) [6, с. 86]. Привлекательна и точка зрения, трактующая сопровождение как процесс содействия, сочувствия, сопереживания, сотрудничества при решении субъектом образовательных и нравственных задач, проблем внутреннего роста и идентификации личности [10, с. 66-67].

Из изложенного видно, что в педагогической литературе понятие «сопровождение» рассматривается как поддержка, деятельность, метод, содействие, сочувствие, сопереживание, сотрудничество. Мы считаем, что сопровождение это процесс субъект-субъектного взаимодействия, ориентированный на актуализацию собственных ресурсов сопровождаемого для успешной адаптации к социальной реальности. В педагогической науке в контексте смыслообразования выделяют разные виды сопровождения. Наиболее известны педагогическое, психологическое, психолого-педагогическое, научно-методическое сопровождение. Педагогическое сопровождение определяется как процесс взаимодействия педагога с обучаемым для определения его интересов, поощрения самостоятельности, поддержки в смысловом творчестве [10, с. 66-67].

Психологическое сопровождение рассматривается как целостный процесс изучения индивидуально-психологических особенностей личности с целью оказания помощи в выборе и реализации своего жизненного пути [6, с. 87-88]. Психолого-педагогическое сопровождение трактуется как процесс создания психолого-педагогических условий для успешного личностного развития сопровождаемого и социального самоопределения [2].

Научно-методическое сопровождение определяется как процесс взаимодействия субъектов образовательных отношений для организации педагогических событий, разных видов деятельности (разработка и внедрение новых методик обучения и воспитания, повышение квалификации преподавателей, проведение научных исследований, мониторинг и оценка результатов образования) с целью преодоления профессионально-личностных затруднений, повышения качества образования [4, с. 47].

Исходя из цели нашего исследования, интерес представляет акмеологическое сопровождение. Цель статьи – дать характеристику акмеологического сопровождения субъектов образовательной деятельности высшей школы. Анализ специальной литературы показал, что имеющиеся определения понятия «акмеологическое сопровождение» можно разделить на несколько групп.

В первую группу можно включить определения, трактующие акмеологическое сопровождение как целостное, комплексное, индивидуально направленное взаимодействие с субъектом (сопровождающимся) для его личностно-профессионального развития [1, с. 9]. Несомненно, личностно-профессиональное развитие, осуществляющееся поэтапно, нуждается в диагностике, проектировании индивидуального образовательного маршрута, коррекции, вариативном

взаимодействии субъектов. Однако, важное значение имеют активизация собственных ресурсов сопровождающегося и средового потенциала образовательного учреждения, воспитание ответственности за самостоятельно принятые действия.

Во вторую группу можно включить определения, трактующие акмеологическое сопровождение как процесс, направленный на актуализацию потенциальных возможностей всех субъектов образовательных отношений и создание условий для освоения новых профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций, построения жизненной стратегии [7, с. 228]. Бесспорно, личностно-профессиональное развитие априори требует диалогического взаимодействия субъектов. Однако, эффективность акмеологического сопровождения повысится при условии формирования профессионализма субъектов и развития позитивной профессиональной перспективы.

В третью группу можно включить определения, трактующие акмеологическое сопровождение как метод оптимизации процесса профессионального становления сопровождающегося и профессионального самоопределения [12, с. 251]. Бесспорно, создание условий для идентификации сопровождающегося с профессией важнейшая составляющая акмеологического сопровождения. Однако, результативность акмеологического сопровождения возрастет при условии диалектического единства профессионализма деятельности и профессионализма личности.

Из вышеизложенного видно, что, несмотря на вариативные определения акмеологического сопровождения все авторы единодушны в том, что смысл его состоит в личностно-профессиональном развитии субъектов и достижении высокого уровня профессионализма.

По нашему мнению, акмеологическое сопровождение – это специально организованный процесс субъект-субъектного взаимодействия, акмеориентированный на актуализацию собственных ресурсов для успешного личностно-профессионального развития, формирования высокого профессионализма. Таким образом, акмеологическое сопровождение выполняет две основные функции: субъектно-деятельностную и профессионально-трудовую. Субъектно-деятельностная функция ориентирована на актуализацию собственных ресурсов человека для успешного личностно-профессионального развития, раскрытия внутреннего потенциала. Еще Е.А. Климов писал о том, что идею профессионализма нельзя сводить к представлению о высоком уровне умелости профессионала [9, с. 386]. Профессионал – это сложная система, включающая внешние (знания, умения, навыки, результаты деятельности) и внутренние (свойства человека как целого, праксис и гнозис профессионала, психодинамика, информированность, возрастно-половые особенности) компоненты [9, с. 386-389]. Актуализация собственных ресурсов человека для успешного личностно-профессионального развития и раскрытия внутреннего потенциала позволяет позиционироваться как субъекту деятельности. Свойства человека как целого формируются, развиваются, проявляются в деятельности. Но деятельность этими свойствами не обладает. Это свойства человека как общественного индивида и субъекта деятельности. Субъектно-деятельностная функция позволяет раскрыть свойства человека, актуализировать его ресурсы и внутренний потенциал для успешного личностно-профессионального развития, достижения вершины зрелости - АКМЕ. Человек как субъект своего личностно-профессионального развития, постоянно находится в поиске тех видов деятельности, которые позволяют раскрыть его внутренний потенциал, совершенствовать личностные качества, профессионализм.

Профессионально-трудовая функция акмеологического сопровождения направлена на профессионализацию как процесс становления и развития профессионализма личности и профессионализма деятельности. Понятие «профессионализация», не смотря на широкое применение в научной литературе, трактуется неоднозначно. Учеными уже неоднократно проводился анализ различных

определений понятия «профессионализация» [13, с. 258-269]. Опираясь на публикации перечисленных ученых, можно выделить две основные точки зрения к определению профессионализации: психолого-педагогическую и социально-философскую.

В рамках психолого-педагогической точки зрения профессионализация определяется как непрерывный процесс формирования и развития профессионализма, включающего операционную составляющую (знания, умения, навыки, компетенции, квалификации) и субъектную составляющую (мотивационные образования, профессионально важные качества личности и психофизиологические свойства, профессиональная самооценка и уровень притязаний, способность к саморегуляции и стрессоустойчивость) [11, с. 40].

Процесс профессионализации – это «восхождение человека к профессионализму...», «...приближение состояния профессиональной деятельности к профиограмме, эталону модели специалиста» [11, с. 62]. Ученые, рассматривающие профессионализацию в психолого-педагогическом контексте, выделяют этапы (стадии) профессионализации: профессиональную ориентацию, профессиональный отбор, профессиональное образование, профессиональную адаптацию, профессиональную деятельность, повышение квалификации. Несомненное достоинство психолого-педагогического контекста профессионализации составляют не только знания, умения, навыки, компетенции, квалификации, но и организация сознания, смыслообразование, способствующие формированию профессионализма личности. В рамках социально-философской точки зрения профессионализация рассматривается как составляющая социализации, «...подобно тому, как становление профессионала – один из аспектов развития личности» [11, с. 64]. В социально-философском контексте ученые выделяют систему профессионализации, структурные компоненты которой составляют: институт кадровых технологий, обеспечивающих достижение специалистами высокого профессионального мастерства; институт оценки специалистов; институт профессионального отбора; институт наставничества; институт повышения квалификации и другие [8, с. 63]. К достоинствам социально-философского контекста профессионализации можно отнести предложение рассматривать профессионализм в диалектическом единстве его свойств как профессионализма личности и профессионализма деятельности.

Обобщая изложенное, отметим, что профессионально-трудовая функция акмеологического сопровождения направлена на оптимизацию профессиональной составляющей социализации человека и позиционирования его как успешного субъекта профессиональной деятельности.

В содержании акмеологического сопровождения можно выделить следующие компоненты:

- знаниевый, включающий представления о профессионализации; осознание диалектического единства профессионализма личности и профессионализма деятельности; усвоение профессиональных знаний, норм и ценностей;
- мотивационный, объединяющий устойчивую направленность на успешное личностно-профессиональное развитие; мотивационная установка к трудовой мобильности и обучению в течении всей жизни;
- деятельностный, соединяющий умения учиться и развивать собственные ресурсы; навыки приобретения профессионального статуса, формирования стратегии профессиональной деятельности; способности к профессиональной мобильности и реализации собственного творческого потенциала в смежных профессиональных областях.

Содержание акмеологического сопровождения обеспечивает раскрытие и реализацию личностного потенциала сопровождаемого, развитие способности к профессиональной самореализации. Особенности акмеологического сопровождения развития готовности курсантов военных училищ к наставнической деятельности

обусловлены жесткой регламентацией военно-профессиональной деятельности. Сущность акмеологического сопровождения развития готовности курсантов военных училищ к наставнической деятельности отражает специально организованный процесс взаимодействия субъектов военной службы, акмеориентированный на эффективное использование собственных ресурсов для успешного личностно-профессионального развития, раскрытия внутреннего потенциала военнослужащих и формирования высокого профессионализма.

Особенности содержания акмеологического сопровождения развития готовности курсантов военных училищ к наставнической деятельности включают:

- осмысление необходимости профессионализации военной деятельности, понимание структуры воинского труда, освоение основ наставнической деятельности (знаниевый компонент);
- стремление к воинскому профессионализму, подражание великим полководцам, желание подготовить курсантов к наставнической деятельности (мотивационный компонент);
- умения выстраивать алгоритмы выполняемых действий на различных стадиях (этапах) военной службы; навыки составления акмеограммы военнослужащих и осуществления мониторинга их профессионализации; способность адаптировать служебную деятельность под особенности военнослужащих (деятельностный компонент).

Сущность и содержание акмеологического сопровождения развития готовности курсантов военных училищ к наставнической деятельности обуславливают особую функцию – интегративно-ресурсную, ориентированную на целостное развитие внутреннего потенциала и собственных ресурсов военнослужащих в интересах военной службы и подготовки курсантов к наставнической деятельности. Интегративная составляющая предусматривает опору на достижения общей и прикладной (военной) акмеологии, а также целенаправленную деятельность по раскрытию личностно-психологического и профессионального потенциалов военнослужащих (индивидуальных свойств, когнитивных способностей, целеустремленности). Ресурсная составляющая предусматривает актуализацию собственных ресурсов военнослужащих, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных задач (самоактуализации, самореализации, самодетерминации, устойчивости, саморегуляции, жизнестойкости).

На рисунке 1 представлена взаимосвязь общих характеристик акмеологического сопровождения и особенных характеристик акмеологического сопровождения развития готовности курсантов военных училищ к наставнической деятельности.

Сопровождение – это процесс субъект-субъектного взаимодействия, ориентированный на актуализацию собственных ресурсов сопровождаемого для успешной адаптации к социальной реальности.		
	Общие характеристики	Особенные характеристики
Сущность акмеологического сопровождения	Специально организованный процесс субъект-субъектного взаимодействия, акмеориентированный на актуализацию собственных ресурсов для успешного личностно-профессионального развития, формирования высокого профессионализма	Специально организованный процесс взаимодействия субъектов военной службы, акмеориентированный на эффективное использование собственных ресурсов для успешного личностно-профессионального развития, раскрытия внутреннего потенциала военнослужащих и формирования высокого профессионализма

Содержание акмеологического сопровождения	Знанный	
	Представления о профессионализации, осознание диалектического единства профессионализма личности и профессионализма деятельности	Осмысление необходимости профессионализации военной деятельности, Понимание структуры воинского труда, Освоение основ наставнической деятельности
	Мотивационный	
	Устойчивая направленность на успешное личностно-профессиональное развитие; мотивационная установка к трудовой мобильности и обучению в течение всей жизни	Стремление к воинскому профессионализму, Подражание великим полководцам, желание подготовить курсантов к наставнической деятельности
	Деятельностный	
	Умения учиться и развивать собственные ресурсы; навыки приобретения профессионального статуса, формирования стратегии профессиональной деятельности; Способности к профессиональной мобильности и реализации собственного творческого потенциала в смежных профессиональных областях	Умения выстраивать алгоритмы выполняемых действий На различных стадиях (этапах) военной службы; Навыки составления акмеограммы военнослужащих и осуществления мониторинга их профессионализации; Способность адаптировать служебную деятельность под особенности военнослужащих
Функции	Субъектно-деятельностная, профессионально-трудовая	Интегративно-ресурсная

Рисунок 1. Общие характеристики акмеологического сопровождения и особенные характеристики акмеологического сопровождения развития готовности курсантов военных училищ к наставнической деятельности.

Из рисунка 1 видно, что особенности акмеологического сопровождения развития готовности курсантов к наставнической деятельности отражены, в сущности, содержании, функциях акмеологического сопровождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березкина Е.В. Акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы: автореферат диссертации...кандидата педагогических наук: 19.00.13 / Березкина Елена Викторовна. – Москва: ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», 2013. – 24 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — Москва: Совершенство, 1998. — 298 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / Сост. И гл. ред. С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 2000. – 1536 с.

4. Букакин М.В. Научно-методическое сопровождение как эффективный инструмент повышения ИКТ-компетентности педагогических работников // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – с. 47.
 5. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Москва: Народное образование, 1995. – № 3. – с. 58-63.
 6. Глуханюк Н.С. Психологическое сопровождение: принципы и техники // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – с. 86-89.
 7. Горбунков В.Я., Кошель В.И., Плугина М.И. Технологии акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития субъектов образовательной среды высшей школы на этапе последиplomного обучения // Вестник государственного университета управления. - 2014.- № 21. - с. 227-231.
 8. Кеменев Д.А. Наставничество в системе государственной службы Российской Федерации: монография. – Москва: МАКС Пресс, 2023. – 300 с.
 9. Климов Е.А. Психология профессионала. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
 10. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. – Москва: Народное образование, 2003. – с. 450.
 11. Маркова А.К. Психология профессионализма. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – с. 313 с.
 12. Фоминых Е.К. Психолого-акмеологическое сопровождение продуктивного личностного самоопределения субъекта образовательной деятельности // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2009. - Том 151, книга 5, часть 1. – с. 248-254.
- Цвык В.А. Профессионализация как социальный процесс // Вестник РУДН. Серия: Социология. -2003. - №4-5. – с. 258-269.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Немашкалова С.И., Юринок Е.А.

PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE

Nemashkalova S. I., Yurinok E. A.

Аннотация. В данной статье исследуется действенно-практический компонент этнокультурной компетентности, который представляет совокупность компетенций, проявляющихся в коммуникативной, организационно-конструктивной, проекторочной и творческо-исследовательской сферах. По мнению авторов, критическое отношение педагога к себе, своей профессиональной деятельности выступает показателем его развития, как субъекта рефлексивной связи с миром.

Abstract. This article examines the effective and practical component of ethnocultural competence, which represents the totality of competencies manifested in the communicative, organizational-constructive, design and creative-research spheres. According to the authors, the teacher's critical attitude towards himself and his professional activities is an indicator of his development as a subject of reflective communication with the world.

Ключевые слова: личность, обучение, воспитание, этническая идентичность, профессиональное самосознание, полиэтничное образование

Keywords: personality, training, upbringing, ethnic identity, professional self-awareness, multi-ethnic education.

Обучение сочетается с практической деятельностью педагогов. При этом, оценивается не только умение педагога анализировать проблемные ситуации и предлагать пути их решения, представлять и защищать на семинарах проекты и творческие работы, касающиеся полиэтничного образования, обучения и воспитания, но и практическая деятельность преподавателя на основе анализа открытых занятий и внеклассных мероприятий, проводимых в рамках курсовой подготовки, а также деятельность педагогов по полиэтничному образованию и воспитанию в общеобразовательном учреждении.

У большинства педагогов присутствует системный уровень готовности к сотрудничеству с членами многонационального коллектива на основе межкультурного диалога. В процессе организации внеклассных мероприятий, во время проведения занятий преподаватели демонстрируют способность создавать атмосферу доверия и доброжелательности в коллективе обучающихся. В процессе экспериментальной работы педагоги демонстрируют готовность внедрять в учебно-воспитательный процесс материалы, касающихся историко-культурного наследия своего региона.

Обращает на себя внимание тот факт, что позитивные изменения относительно таких показателей как владение средствами невербальной коммуникации, выступления с докладами и сообщениями на педсоветах и конференциях, участие в исследовательских проектах по вопросам полиэтничного образования не являются выраженными. Стихийный уровень проявления этих показателей связан с тем, что: педагоги не придают большого значения в своей работе невербальной коммуникации (мимика жесты); выступления с докладами и сообщениями на педсоветах, конференциях не всегда востребованы; не высокий уровень участия в исследовательских проектах по вопросам полиэтничного образования связан с тем, что педагоги либо не всегда знают об этих проектах, либо сами проявляют низкий уровень активности, который связан с недооценкой своих возможностей.

Сущностной характеристикой рефлексивно-оценочного компонента этнокультурной компетентности педагога является этническая и профессиональная идентичность. Этническая идентичность - это осознание себя представителем определенного этноса, переживание человеком тождества с этнической общностью и отделения от других. Как отмечают ученые этнический статус личности, в течение жизни не меняется, однако этническая идентичность образование переменное и может варьировать в зависимости от условий жизни человека и переходить от нормальной этнической идентичности к этноцентрической, националистической, этнофаворитической. В условиях этнического многообразия важно знать отношение педагога к своей этнической принадлежности. Для педагогов, характерна нормальная этническая идентичность, при которой образ своего народа воспринимается как положительный момент, имеет место благоприятное отношение к его культуре, истории, естественный патриотизм не переходящий в фаворитизм, толерантные установки на общение с другими народами. Профессиональная идентичность как некий личностный конструкт, отражающий внутреннюю солидарность педагога с профессиональной общностью, соотносима с таким понятием как профессиональное самосознание. Профессиональное самосознание как осознание себя личностью в профессиональной деятельности выступает, с одной стороны отражением в сознании объективных условий профессиональной деятельности, а с другой - условием и важнейшим фактором профессионального становления личности, показателем

успешного овладения данной деятельностью. Достаточно высокий уровень профессионального самосознания в значительной степени определяет эффективность деятельности и удовлетворенность ею субъекта. Ядром профессионального самосознания, его центральным компонентом выступает самооценка, играющая важную роль в саморегуляции профессиональной деятельности как активного целенаправленного воздействия человека на выполняемую деятельность.

Показателями самооценки выступают ее характеристики с позиций адекватности, устойчивости, динамичности, степень сформированности ретроспективной и прогностической самооценки, как отдельных видов, так и деятельности в целом. Важным показателем является также уровень претензий личности профессионала - субъективный образ возможностей и задач, которые может реализовать специалист в профессиональной деятельности, степень удовлетворенности в своих силах. Данные теоретические положения и практические выводы позволяют конкретизировать показатели (мнение о степени своего соответствия, удовлетворенность педагогической деятельностью, выбор стратегий поведения и деятельности, их оптимальность в соответствии с поставленными целями, стремление к самосовершенствованию, критическое отношение) и определить уровни их сформированности.

Однако самооценка бывает не всегда объективна, поэтому сравнение самооценки и экспертных оценок помогает в ходе исследования выявить объективную картину сформированности рефлексивно-оценочного компонента этнокультурной компетентности педагога. Рефлексивно-оценочное отношение педагога к своей национальной и профессиональной принадлежности является одним из важнейших условий критического анализа своей педагогической деятельности и конструктивного отношения в условиях многонационального региона. Анализ представлений педагогов об этнокультурной компетентности показывает, что у педагогов эти представления нечеткие, свернутые. Этнокультурная компетентность у большинства преподавателей ассоциируется с человеком, имеющим этнологические знания, успешным общением людей разных национальностей, и достаточно небольшое количество педагогов рассматривает этнокультурную компетентность как инструмент совершенствования профессиональной компетентности, как инструмент, обеспечивающий эффективную работу в многонациональном социуме.

Этнокультурная компетентность помогает лучше понять обучающихся другой национальности, прогнозировать и предупреждать этноконфликтные ситуации, регулировать взаимоотношения между обучающимися разных национальностей, а это повышает продуктивность профессиональной деятельности. Этнокультурная компетентность помогает корректировать свою профессиональную деятельность в соответствии с этнокультурными особенностями многонационального коллектива, развивает организаторские способности. Среди факторов оказывающих влияние на развитие этнокультурной компетентности преподавателя является постоянно общение по обмену практического опыта. Высоко оценив такую деятельность, педагоги отмечают, что это дает возможность углубить и систематизировать знания, осознавать важность этнокультурной компетентности в профессиональной деятельности. Посещение открытых занятий, презентация и защита проектов, сценариев внеклассных мероприятий и занятий с полиэтничной тематикой, их обсуждение на семинарах позволяет, по мнению педагогов, осознать свою практическую деятельность, увидеть ее достоинства и недостатки.

Следует отметить, что развитие этнокультурной компетентности повышает уровень профессиональной компетентности в целом, о чем свидетельствует развитие организаторских и коммуникативных способностей, способность применять в учебно-воспитательном процессе активные формы и методы. Формирование и развития этнокультурной компетентности будет проходить более успешно, если ведущими

выступают неформальное или информальное образование. Так, у педагогов, входящих в такие типологические группы, чьи образовательные маршруты развиваются по пути неформального и информального показатели сформированности различных компонентов этнокультурной компетентности выше, чем у педагогов, избравших путь только формального образования.

По мнению преподавателей предоставленный им выбор видов обучения, взаимодополнение формального, неформального и информального образования повышает интерес к образованию, стимулирует обеспечивает сочетание образовательной и профессиональной деятельности, что обеспечивает применение получаемой информации в практической деятельности. Педагоги проявляют способности к последовательной постановке целей полиэтничного образования и воспитания. Постановка целей чаще соответствует личностно-деловым качествам педагога и реальным возможностям общеобразовательного учреждения, педагоги проявляют целеустремленность, самостоятельность в вопросах полиэтничного образования и воспитания. Личностно-ориентированные отношения преподавателя с обучающимися являются главным во всем педагогическом процессе, способствуют формированию обучающегося как личности, мотивация поведения которой формируется «в определенной, фиксирующей этот мир структуре ... в сознании» [2, с. 156-159], «... влияя на телесный и информационный образы человека» [3, С. 37-40]. И конечно здесь велика роль науки, развитие которой определяется накоплением научной информацией [1, с. 30-34]. Она апробирует и популяризирует новые педагогические технологии, используемые в образовании, которое «...являясь одним из ключевых социальных институтов ...» [4, с. 171-183], актуализирует вопросы «... интеграции ... в сфере образования и культуры» [5, с. 33-39], включающей «формирование и взаимодействие этнокультурных традиций ...» [6, с. 44-50], определяя современный этап развития общества.

Многие педагоги осуществляют деятельность по формированию и развитию этнокультурной компетентности постоянно, что подтверждает проявление этнокультурной компетентности в процессе их профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян В. В., Лукьянов Г. И., Тронина Л. А. Социально-философские аспекты научной информации в обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2019. - №3(106). - с. 30-34.
2. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструктов // Вестник СевКавГТИ. - 2015. - Т. 1. - №2(21). - с. 156-159.
3. Камалова О.Н., Джигоева Д.А. Перспективы развития сенсорных технологий и проблема расширения чувственных возможностей человека // Северо-Восточный научный журнал. - 2011. - №1. - с. 37-40.
4. Корчак К. И., Красильников В. В., Тоискин В. С. Современные подходы к понятию цифровой трансформации образования // Проблемы современного образования. - 2022. - №1. - с. 171-183.
5. Литвиненко Е. Ю., Сусименко Е. В., Шамраева М. И. Стратегии развития поликультурного образования и билингвальных практик в условиях регионализации социального пространства // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2021. - №2(117). - с. 33-39.
6. Kuleshin M., Nemashkalov P., Andreeva E. Historicism in modern ethnic processes: methodological aspects of research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2021. - №1(25). - с. 44-50.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

ВЫБОР НЕЗАВИСИМОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ (НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В Г. ТВЕРИ)

Вайсбург А.В.

THE CHOICE OF INDEPENDENT WORK BY MODERN YOUTH (USING THE EXAMPLE OF A STUDY IN TVER)

Vaisburg A. V.

Аннотация. В статье приведены результаты социологического исследования, в котором проанализировано отношение ранней молодежи города Твери (14-24 лет) к независимой трудовой деятельности. Выявлен уровень информированности, трактовка понятия «независимая трудовая деятельность», ее актуальность и основные сферы для трудоустройства молодежи подобным образом. Описаны факторы выбора, достоинства и недостатки независимой трудовой деятельности для молодежи.

Abstract. The article presents the results of a sociological study that analyzes the attitude of the early youth of the city of Tver (14-24 years old) to independent work. The level of awareness, interpretation of the concept of "independent labor activity", its relevance and the main areas for youth employment in this way are revealed. The factors of choice, advantages and disadvantages of independent work for young people are described.

Ключевые слова: независимая трудовая деятельность, молодежь, трудоустройство.

Keywords: independent labor activity, youth, employment.

В настоящее время наблюдается изменение экономических условий, нестабильность на рынке труда и высокая конкуренция. Все это приводит к тому, что традиционные формы занятости становятся менее привлекательными. Социальные и культурные изменения, особенно развитие информационных технологий, расширяют возможности для самореализации и создания собственного бизнеса. Молодежь стремится к выбору независимого трудоустройства ради возможностей карьерной самореализации, гибкости расписания, повышения уровня дохода, интереса к творческим и инновационным проектам. В данном виде занятости молодежь пытается не только заработать, но и реализовать свои увлечения и идеи, что свидетельствует о смене ценностных ориентиров в отношении работы.

По мнению Ю.В. Хомякова, проблема трудоустройства молодежи двояка - с одной стороны, у молодых специалистов существует своя модель идеальной работы, связанная, в первую очередь с удовлетворением их личных потребностей, с другой стороны у работодателя также существуют свои предложения и требования к будущему сотруднику, и данные критерии не всегда совпадают [2]. При этом достаточно большое количество внешних и внутренних факторов влияют на выбор трудовой деятельности молодежи [3].

Согласно определению М.И. Пантыкиной, «независимая трудовая деятельность — это форма занятости, при которой работник свободен в выборе сферы производства или услуг и может самостоятельно определять условия организации труда» [1, с. 65]. К

независимым работникам относят фрилансеров, самозанятых, платформенных работников и цифровых кочевников.

Согласно результатам статистики, число самозанятых в России в 2020 г. значительно возросло, в 2021-2022 гг. продолжило увеличиваться, а к 2023 г. число самозанятых в России увеличилось за год на 71% и приблизилось к числу индивидуальных предпринимателей вместе с их работниками [4].

В октябре-ноябре 2024 года при содействии бакалавров 3 курса направления подготовки «Социология» Тверского государственного технического университета Егорова К.А., Петрова С.В., Симонова С.С., Петрова А.В., Провоторова Р.Э., было организовано социологическое исследование на тему: «Отношение ранней молодежи города Твери к независимой трудовой деятельности». Было проведено 10 глубинных интервью с 5 мужчинами и 5 женщинами различных возрастов в интервале от 14 до 24 лет, занятыми в сфере независимой трудовой деятельности. 7 человек располагают средним уровнем материального положения, 2 – испытывают финансовые трудности, 1 - находится в хороших финансовых условиях.

Все участники исследования знакомы с понятием независимой трудовой деятельности. Большинство информантов, 7 человек, отметили, что под понятием независимой трудовой деятельности они понимают работу на себя и независимый график занятости: «человек может работать сам на себя, в свободное для себя время, ни от кого не зависит, сам контролирует свой уровень дохода». 3 человека считают, что независимая трудовая деятельность – это оформленная у людей самозанятость, фриланс или ИП, люди, которые сами работают на себя. «Подразумевает понятие самозанятости, то есть человек, который работает сам на себя, а не на кого-то». Молодые люди со стажем работы в данной сфере 2 года и более ценят больше всего в независимой трудовой деятельности возможность управлять своим временем и проектами. Информанты с меньшим стажем работы больше ценят самостоятельность и независимость в работе.

Молодежь младше 20 лет чаще ассоциирует независимую трудовую деятельность с самозанятостью и фрилансом, в то время как более возрастные информанты акцентируют внимание на свободном графике и неограниченном доходе.

Ключевые различия между независимой трудовой деятельностью и работой на кого-то заключаются в нескольких аспектах. Мужчины подчеркивают свободу в принятии решений и гибкость графика, в то время как женщины акцентируют внимание на выборе сферы деятельности и возможности совмещать работу с другими обязанностями.

Мужчины отмечают большую ответственность за доходы и нестабильность дохода в независимой деятельности, тогда как женщины видят в этом шанс на неограниченный заработок. Социальные выплаты и фиксированный доход в найме также играют важную роль в их восприятии такой работы.

Все информанты воспринимают независимую трудовую деятельность среди молодежи как актуальную и позитивную. 4 человека отметили, что молодежь ищет альтернативные способы заработка, связывая это с гибкостью и независимостью. 1 из мужчин указал на рост числа фрилансеров, что отражает изменения в трудовых моделях поведения.

Мужчины (5 человек) акцентируют внимание на свободе выбора и новых возможностях, тогда как женщины (5 человек) выражают более осторожное отношение, подчеркивая важность стабильности. В целом, большинство считает, что независимая трудовая деятельность активно развивается, но женщины более взвешенно подходят к этому вопросу.

Анализ ответов о независимой трудовой деятельности молодежи показывает, что мужчины и женщины имеют разные акценты. Мужчины подчеркивают свободу выбора и ответственность, выделяя востребованные сферы, такие как доставка,

фриланс в IT и творческие профессии. Женщины акцентируют внимание на бьюти-сфере, активном развитии интернет-услуг и возможностях заработка через ручной труд и хобби. Таким образом, обе группы находят в независимой работе как плюсы, так и минусы, но с разными приоритетами.

Самыми важными факторами при выборе независимой трудовой деятельности, по мнению ранней молодежи, являются: гибкий график работы (9 человек) и потенциально высокий доход (4 человека). Несколько информантов (2 девушки) выделили такие причины выбора молодежью независимой трудовой деятельности как: возможность самореализации и избежать рутины в работе по найму.

Была замечена интересная тенденция – женщины часто указывают как положительный фактор независимой трудовой деятельности неограниченный доход, а мужчины говорят о неоправданных ожиданиях в доходе от данной деятельности. Также в качестве достоинств независимой трудовой деятельности 2 женщины отметили развитие личных навыков. В то время как мужчины ни разу не упомянули эту сторону, так как их ответы были направлены на менее абстрактные стороны, например свободный график (4 человека).

Самые часто называемые отрицательные стороны, которые видит молодежь в независимой трудовой деятельности, это: нестабильный доход и денежные риски (7 человек), вынужденная самораскрутка и набор клиентской базы (3 человека). Также 1 человек затронул проблему самоорганизованности.

Было выявлено, что более молодые участники (14-18) ни разу не упомянули как отрицательную сторону независимой трудовой деятельности отсутствие стажа. В это время более старшие информанты уделяли этому внимание.

В ходе анализа были выявлены наиболее привлекательные сферы независимой трудовой деятельности для молодежи. Первое место занимают юридические консультации, которые выбрали 5 участников (4 мужчины и 1 женщина). На втором месте оказание косметических услуг на дому — 4 участницы отметили, что это востребованная услуга. Третья сфера — проведение праздников и мероприятий, которую выбрали 2 мужчины.

К отрицательным сферам независимой трудовой деятельности информанты отнесли удаленную работу через электронные площадки и ведение бухгалтерии. Эти направления были признаны непривлекательными для 8 и 7 участников из-за недостаточного понимания этих сфер.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно рекомендовать ранней молодежи, занятой в независимой трудовой деятельности, посещать семинары и курсы, посвященные управлению финансами и рисками в сфере самозанятости, чтобы повысить финансовую грамотность. Публиковать и распространять истории успешных самозанятых людей, особенно женщин, которые смогли преодолеть трудности и достигли значительных результатов. Молодежи, занимающейся независимой трудовой деятельностью, необходимо развивать дисциплинированность. Работодателям следует рассмотреть возможность предоставления ранней молодежи работы по гибкому графику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пантыкина М.И. Опыт концептуализации понятия «независимые работники» // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 491. – с. 64-73.
2. Хомяков Ю.В. Специфика профессиональных качеств молодых специалистов и особенности отношения к ним работодателей // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2023. – № 1(77). – с. 496-500.
3. Цыганкова И.В., Потуданская В.Ф., Цывэй Я. Факторы мотивации молодежи при выборе профессии // Экономика труда. – 2019. – Т.6. – № 4. – с. 1545-1554.

4. Число самозанятых в России достигло 9 млн // ТАСС. – 2023. – URL: <https://tass.ru/ekonomika/19471423> (дата обращения 10.11.2024).

УДК 316

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ КАРЬЕРНЫЕ ТРАЕКТОРИИ СЛУЖАЩИХ ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ

Виноградова О.В., Гарафутдинова Н.А., Корешева С.Г.

INDIVIDUAL CAREER PATHS OF CUSTOMS OFFICIALS

Vinogradova O.V., Garafutdinova N.A., Koresheva S.G.

Аннотация: В статье обосновывается актуальность рассмотрения трёх категорий сотрудников, работающих в таможенных органах. Весь процесс прохождения службы является единым, но выслуга лет считается для каждой категории сотрудников по-разному. Выход на пенсию и получение пенсионных денежных средств также являются различными для каждой категории сотрудников.

Abstract: The article substantiates the relevance of considering three categories of employees working in customs authorities. The whole process of service is uniform, but the length of service is calculated differently for each category of employees. Retirement and receiving retirement funds are also different for each category of employees.

Ключевые слова: категории сотрудников, таможенные органы, прохождение службы, выслуга лет, выход на пенсию, получение пенсионных денежных средств.

Keywords: three categories of employees, customs authorities, service, length of service, retirement, receipt of pension funds.

Карьерная траектория представляет собой план действий и стратегий, которые соискатель разрабатывает для успешного продвижения на рынке труда в течение определённого времени. Эта траектория включает в себя выбор направления, получение необходимых навыков и знаний, а также понимание особенностей той сферы, в которой человек хочет строить свою карьеру. В частности, если говорить о службе в таможенных органах, то здесь важно учитывать специфику работы и требования, предъявляемые к кандидатам. Причем когда молодой специалист-выпускник вуза выстраивает свою карьерную траекторию, ему хочется попробовать себя специалистом в разных структурах и выбрать подходящее, совсем другой формат выбора индивидуальной карьерной траектории уже у состоявшегося сотрудника, он четко работает на итоговый результат и социальный пакет по выслуге лет, потому изначально нужно разграничивать и понимать все виды службы и служащих на государственной службе.

Таможенные органы играют ключевую роль в обеспечении экономической безопасности страны, осуществляя контроль за перемещением товаров через границу, а также соблюдение законодательства в области внешнеэкономической деятельности. Они наделены полномочиями по надзору и контролю, что делает службу в этих органах не только ответственной, но и интересной.

Для граждан, желающих начать карьеру в таможенных органах, важно правильно выбрать категорию, в которой они будут работать. Существует несколько категорий служащих, каждая из которых имеет свои особенности [1], [2], [3]:

1. Служащие, заключившие контракт. Эти граждане подписывают контракт о службе в таможенных органах, что регулируется Федеральным законом "О службе в таможенных органах Российской Федерации" от 21.07.1997 № 114-ФЗ. Эта категория

включает в себя людей, которые готовы выполнять свои обязанности на основании контракта, что часто подразумевает более высокую степень ответственности и обязательств.

2. Государственные гражданские служащие. Они работают в соответствии с Федеральным законом "О государственной гражданской службе Российской Федерации" от 27.07.2004 № 79-ФЗ. Эта категория служащих имеет свои специфические требования и обязанности, а также предоставляет возможность карьерного роста внутри государственной службы.

3. Работающие по трудовому договору. Эта категория включает в себя работников, которые трудятся по стандартным трудовым договорам, что также подразумевает определённые права и обязанности, но отличается от контрактной службы и государственной гражданской службы.

Каждая из этих категорий требует от соискателя определённых знаний и навыков, таких как умение работать с документами, знание законодательства, а также навыки общения и разрешения конфликтов. Кроме того, важно учитывать, что работа в таможенных органах связана с постоянным взаимодействием с различными государственными структурами, что также требует от служащих высокой степени профессионализма и ответственности.

Выбор карьерной траектории в таможенных органах — это не просто вопрос трудоустройства, но и стратегический шаг, который может существенно повлиять на дальнейшее развитие карьеры, поэтому важно тщательно подходить к этому процессу, учитывая все аспекты и требования, предъявляемые к различным категориям служащих.

Рассмотрим более подробно, как начисляется пенсия служащим по контракту. Изучив Письмо ГТК РФ от 24 июля 2002 г. № 01-06/29488 «О зачёте отдельных периодов в общий трудовой стаж», мы понимаем, что рассматриваемые вопросы напрямую пересекаются с 114-ФЗ. Отсюда следует, что служащий имеет право на пенсию если достиг 45-летнего возраста и имеет общий трудовой стаж 25 календарных лет и более, а также стажёры [4]. Сотрудникам с выслугой 20 лет начисляется 50%, за каждый год выслуги сверх 20 лет — 3% соответствующих сумм денежного довольствия, но всего не более 85% этих сумм. Сотрудникам с общим трудовым стажем 25 календарных лет и более, из которых не менее 12 лет 6 месяцев составляет стаж службы. За общий трудовой стаж 25 лет — 50%, за каждый год стажа сверх 25 лет — 1% соответствующих сумм денежного довольствия. Для исчисления пенсии берутся должностной оклад на день увольнения, оклад по званию и процентная надбавка за выслугу лет. Надбавка, которую получает работник, зависит от его стажа работы, и её максимальный размер составляет 40% от суммы оклада и звания. При расчёте пенсии учитывается 89,83% от размера денежного довольствия на 1 октября 2024 года [7].

Трудовая деятельность в таможенных органах регулируется приказом ГТК РФ от 28.12.1999 № 930, который утверждает типовой трудовой договор для работников таможенных органов [3].

Важно понимать различия между службой в таможенных органах и работой по трудовому договору. Служба в таможенных органах предполагает специальную подготовку, присягу и определённые ограничения и льготы, в то время как работа по трудовому договору регулируется общими принципами трудового права, но имеет свои особенности, связанные с работой в таможне. Например, работники по трудовому договору, в отличие от сотрудников, проходящих службу в таможенных органах, не имеют права на ношение оружия, а их ответственность может быть немного снижена в рамках гражданского права. Обязанности работников, которые заключили трудовой договор с таможней, состоят в строгом соблюдении таможенного законодательства Российской Федерации, в постоянном повышении своей квалификации и профессиональных знаний, а также в неукоснительном выполнении должностных

инструкций и правил внутреннего распорядка, установленного на рабочем месте, включая нормы охраны труда и техники безопасности. Спектр должностей, которые могут занимать сотрудники по трудовым договорам, достаточно широк: от охранников и бухгалтеров до таможенных декларантов, специалистов по информационным технологиям, юристов и логистов. Каждая должность имеет свои специфические требования к квалификации и опыту сотрудника. Расчёт пенсии для работников таможенных органов, состоящих в трудовых отношениях, отличается от расчёта пенсий для сотрудников, проходящих службу в таможенных органах. Для последних предусмотрены специальные льготные условия, учитывающие специфику и риски их профессиональной деятельности. Для сотрудников, устраивающихся в таможенные органы по трудовому договору, как правило, применяются общие правила пенсионного обеспечения, которые установлены Федеральным законом № 400-ФЗ "О страховых пенсиях". Закон от 03.10.2018 № 350-ФЗ внёс изменения в законодательство о пенсиях, повлияв и на работников таможенных органов, работающих по трудовым договорам, унифицировав пенсионный возраст в соответствии с общими правилами. Однако, для некоторых категорий работников, например, имеющих особый стаж работы в условиях вредного производства, могут действовать льготные условия выхода на пенсию. Прекращение трудовых отношений в таможенных органах регулируется общими нормами трудового права, а также особенностями, прописанными в коллективных договорах и внутренних локальных актах [5]. Согласно статье 48 Федерального закона от 21 июля 1997 года № 114-ФЗ «О службе в таможенных органах Российской Федерации», причины для прекращения трудовых отношений с работниками включают в себя следующие пункты:

1. Увольнение по инициативе работника;
2. Увольнение в связи с достижением пенсионного возраста;
3. Увольнение за нарушение трудовой дисциплины;
4. Сокращение численности работников;
5. Ликвидация организации и другие причины, предусмотренные законодательством.

Важно отметить, что процедура увольнения должна строго соответствовать требованиям законодательства, а работодатель обязан соблюдать все необходимые формальности. Кроме того, трудовые отношения в таможенных органах регулируются коллективными договорами, которые могут содержать дополнительные гарантии и льготы для работников. Эти договоры заключаются между администрацией таможенного органа и представителями профсоюзов, и их условия должны соответствовать требованиям трудового законодательства. В коллективных договорах могут быть определены особенности оплаты труда, режима работы, предоставления отпусков, компенсации за вредные условия труда и другие аспекты трудовых отношений. Понимание этих нюансов крайне важно как для работодателя, так и для сотрудника. В свою очередь, знакомство с ведомственными инструкциями и приказами Федеральной таможенной службы (далее ФТС) России позволяет работникам таможенных органов быть в курсе всех изменений и тонкостей в их рабочей деятельности.

Рассматривая общие основания для расторжения контракта в соответствии с ч. 1, ст. 33, 79-ФЗ, можно выделить следующие причины [2]:

1. Истечение срока действия срочного служебного контракта;
2. Расторжение служебного контракта по инициативе гражданского служащего;
3. Расторжение служебного контракта по инициативе представителя нанимателя;
4. Перевод гражданского служащего по его просьбе или с его согласия на государственную службу иного вида;
5. Соглашение сторон служебного контракта;

6. Отказ гражданского служащего от перевода в другую местность вместе с государственным органом;

7. Прочие основания.

Перед тем как подать заявление на пенсию, сотруднику необходимо подготовиться к уходу со службы. Это включает в себя не только моральную готовность, но и понимание всех процедур, связанных с оформлением пенсии [6]. Важно понимать, что уход со службы в таможенных органах может быть вызван различными причинами: достижение пенсионного возраста, выслуга лет, личные обстоятельства и другие факторы. После принятия решения об уходе, следующим шагом является подача заявления на пенсию. Это заявление оформляется сотрудником и подаётся в кадровое подразделение таможенного органа по его последнему месту службы. Важно, чтобы заявление было составлено правильно и содержало все необходимые данные, такие как ФИО сотрудника, должность, срок службы, причина выхода на пенсию. Кадровое подразделение совместно с финансовым подразделением таможенного органа занимается оформлением всех необходимых документов. Кадровики проверяют стаж работы, выслугу лет и другие важные параметры, которые могут повлиять на размер пенсии. Финансовое подразделение, в свою очередь, отвечает за расчёт пенсионных выплат и формирование необходимых финансовых документов. На основании поданного заявления кадровое подразделение готовит заключение, которое направляется в пенсионную службу. Это заключение содержит информацию о выслуге лет, стаже работы и других важных аспектах, которые учитываются при назначении пенсии [8]. Важно отметить, что заключение должно быть составлено корректно, так как от этого зависит дальнейший процесс получения пенсионных выплат. После того как заключение будет подготовлено, оно подлежит утверждению начальником таможенного органа. Этот этап очень важен, так как именно на основании утверждённого заключения пенсионная служба будет принимать решение о назначении пенсии. Начальник должен внимательно ознакомиться с документами и убедиться в их правильности. После утверждения заключения начинается процесс ожидания решения пенсионной службы. В этот период сотрудник может получить информацию о статусе своего заявления, а также уточнить возможные сроки получения пенсии [9]. Важно помнить, что процесс может занять некоторое время, и рекомендуется проявлять терпение.

Таким образом, можем сказать, что процедура выхода на пенсию для всех категорий служащих, в том числе работающих по трудовому договору, регламентируется соответствующими нормативно-правовыми актами. Успешное получение пенсионных выплат зависит от корректного оформления заявления, взаимодействия с кадровым и финансовым отделами организации, а также утверждения заключения руководителем.

Соответственно, все работающие в структуре, понимая уровень ответственности при сборе и подготовке документов, несут свой вклад в дальнейший процесс пенсионного обеспечения. Сотрудникам, планирующим выйти на пенсию, рекомендуется ознакомиться с тонкостями данного процесса для предотвращения потенциальных задержек и осложнений в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 21.07.1997 № 114-ФЗ (ред. от 26.02.2024) «О службе в таможенных органах Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 12.03.2024). Текст Федерального закона опубликован в «Российской газете» от 31 июля 1997 г. № 146, в Собрании законодательства Российской Федерации от 28 июля 1997 г. № 30 ст. 3586 (дата обращения: 02.12.2024).
2. Федеральный закон «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 № 79-ФЗ (последняя редакция). Текст Федерального закона

опубликован в «Парламентской газете» от 31 июля 2004 г. № 140-141, в «Российской газете» от 31 июля 2004 г. № 162, в Собрании законодательства Российской Федерации от 2 августа 2004 г. № 31 ст. 3215 (дата обращения: 02.12.2024).

3. Приказ ГТК РФ от 28.12.1999 № 930 «Об утверждении типовой формы трудового договора с работниками таможенных органов». Текст приказа официально опубликован не был.

4. Письмо ГТК РФ от 24 июля 2002 г. № 01-06/29488 «О зачёте отдельных периодов в общий трудовой стаж». Текст письма официально опубликован не был.

5. Федеральный закон от 03.10.2018 № 350-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий». Текст Федерального закона опубликован на «Официальном интернет-портале правовой информации» (www.pravo.gov.ru) 3 октября 2018 г., в «Российской газете» от 5 октября 2018 г. № 223, в Собрании законодательства Российской Федерации от 8 октября 2018 г. № 41 ст. 6190.

6. Федеральный закон от 15.12.2001 № 166-ФЗ (ред. от 13.07.2024) «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации». Текст Федерального закона опубликован в "Парламентской газете" от 20 декабря 2001 г. № 238-239, в «Российской газете» от 20 декабря 2001 г. № 247, в Собрании законодательства Российской Федерации от 17 декабря 2001 г. № 51 ст. 4831 (дата обращения 02.12.2024).

7. Постановление Правительства РФ от 2 февраля 1998 г. № 103 «О порядке исчисления выслуги лет для назначения и выплаты пенсий и пособий лицам, проходившим службу (работавшим) в таможенных органах Российской Федерации, и их семьям» (с изменениями и дополнениями). Текст постановления опубликован в «Российской газете» от 20 февраля 1998 г. № 34, в Собрании законодательства Российской Федерации от 9 февраля 1998 г. № 6 ст. 737 (дата обращения 02.12.2024).

8. Приказ Федеральной таможенной службы от 21 апреля 2011 г. № 833 «Об утверждении Инструкции о порядке пенсионного обеспечения сотрудников таможенных органов Российской Федерации и их семей». Текст приказа опубликован в «Российской газете» от 8 июня 2011 г. № 122.

Федеральная таможенная служба (ФТС): официальный сайт. - URL:
<https://customs.gov.ru/>.

УДК 316

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

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

SOCIAL ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

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

Аннотация. В статье анализируются факторы, определяющие процесс социальной адаптации детей-мигрантов в образовательной среде. Работа написана по итогам результатов, полученных в ходе социологического исследования, проведенного в городском округе Дубна в 2024 году. Для анализа в работе использовалась методология рассмотрения практики социальной адаптации детей-мигрантов в образовательной среде на индивидуальном, групповом и социетальном уровнях, как системы, обусловленной факторами возраста, пола, языковых компетенций и включенности в образовательный процесс. Раскрываются функциональные

особенности социальной адаптации детей- мигрантов толерантного и адекватного типов. В работе применялись теоретические и эмпирические методы сравнительного анализа, типологизации, анкетирования и интервьюирования.

Abstract. The article analyzes the factors that determine the process of social adaptation of migrant children in the educational environment. The work is written based on the results obtained during a sociological study conducted in the urban district of Dubna in 2024. For the analysis, the work used the methodology of considering the practice of social adaptation of migrant children in the educational environment at the individual, group and societal levels, as a system conditioned by the factors of age, gender, language competencies and inclusion in the educational process. The functional features of social adaptation of migrant children of tolerant and adequate types are revealed. The work used theoretical and empirical methods of comparative analysis, typology, questionnaires and interviews.

Ключевые слова: дети-мигранты, социальная адаптация, тип социальной адаптации, уровни социальной адаптации, тип социальной адаптации, субъекты образовательного процесса.

Keywords: migrant children, social adaptation, type of social adaptation, levels of social adaptation, type of social adaptation, subjects of the educational process.

Проблема адаптации мигрантов в России в целом значительна относительно общих цифр миграции в российские регионы, а также изменением качественных характеристик тенденции, когда мигранты, а в большинстве это выходцы из стран Центральной Азии, переселяются с семьями и детьми. С каждым годом поток прибывающих растет. Если в 2022 году в РФ въехало более 2 млн. иностранцев, то в 2023 г. число иностранных граждан, въехавших в Россию выросло на 30% [9].

По данным ФМС, из более, чем 1 млн прибывших иностранных несовершеннолетних граждан, в систему нашего российского школьного образования в силу возраста включены только 180 тысяч детей. Это, как правило, дети родителей поменявших постоянное место жительства по причинам, прежде всего экономическим, но тесно связанным с национально-правовой и политической нестабильностью.

Понимая под социальной адаптацией сложный, интегративный показатель наличного состояния актора, сталкивающегося, так или иначе, с проблемами, связанными с переездом, отметим необходимость интенсивной адаптации и интеграции в новую для них во многом социокультурную среду. Именно средние учебные заведения в РФ, остающиеся доступным и демократичным институтом, потенциально и фактически становятся для детей мигрантов локусом интенсивной социализации, призванном решать не только и даже не столько образовательные задачи, сколько адаптировать в широком смысле, к принимающему обществу в целом, образовательному пространству, бытовым поведенческим стратегиям [6].

Введенный в научный оборот еще в XVIII веке термин «адаптация» (приспособление) определялся, прежде всего, в естественных науках, как способность объекта природы сохранять целостность при изменении параметров внешней среды. Представители органической концепции в социологии вводили категорию «социальной адаптации». Так, Э. Дюркгейм определял процесс как «внутреннее соответствие индивида существующим в обществе моральным нормам» [7].

Непосредственно проблему адаптации мигрантов в принимающем обществе затрагивали впервые представители чикагской школы, полагавшие, что приспособление, т.е. процесс адаптации непосредственно связан с нормативными и ценностными предписаниями сообщества, в котором в случае рассогласования и несоответствия возникает явление девиации [9].

Сходных взглядов придерживались и представители структурно-функционального подхода, полагавшие социальную адаптацию приспособительной

функцией социума, когда сам процесс носит индивидуально-типичный характер. Так, Р. Мертон отмечал, указывая на процесс адаптации «это, одновременно, и соблюдение/не соблюдение норм, и рациональное поведение, способствующее достижению индивидуальных целей, и иррациональное поведение, препятствующее достижению цели и иррациональное поведение, мешающее достижению цели, это и сотрудничество с социумом, и бунт против него» [3, с. 536].

Современные социологи продолжают исследование социальной адаптации, интерпретируя ее как структурное явление, проявление индивидуальной адаптации [1,2,4]. Конечно же, изучение социальной адаптации в образовательной среде детей из семей мигрантов ведется как за рубежом, так и в России. Здесь выделяются следующие направления исследований: проблемы, адаптации в школе, специфические факторы и уровни процесса адаптации в образовательной сфере [5, 8].

Для уточнения особенностей социальной адаптации на локальном уровне детей из семей мигрантов в 2023 году было проведено социологическое исследование, призванное выявить и уточнить тип социальной адаптации детей-мигрантов в учебных заведениях г. Дубна Московской области. Проводилось исследование методом анкетирования. Эмпирической базой исследования стали результаты опроса 325 учащихся 8-10 классов от 14 до 17 лет 143 учителей г. Дубны Московской области. Также в исследовании участвовали 15 родителей детей-мигрантов.

Из 325 учеников, затронутых в исследовании, количество детей-мигрантов составляют 40 человек — 12% — среди них 23% девочек и 77% мальчиков. Этнический состав детей-мигрантов выглядит следующим образом — по одному представителю (7%) татар, турок, белорусов, украинцев и грузин, по два представителя (13%) таджиков, казахов и армян, больше всего в городском округе детей-мигрантов из Узбекистана — 24%.

Выделяя три принципиальных уровня адаптации детей мигрантов, такие как: индивидуальный, связанный с такими характеристиками как мотивация, самооценка, языковая компетентность; групповой, т.е. отображающий содержание взаимодействия со сверстниками, родителями, учителями в формальном и неформальном режимах, включенность в жизнедеятельность новых коллективов; макроуровень, связанный с политикой, убеждениями, идеологией, освоением институционального участия и культурных ценностей общества, мы распределили полученные данные по трем типам социальной адаптации.

Во-первых, толерантная социальная адаптация, характеризующаяся включенностью в образовательную среду, доброжелательными и уважительными отношениями со сверстниками и педагогами, когда дети-мигранты принимают и вполне осознают ценностно-нормативные особенности своего нового окружения.

Во-вторых, адекватный тип социальной адаптации, когда актер находится на дистанции, не принимая некоторые нормы и даже высказывая несогласие, но в целом лояльно настроен на текущее и потенциальное взаимодействие с новым коллективом, имея намерение встраиваться во взаимодействия.

В-третьих, маргинальный тип социальной адаптации, в котором воспроизводится непринятие сверстников с агрессией, чувством дискомфорта без стремления включиться в групповые отношения и познавать среду жизнедеятельности.

Большинство детей из семей мигрантов (80%) отметили, что владеют русским языком на хорошем уровне и не имеют акцента, что способствует их комфортному нахождению в школьном коллективе. Однако на вопрос о том, с какими проблемами сталкиваются учителя при работе с детьми-мигрантами, 84% респондентов отметили плохое владение русским языком, которое очень сильно влияет на понимание учебного материала. Между ответами учителей и учеников из семей мигрантов есть расхождение. Возможно, дети мигрантов достаточно хорошо владеют русским языком,

чтобы общаться со своими сверстниками и учителями, но недостаточно хорошо для понимания учебного материала, не совсем понимают ее особенности и структуру.

Отвечая на вопрос, позволяющий определить активность мигрантов на уроках, большинство респондентов ответили, что не отвечают на уроках по собственной инициативе — 47% отвечают только тогда, когда их спрашивают учителя, 13% не отвечают вообще, 33% респондентов принимают участие в некоторых уроках, и 7% активны всегда.



На вопрос об усвоения детьми-мигрантами учебного материала 40% родителей отметили плохое усвоение по всем предметам, 27% — по некоторым из предметов, 20% родителей ответили о допущении редких ошибок.

47% родителей ответили, что выполнение школьных заданий требует определённой степени напряжения у их детей, 27% респондентов отметили временные возникновения трудностей и по 26% респондентов отметили, что выполнение домашних заданий не вызывает трудностей и напряжения у детей.

Эмоциональную стабильность детей-мигрантов оценивали их родители и учителя. Среди учителей 37% респондентов отметили, что у учеников из семей мигрантов эпизодически проявляется сниженное настроение, спокойное эмоциональное состояние и хорошее настроение и выбрали 21% и 18% учителей соответственно. Возникновение отдельных депрессивных проявлений — 13% и преобладание депрессивного настроения отметили 11% респондентов.

Большинство родителей (53%) ответили, что их дети достаточно спокойны и у них бывает сниженного настроения, 27% родителей считают, что у детей бывают иногда проявления сниженного настроения, остальные (20%) ответили о хорошем настроении их детей. Полученные данные говорят о том, что между ответами учителей и родителей детей-мигрантов существует некоторое различие. Следовательно, эмоциональное состояние детей довольно изменчиво.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что дети мигрантов не включены в образовательный процесс — большинство учеников плохо осваивают учебный материал и имеют трудности в учебе, они не принимают участия на уроках, не проявляют себя и крайне пассивны, однако они хотят продолжить свое обучение, они нацелены на получение образования. Кроме того, эмоциональное

состояние детей довольно часто меняется, что говорит о ее нестабильности. Следовательно, на индивидуальном уровне социальная адаптация детей-мигрантов не может быть отнесена к толерантному типу и, вероятно, на индивидуальном уровне маргинальная.

При выяснении особенностей социальной адаптации детей мигрантов на групповом уровне определялось то, как дети-мигранты относятся к учителям, к своим одноклассникам, есть ли у них какие-либо трудности в общении с ними. Также определялось содержание отношения у самих учителей и местных учеников к детям из семей мигрантов и то насколько они подготовлены к работе с ними.

Так, большинство учителей (79%) отметили, что они не согласны с утверждением «Дети мигрантов не должны учиться с местными детьми, для них нужно открывать новые специальные учреждения». Педагогический состав в 61% случаев, не используют никаких методик, способствующих нормальной адаптации детей-мигрантов, соответственно, (29%) отметили, что они используют специальные методики.

Кроме того, 72% учителей не знают о существовании специальных программ обучения, которые учитывают все особенности и способствуют нормальной адаптации детей-мигрантов. Однако, многие учителя (84%) хотят получить новые знания о работе с детьми мигрантов. Несмотря на то, что учителя не вполне проинформированы обо всех аспектах работы с детьми-мигрантами, они относятся к ним положительно и заинтересованы в том, чтобы получить знания и навыки работы с детьми из семей мигрантов и повысить их адаптированность в школе.

Также 76% учителей дали положительный ответ на вопрос о посещении родителей родительских собраний, 11% дали отрицательный ответ и 13% затруднились с ответом. Следовательно, родители детей-мигрантов стараются участвовать в школьной жизни своих детей, узнают об их успехах и проблемах и не игнорируют школьные мероприятия, направленные на диалог родителей и педагогического состава. Учителя также считают, что дети-мигранты не имеют каких-то трудностей при общении с другими учениками. 53% учителей отметили, что дети общительны и легко идут на контакт, 24% — малоинициативны, но легко вступают в контакт, 11% — общительны только с некоторыми детьми, 3% — замкнуты, 11% — негативны к остальным другим. Следовательно, большое количество детей общительны с другими учениками, но есть и те, кто настроен к ним враждебно и закрыто.

В целом, дети-мигранты имеют нейтральное отношение к субъектам образовательной среды. У них нет большой симпатии ни к учителям, ни к одноклассникам.

На вопрос о том, бывают ли в школе конфликты на почве национальной неприязни, 65% учеников дали отрицательный ответ, 11% ответили, что они все-таки бывают и 24% затруднились дать ответ. Исходя из этого, можно сделать вывод, что конфликты все-таки случаются, но не все это замечают и придают значение. Те, кто отметил присутствие конфликтов в школе, заметили, что они не являются участниками таких конфликтов.

47% учеников отметили, что им нравится учиться с учениками-мигрантами, 38% выразили нейтральное отношение и 14% ученикам не нравится учиться с такими учениками. Самая распространенная причина, по которой дети не хотят учиться с мигрантами — различное видение мира и модель поведения, они составляют по 29%, а также культурные различия имеют 21%.

Таким образом, исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что местные дети, учащиеся имеют неоднозначное мнение об их совместной учебе с детьми мигрантами. Большинство детей позитивно настроено к детям из семей мигрантов или же нейтрально, самую незначительную часть составляют дети, которым абсолютно не нравятся дети, которые являются представителями других национальностей — на такое

отношение больше всего влияют социокультурные различия между этими учениками. Учителя положительно настроены к детям из семей мигрантов. Несмотря на то, что они не используют специальные программы, и не осведомлены обо всех аспектах работы с детьми-мигрантами, учителя готовы проходить обучения и использовать эти знания. В целом, на групповом уровне социальная адаптация детей-мигрантов близка к толерантному типу.

На социетальном уровне социальная адаптация детей-мигрантов имеет адекватный тип. Дети-мигранты уважительно относятся к традициям и ценностям новой среды, но не включены в эти практики самостоятельно. Так, большинство детей из семей мигрантов (67%) отметили, что приезжая в новую для себя среду необходимо наряду со своими культурными традициями и принимать уклад жизни этой среды, всего лишь один человек выбрал утверждение о полном следовании укладу новой среды, двое респондентов — следование только своим уже имеющимся традициям и обычаям, остальные затруднились дать ответ. Однако на вопрос о том, участвуют ли они в школьных национальных мероприятиях, большинство ответило отрицательно — 60% респондентов.

В целом, преобладающий адекватный тип социальной адаптации детей-мигрантов имеет следующие значимые характеристики:

- нейтральное отношение к образовательной среде;
- неполное принятие ценностных и нормативных различий среды;
- частичная включенность в образовательный процесс;
- нейтральное отношение с субъектами образовательного процесса;
- изменчивое эмоциональное состояние.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капица, С. И. Понятие социальной адаптации в социологии / С. И. Капица // Вестник Чувашского университета. — 2009. — №. 4. — с. 204-209.
2. Корель, Л.В. Социология адаптаций: вопросы теории, методологии и методики / Л.В. Корель. — Новосибирск: Наука, 2005. — 225 с.
3. Мертон, Р. Социальная теория и Социальная структура — М. : АСТ, Хранитель. 2006. — 873 с.
4. Мутаев, У.К. Проблемы социальной адаптации и интеграции детей-мигрантов в российское общество / У. К. Мутаев // Вестник нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2019. — №4 (56). — с. 155 — 158.
5. Нестерова, А. А. Критерии эффективности социально-психологической поддержки процесса этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов / А. А. Нестерова // Социальная работа в области защиты семьи и детей: традиционные подходы и инновационные технологии. — 2019. — с. 216 — 224.
6. Омельченко, Е. А. Технологии адаптации детей из семей иноэтничных мигрантов в школе / Е. А. Омельченко // Вестник антропологии. — 2021. — с. 196—207.
7. Durkheim, E. On the division of social labor. The method of sociology. — М. : Science. 1991. — 575 p.
8. Zhang, J. Comparative study of life quality between migrant children and local students in small and medium-sized cities in China / J. Zhang // Child and Adolescent Social Work Journal. E. E. — 2018. — Т. 35. — №. 6. — с. 649 — 655.
9. Znanetsky, F. Initial data of sociology // American sociological thought. — М. : Publishing. MUBiU. 1996. — p. 60 — 75.
10. <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13283> 29 июля 2024.

УДК 316

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Крамчанинова Н.В.

FORMATION OF FAMILY VALUES OF ORPHANED CHILDREN AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

Kramchaninova N.V.

Статья подготовлена по итогам научного исследования «Аксиологические основания духовно-нравственного воспитания детей и подростков в семье», осуществляемого за счет средств федерального бюджета в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (соглашение № 073-03-2024-068).

Аннотация. Семейные ценности — это система социально значимых ценностей, мировоззренческих представлений и нравственных установок, представлений о семейных отношениях, основанных на понимании института семьи, отношений людей в семье, ответственного брачного и семейного поведения индивида. Выделены основные компоненты семейных ценностей на основе базовых ценностей, такие как: любовь; уважительное отношение (почитание) к старшим; забота о младших; представления о гендерных семейных ролях и уважение к ним; культура быта; уважительное отношение к родителям.

Abstract. Family values are a system of socially significant values, worldviews and moral attitudes, ideas about family relations based on an understanding of the institution of the family, the relationships of people in the family, responsible marital and family behavior of an individual. The main components of family values based on basic values are highlighted, such as: love; respect (reverence) for elders; caring for younger ones; ideas about gender family roles and respect for them; culture of everyday life; respect for parents.

Ключевые слова: ценность, семейные ценности, формирование семейных ценностей, дети-сироты, замещающая семья.

Keywords: value, family values, formation of family values, orphans, substitute family.

Семья играет главную роль в жизни каждого. Именно в семье мы появляемся на свет, растем и развиваемся, учимся новому и совершаем первые промахи, семья находится рядом, когда плохо и разделяет счастливые моменты. В жизни каждого человека семья занимает особое место. В семье ребенок усваивает нормы общежития, человеческих отношений, воспитывает добро и зло.

По данным исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения в 2023 году 68% россиян отметили, что крепкая семья является ключевой ценностной системой. Также для большинства опрошенных создание новой ячейки общества — не просто важнейшая ценность, а жизненная цель, отметили 87% опрошенных. Судя по ответам, понимание этого приходит с возрастом: чем старше респондент, тем чаще он разделяет данную точку зрения [<https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-kak-cennost>].

Социологические исследования последних лет отмечают огромный интерес молодежи к семейным ценностям. «Счастливая семейная жизнь» занимает первые

места в рейтинге ценностей современных подростков. Но она же и отмечена как самая недостижимая. Очевидно, подросткам не хватает любви, защиты, понимания в родных семьях, где дети не получают примера того, как любить, как строить общение и взаимоотношение [3].

Основой социального и экономического развития общества является духовно-нравственное богатство личности. В достижении цели воспитания должны участвовать различные «воспитательные силы» общества, которые представляют собой все богатство современного социума. Первейшие навыки социального взаимодействия, знания и представления о социальном мире формирует семья, представляющая собой первую модель мира в сознании человека.

Очень неустойчивое восприятие семейных ценностей для детей оставшихся без попечения родителей. Проблема создания семьи для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, значительно острее, чем для их сверстников, выросших в полных семьях. Это обусловлено целым комплексом факторов, которые формируются в течение всего периода их жизни, начиная с раннего детства и продолжая влиять на их взрослую жизнь. Отсутствие стабильной и предсказуемой родительской любви, недостаток эмоциональной поддержки и постоянные изменения в окружающей среде, характерные для многих сиротских учреждений, приводят к формированию специфических личностных черт, затрудняющих построение гармоничных отношений. Дети, воспитанные вне семьи, зачастую демонстрируют недостаток навыков социальной адаптации [5]. Они могут испытывать трудности в установлении доверительных отношений, часто проявляют повышенную чувствительность к критике, неумение эффективно решать конфликты и строить компромиссы. Это проявляется в недоверчивости ко всем людям, в стремлении к избеганию близости или, наоборот, в излишней зависимости от партнера. Негативный опыт раннего детства может проявляться в циклическом повторении деструктивных поведенческих моделей, что затрудняет построение долгосрочных отношений. Кроме того, у детей-сирот зачастую наблюдается дефицит жизненного опыта, необходимого для успешной семейной жизни. Они могут не владеть навыками ведения домашнего хозяйства, финансового планирования, решения бытовых проблем, что становится дополнительным фактором риска в семейных отношениях. При этом часто встречаются проблемы с самооценкой и самоидентификацией, что может приводить к неуверенности в себе, затруднениям в выражении своих чувств и потребностей [2]. Недостаток позитивного опыта в семье может привести к формированию искаженного восприятия семейных ролей и ожиданий. Дети-сироты могут воспринимать семью как источник постоянных конфликтов и проблем, что ведет к снижению мотивации к созданию своей семьи или к повторению негативных семейных сценариев в своих отношениях. Важно отметить, что далеко не все дети-сироты испытывают эти трудности. Многое зависит от качества опеки и воспитания, полученного в детстве, а также от индивидуальных личностных качеств ребенка и его способности к адаптации [3]. Однако, необходима специальная поддержка этой категории населения, включающая психологическую помощь, профессиональное обучение и социальную адаптацию, чтобы помочь им преодолеть возникшие трудности и создать счастливые и гармоничные семьи.

В основе формирования ценностных ориентаций личности, как отмечали Владимир Михайлович Бехтерев, Александр Федорович Лазурский и другие выдающиеся исследователи, лежат объективные и универсальные взаимозависимости элементов сложной системы. Эти взаимозависимости не являются произвольными; они отражают фундаментальные связи, существующие в мире и проявляющиеся в отношениях между людьми, объектами и явлениями. Нельзя рассматривать ценности в вакууме; они формируются и развиваются в контексте конкретных взаимодействий и опыта индивида. Например, ценность семьи формируется на основе опыта взаимоотношений в семье, а ценность образования - через взаимодействие с учителями,

сверстниками и учебным материалом. Эти первичные взаимодействия формируют базовые установки, которые в дальнейшем влияют на формирование сложных систем ценностей [4]. Особую роль в этом процессе играют социально-психологические отношения, возникающие в процессе совместной деятельности. Это не просто сумма индивидуальных взаимодействий, а качественно новая форма связи, формирующая специфическую социальную среду, влияющую на развитие личности. Социально-психологические отношения включают в себя широкий спектр взаимодействий, начиная от межличностных отношений (взаимодействия между двумя или несколькими индивидами) и заканчивая взаимоотношениями, охватывающими более широкие социальные группы и даже общественные явления. В.В. Богословский и А.П. Щербаков, глубоко анализируя эту проблему, акцентируют внимание на понятии «взаимоотношение» как на ключевом элементе в понимании позиции личности в социальном мире. Взаимоотношение - это не просто реакция на внешние стимулы, а активный процесс, включающий в себя оценку, понимание и реакцию на другую личность, группу или общественное явление [2]. Эта оценка основана на системе ценностей и установок индивида, формируемых, как мы уже выяснили, в процессе предыдущих взаимодействий. Например, взаимоотношения студента с преподавателем будут определяться не только оценками и учебным процессом, но и системой ценностей как студента, так и преподавателя. Если студент ценит авторитет и традиционные методы обучения, его взаимоотношения с преподавателем, предпочитающим инновационные подходы, могут быть сложными. Аналогично, взаимоотношения в коллективе формируются на основе совместной деятельности, распределения ролей и взаимного восприятия участников. Конфликты и гармония в коллективе - это прямое отражение системы взаимоотношений его членов. Более того, взаимоотношения могут быть как позитивными, так и негативными, основанными на взаимном уважении, поддержке и сотрудничестве или на конфликте, соперничестве и неприязни. Формирование позитивных взаимоотношений способствует личностному росту, самореализации и общественному прогрессу. В то время как негативные взаимоотношения могут приводить к стрессам, депрессии и социальной дезадаптации. Поэтому понимание механизмов формирования и развития взаимоотношений является крайне важным для создания гармоничной социальной среды и построения эффективных межличностных связей. В современном мире, особенно важно изучать влияние виртуальных взаимодействий на формирование ценностных ориентаций и социально-психологических отношений. Этот аспект требует дальнейшего исследования и анализа [6]. Следует отметить, что ценностные отношения начинают формироваться только тогда, когда субъект осознаёт сложности в достижении важной для себя цели, связанной с его жизненными ориентациями. Ценности, а также ценностные ориентации, отношения и взаимодействия составляют основу семейных ценностей в контексте замещающей семьи. Эти отношения подразумевают наличие таких важных ценностей, как любовь, дружба, взаимопонимание, уважение и другие.

В исследовании Г.Т. Хоментаускаса среди ценностных отношений также выделяются детско-родительские связи, которые рассматриваются как отношения между детьми и их родителями. В данной динамике центрированный фокус представляет ребёнка, его личность, переживания и «характерообразующие» последствия. Ребёнок не является просто пассивным объектом воспитательного влияния родителей. Он активен и самостоятельно осмысливает свою семью и роль в ней, формируя своё поведение и отношения как к семье, так и к себе. В определённой степени ребёнок выступает в роли воспитателя самого себя [2]. Надо отметить, что семейные ценности представляют собой систему значимых для общества идеалов, мировоззренческих концепций и моральных установок, связанных с пониманием семьи, ее внутренними отношениями и ответственным поведением индивидов в браке и семье. Для детей, оставшихся без родителей, эти ценности имеют особую важность, так

как они занимают ключевое место в структуре личности. Формирование семейных ценностей у таких детей может успешно происходить в приемной семье, при условии, что опекуны являются нравственными личностями и предлагают позитивные ролевые модели.

Основная задача приемной семьи заключается в том, чтобы восполнить образовательные возможности, которые могла бы предоставить родная семья. Именно приемные семьи способны обеспечить непрерывный и системный подход к воспитанию, а также к формированию семейных ценностей. Воспитание у детей-сирот положительного отношения к семье является актуальной задачей, от решения которой зависит их будущее и гармония в обществе. Это поможет детям понять функции семьи и выработать здоровое отношение к семейной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байер Е.А. Приёмная семья для детей-сирот - приоритетная задача государственной поддержки детства / Е.А. Байер // Народное образование. - 2009. - № 1. - С. 85 - 89.
2. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. СПб. - 2000. - С. 292-313.
3. Дрыгина Е.Н. Жизнеустройство детей, оставшихся без попечения родителей: региональный аспект / Е.Н. Дрыгина // Социальная педагогика. - 2010. - №3. - С. 45-53.
4. Матвеева Н.Г. Формирование семейных ценностей у обучающихся: важность и примеры взаимодействия // Сборник статей заочной научно-практической конференции «Воспитательная работа по формированию и укреплению семейных отношений: опыт и перспективы», (посвященной Году семьи в РФ). – 2024. – С. 37-42.
5. Свиридова О. А. Использование социально-педагогических технологий в формировании семейных ценностей у детей-сирот / О. А. Свиридова. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2017. - № 8 (142). - С. 366-368.
6. Федоренко С.С. Модель формирования семейных ценностей у детей и подростков. Модель формирования семейных ценностей у детей и подростков: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2014. 403 с.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Арутюнян В.В., Попова Н.А.

SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE STUDY OF THE VALUE APPROACH IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF MODERN SOCIETY

Arutyunyan V. V., Popova N.A.

Аннотация. В статье обосновывается, что социальная философия связывает свое развитие с проблемным полем ценностно-оценочных отношений, определяющих аксиологический фактор в исследовании современного общества и его проблем, а также его информационной составляющей. По мнению авторов, ценностно-оценочный аспект социума в человеческом измерении становится важной характеристикой постнеклассической рациональности, которая позволит осмыслить рациональный путь развития человека, а информационный аспект, расширяет горизонты поиска человеком,

как самого себя, так и своего места в мире.

Abstract. The article substantiates that social philosophy connects its development with the problematic field of value-evaluation relations that determine the axiological factor in the study of modern society and its problems, as well as its information component. According to the authors, the value-evaluation aspect of society in the human dimension becomes an important characteristic of post-classical rationality, which will make it possible to comprehend the rational path of human development, and the information aspect expands the horizons of a person's search for both himself and his place in the world.

Ключевые слова: ценности, знание, образование, культура, общественное сознание, социальные институты, общество.

Keywords: values, knowledge, education, culture, social consciousness, social institutions, society.

Доминирующая тенденция в современной социальной философии – смена парадигмальных установок в отношении понимания современного общества, а соответственно, устранение сложившихся стереотипов в отношении мира и места человека в нем. Познавательные установки классической и неклассической философии перестают реально отражать происходящие социальные изменения, поскольку современные социальные исследования сопряжены с поисками субъективного и объективного, экспликации связи внутринаучных целей с вненаучными, социальными ценностями и целями, которые учитывают «... методологические проблемы определения профессионализма ...» [5, с. 67-69]. Особенно это касается вопроса о роли религии в процессе модернизации, которая «... обладает свойствами системы ценностей, определяющих характер отношений в социокультурной среде» [6, с. 141-143], оказывает, так или иначе, влияние на социализацию [4, с. 184-190].

Рефлексия над аксиологической проблематикой современного общества (как философско-методологическая рефлексия) представляет собой процесс развертывания теории ценности, и, по сути, представляет проблему диалектического выведения знаний, приводящего, в конечном счете, к созданию ценностной картины мира. К этому следует добавить, что структура ценностей содержит в себе не только лишь некое нормативное по своему характеру начало, но также имеет и материальные основания. Это связано с тем, что существует определенный класс ценностей натурально-естественной и второй, так называемой, искусственной природы мира явлений, процессов и вещей. Именно они организуют в своем единстве специально-специфический класс ценностей. Однако одновременно они по своему характеру социальны, так как именно они фактически определяют повседневную жизнь и, в определенной мере, экзистенциальные ориентиры человека и существование социума. Также они нормативны по всем своим характеристикам. Стоит заметить, что система ценностей конкретной и определенной социально-исторической общности воплощается в предметной сфере, выражающей ее жизнедеятельность. В результате, Л.И. Боголюбов характеризует ценность как элемент, опредмеченный в форме социальных институтов. О.Г. Дробницкий также рассматривает ценность как форму бытия общественных отношений, однако его анализ связан с самим бытием ценности не в предполагаемой структуре общественного сознания, а в сущности конкретных предметов, функционирующих в жизнедеятельности людей.

Ценности выступают как реально и подлинно действующие регулятивы, экзистенциально и жизненно необходимые для нормальной жизни общества. Их социальность состоит не только и не столько в их содержательном типе (политические, экономические, культурные), но в их стадийном значении. Примером может служить анализ постиндустриального общества, произведенный таким авторитетным исследователем, как Д. Белл. Он считает, что постиндустриальное общество по самой

своей логике есть меритократия. Различия в положении и доходе основаны в нем на техническом мастерстве и высшем образовании, и очень немногие высокие посты открыты людям, лишенным квалификации. В этом ценностном смысле постиндустриальное общество отличается от общества начала XX века.

Постиндустриальное общество преобразует классовую структуру общества, преобразуя новые технические элиты. Постиндустриальное общество представляет собой модификацию нового социального порядка. Совершается полная социальная революция: изменение социальных основ статуса и власти и новый путь восхождения к должностям и привилегиям в обществе. Интерсубъективность и нормативность делают ценности универсальными. Л. И. Иванков прокомментировал функциональные различия нормативной и ценностной составляющей следующим образом. Ценности в большей степени соотносятся с целеполагающими сторонами человеческой деятельности, тогда как нормы тяготеют преимущественно к средствам и формам ее осуществления. Нормативная система более жестко детерминирует деятельность, чем ценность, ибо, во-первых, норма не имеет градации, так как ей либо следуют, либо нет. Ценности же различаются по импульсивности, характеризуются большей или меньшей степенью эмоциональности. Однако в данном универсализме скрыто многообразие двух генетических типов – субъективного и конвенционального. Субъективность ценностей обнаруживает их существование и восприятие: сам факт перцепций и оценку явления или вещи, процесса. Главное в субъективности ценности суждения – процесс открытия ценностей и их квалификации, движения сознания от полного рационального их осмысления до подсознания (чувство любви, ощущения комфорта или дискомфорта) вплоть до небытия ценности, неспособности ее осознать. Интерсубъективные, по своей природе, ценности оставались бы виртуальными или потенциальными, если бы они не актуализировались противоположным по смыслу процессом – их субъективизацией.

Ценности становятся фактом или достоянием индивидуального и коллективного сознания только в результате их субъективизации, в актах восприятия, осмысления, оценивающего суждения, признания. Только после этого они становятся нормами, приобретают общепризнанный смысл. Иначе говоря, системы ценностей образуются на двуединой основе: их общественной значимости и универсальности. Однако оба эти начала лишь потенциальны и актуальны только в осознающем их сознании. М.М. Бахтин отмечает, что историческое человечество признает ценностью, для индивида не причастного к этой ценности своей жизни.

Таким образом, система ценностей выступает как, прежде всего, некая потенциальная возможность экзогенного и эндогенного характера. Актуализация данного потенциала представляет собой процесс, совершенно сходный с процессом познания, а также с открытием закономерностей и норм, причем осуществляет в данном случае этот процесс индивидуальное сознание. В результате этого процесса представления о ценностях распространяются до пределов той или иной социальной среды, локальной территории или же исторической эпохи. Актуальным здесь является признание возможности развития обществ, среди которых могут быть этнические направления, в основе которых «...основные научные подходы и особенности инновационных процессов ...» [2, с. 38-48]. Общественные отношения определяются «сложным взаимодействием различных видов социальной коммуникации» [1, с. 95-100], формирующей социальную реальность [7, с. 29-35], «... как специфический феномен той или иной сферы общественной жизни» [3, с. 87-93].

Взаимодействие больших общественных систем определяется еще одним фактором – все они связаны ценностными отношениями. Каждая система имеет ценностное значение для других систем как некая особая ценность, без которой (при соблюдении уже известных нам условий) они никоим образом не могут действовать и развиваться – политика без права, экономики или же без идеологии, экономика без политики. Такие системы представляют собой некую совокупность ценностей

различного содержания, но с всеобщими универсальными характеристиками. Они могут классифицироваться по тем или иным признакам, но могут - и группироваться. Их общие принципиальные свойства, прежде всего, и позволяют большим ценностным системам совмещаться. Естественная природа и вторая, рукотворная природа вещей объективны в большей мере, чем социальные ценности, они также имеют свои, хотя и специфические негативные формы.

Как это свойственно виртуальным или мало познанным объектам, объективность их существования не зависит от нашего о них представления. Мир ценностей, в котором живет человек, также раскрывается ему постепенно. Античный мир уже знал о преимущественных правах гражданина, свободного (не раба) и полноправного члена общества. Прошло, однако, более тысячи лет, прежде чем возникло учение о естественном праве и еще свыше ста лет, прежде чем появилась идея прав человека, реализация которых и по сей день еще очень далека от совершенства, а во многих регионах мира еще и не начиналась. Человек не только открывает для себя ценности бытия, он и создает их. Однако нужно иметь в виду, что социальные ценности не могут быть познаваемы непосредственно, они опосредуются и находят наиболее адекватное выражение, фиксируясь в произведениях культуры. Идеалы реализуются с помощью деятельности человека, культура, таким образом, предстает как реально воплощенная ценность.

Вместе с этим, необходимо учитывать, что человек производит ценности не только позитивного, но и негативного характера, которые можно отнести к техногенному, экологическому, культурному, политическому и иным категориям. Сама двойственность результатов его деятельности порождает эти два ряда ценностей. Ценности субъективны, но в своей основной массе они коллективизируются в совместной жизни людей, массивизируются ходом истории и интернационализацией общественных процессов и явлений. Движение это крайне неравномерно, и сами ценности интегрируются общественным сознанием как функция разных эпох, культур, особенностей сознания и политических режимах. Ценности постепенно эволюционируют и интернационализируются сначала в пределах одной политической, культурной, социальной или, наконец, национально-этнической общности, и лишь после этого они смогут, возможно, если обретут всеобщее признание, стать востребованными всем человечеством.

Речь идет, таким образом, о развитии ценностей и их стабилизации. Все ценности развиваются в разных смыслах, среди которых можно выделить:

- количественный рост - генерация принципиально новых ценностей (вещественного окружения), охватывая в этом процессе и недооцененные на ранних исторических этапах гуманистические качества (осознание правовой и социальной значимости справедливости и свободы, саморефлексия);
- возвышение суждений в аксиологическом пространстве;
- интернационализация ценностей и ценностных ориентиров передовой науки, высокой технологии, универсальной культуры;
- восхождение от первичных ценностей к вторичным ценностям, а также к ценностям производным и к высшим ценностям.

Развитие ценностей может привести к их существенной трансформации. Она очевидна, когда речь идет о материальных ценностях - научных исследованиях или технических устройствах, но не столь заметна, когда рассматриваются социальные ценности.

ЛИТЕРАТУРА

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

2. Камалова О. Н., Жолобова И. К. Основные тенденции и инновации в системе отечественного образования // Гуманитарные и социальные науки. - 2016. - №1. - С. 38-48.
3. Камалова О.Н., Карпун А.Б. Основные структурные элементы политической власти // Гуманитарные и социальные науки. - 2010. - №1. - С. 87-93.
4. Корчак К. И. Информационная социализация и её потенциальные угрозы на ступени среднего общего образования в свете тенденции цифровизации // Народное образование. - 2021. - №4(1487). - С. 184-190.
5. Тронина Л. А. Философские основания профессионализма современного педагога // Kant. - 2016. - №4(21). - С. 67-69.
6. Шамраева М. И. Традиционная культура как источник коэволюции человека и природы в контексте ноосферизма // Kant. - 2018. - №1(26). - С. 141-143.
7. Kuleshin M., Nemashkalov P., Plyako O. Historical consciousness in the process of forming ethnic stereotypes of material culture // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2020. - №1(21). - С. 29-35.

УДК 1

СОЦИАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ: НАУЧНЫЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ

Гончаров В.Н., Колосова О.Ю.

SOCIAL INFORMATION: THE SCIENTIFIC DIMENSION OF RESEARCH IN THE PUBLIC SYSTEM

Goncharov V.N., Kolosova O.Yu.

Аннотация. В статье исследуется важная характеристика информации в социальной сфере, определяющая процесс познания, который обусловлен закономерностью развития социальной системы. По мнению авторов, сложная проблема определения информации, требует более серьезного комплексного, как правило, междисциплинарного, исследования.

Abstract. The article explores an important characteristic of information in the social sphere, which determines the process of cognition, which is due to the regularity of the development of the social system. According to the authors, the complex problem of determining information requires a more serious comprehensive, usually interdisciplinary, research.

Ключевые слова: индивид, сознание, знание, познание, информация, коммуникация, социальные процессы, общество.

Keywords: individual, consciousness, knowledge, cognition, information, communication, social processes, society.

Большинство ученых, начиная с тех, кто стоял у истоков разработки проблемы исследования информации, рассматривали социальную информацию в тесной связи с проблемами сознания. Содержание понятия информации в социальной сфере, определяется высшей формой отражения, свойственной социальной форме движения материи, сознанием, считает Э.П. Седова. В научном сообществе информация подразделяется согласно месту ее нахождения следующим образом. Если речь идет о неорганическом мире, то имеется в виду элементарная информация, если о мире живой природы, то говорят об информации биологической, а в социальном пространстве

циркулирует интеллектуальная информация. При этом социальную информацию, которая сохраняет в себе преобразованную информацию о неживой и биологической природе, нельзя назвать суммой простых информационных составляющих. Принципиально новые социальные процессы, основанные на циркуляции социальной информации, порождают, в свою очередь, изменения в сознании, а сознание снова изменяет информационную деятельность. Оставаясь на уровне сознания индивида в идеально-логической форме, информация, выходя на интерсубъективный уровень, воплощается в материальные носители, благодаря которым может передаваться, храниться, преобразовываться, воспроизводиться в искусственно созданных кодах, языках передачи. Биполярная природа социальной информации проявляется не только в интерсубъективном пространстве коммуникации. На уровне индивида информация также имеет собственные материальные нейрофизиологические носители.

Социальную информацию подразделяют на дисциплинарные составляющие, по уровням циркуляции: индивидуальный, надиндивидуальный (то есть, зависящий напрямую от сознания или независимый от него). Ученые, начинавшие заниматься данной проблемой, выделяли внутри социальной информации следующие виды: документальная, вычислительная, экономическая, техническая, административная. В. Г. Афанасьев предлагал следующие подходы к классификации информации: в зависимости от источника (экологическая, научно-техническая, политическая, идеологическая); в зависимости от функций в процессе управления (исходная организационная, регулирующая, осведомляющая, учетно-контрольная).

Одним из первых подходов к определению социальной информации и ее роли в обществе предлагает А. Д. Урсул. Он связывает виды и функции социальной информации с определенными формами общественного сознания и их спецификой. В частности, выделяются следующие виды социальной информации: научная, правовая, политическая, религиозная, философская, эстетическая, этическая. Логика выведения социальных функций информации связана с основополагающим понятием информации, которое до сих пор не получило в науке единого определения. Современная теория отправляется от идеи Н. Винера. Информация – это обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших чувств. Процесс получения и использования информации является процессом нашего приспособления к случайностям внешней среды и нашей жизнедеятельности в этой среде. Из этого определения можно вывести ряд заключений, которые ограничивают понятие информации, обозначая ряд признаков, которыми она должна обладать, тех свойств, которые ее характеризуют. Вернее, отсутствие которых, показывает, что не есть информация:

- информация есть явление, которое представляет не просто свойство живой системы, но свойство индивида как особой живой системы;
- исходным импульсом для ее формирования являются материальные воздействия внешнего мира (реальности которые воспринимаются как данные чувственного восприятия);
- информация вырабатывается в процессе взаимодействия индивида как живой системы с внешней средой, как неотъемлемая составляющая процесса функционирования индивида, его направленно приспособления к среде, его функционирования в среде, информация вырабатывается и используется именно как средство (условие) жизнедеятельности, приспособления;
- процесс приспособления, обеспечение процесса жизнедеятельности, по-видимому, диктует некоторую выборочность отбора именно тех внешних воздействий, которые существенны для жизнедеятельности, приспособляемости, то есть происходит отбор тех внешних воздействий, которые существенны для обеспечения функционирования индивида как живой системы;

- информация есть неотъемлемое свойство функционирования живой системы, находится в процессе жизнедеятельности и поэтому информация поступает и преобразуется непрерывно;
- внешние воздействия на органы чувств преобразовываются в некое обозначенное содержание, представляющее уже осознанные идеи как понятия, и в этом смысле уже можно говорить об опыте, знании как информации. Отсюда – возможность определения информации с различных позиций научного познания.

Во-первых, информация – это совокупность данных, востребованных системой для идентификации себя в окружающем (реальном) мире, то есть, совокупность данных о состоянии внешней среды, необходимой живой системе для обеспечения ее нормального функционирования, результат познавательной деятельности системы. Во-вторых, информация – это процесс, содержание которого состоит в истолковании внешне проявленных явлений, продукт истолкования живой системой внешних сигналов как признаков состояния окружающей среды. Данный процесс зависит от способности живой системы к наблюдению и истолкованию эмпирических данностей, а потому информационный объем не составляет постоянной величины и не может быть представлен количественно. Он выступает как системообразующий компонент для выработки живой системой эффективного поведения в реальных условиях, а значит, для оценки состояния живой системы, и прежде всего ее способности выработать эффективное поведение. Это – понятие, обозначающее меру способности системы прогнозировать состояние окружающей среды по эмпирически наблюдаемым внешним проявлениям. Информационный процесс носит диалоговый характер (вызов – ответ). Для человека, способного фиксировать информационные связи в опосредованной форме (вещи), составляющие диалога могут быть разделены во времени и пространстве (фиксированная информация как послание (произведение, изделие) и восприятие (вопросание). В-третьих, информация – результат познавательной деятельности системы, качеством которой является направленность на оптимизацию функционирования. Это – результат выявления изменений окружающей среды, способность системы отслеживать динамику окружающей среды и соотносить с этой динамикой собственное поведение, способность прогнозировать такие изменения (отслеживать их первые признаки). Ключевое значение имеет фактор распознавания новизны (информации об изменениях) – приоритетно важный для выживания системы. Это – интеллектуальный продукт фиксирования живой системы. Ее объект зависит от следующих параметров: доступный наблюдению системы фрагмент реального мира; способность системы преобразовать его в сигнал. Данная способность, наблюдательность, в свою очередь, зависит от генетической памяти (которая не осмысливается) и личного опыта, полученного в ходе участия в развитии события, который обязательно отрефлексирован. Опыт – непосредственное наблюдение, функционирование в ситуации, закрепленное в памяти. Наконец, фиксация информационного опыта в виде вещи, доступной обмену, превращает опыт в знание. В-четвертых, информация – изложение, разъяснение. В познавательной деятельности особенно важно выявление и закрепление навыков распознавания глубинны изменений, процессов, по их внешним, непосредственно данным признакам. Этот феномен – фиксация информационного ресурса, отложенный, опосредованный информационный ресурс. Данная ситуация опосредованного информационного обмена – только человеческая. В-пятых, информация – способность живой системы прогнозировать изменения окружающей среды по внешним проявлениям, мера способности живой системы отслеживать состояние окружающей среды по внешним проявлениям. Помимо общей способности к обмену информацией, свойственной всем живым системам, человек имеет уникальную способность: фиксировать уже полученную информацию в опосредованной материальной форме; считывать информацию, интерпретировать фиксированную в сообщении информацию, используя

фиксированное сообщение как источник информации, уникальную возможность опосредованной коммуникации через посредство закреплённых в материальной форме сообщений. При этом создание такого произведения, фиксирующего имеющуюся информацию, выступает в коммуникационном общении как сообщение, а его считывание – как источниковедческое исследование, как источник фиксированной информации.

Таким образом, социальная организация современного общества находится в непосредственной корреляции с информационной структурой, с особенностями содержания и циркуляции информации на различных уровнях, что представляет собой принципиально новую методологическую основу для изучения современного общества и всех его систем, которые способствуют «повышению ... культурного уровня всех членов общества» [2, с. 18-23]. Сюда можно отнести социальные институты, социальные общности, включающие «формирование и взаимодействие этнокультурных традиций ...» [6, с. 44-50], которые обладают «... свойствами системы ценностей, определяющих характер отношений в социокультурной среде» [5, с. 141-143], формирующие мотивацию поведения «в определенной, фиксирующей этот мир структуре ... в сознании» [1, с. 156-159], оказывающие, так или иначе, влияние на социализацию [4, с. 184-190], «... как специфический феномен той или иной сферы общественной жизни» [3, с. 87-93].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланов И. С., Бакланова О. А., Ерохин А. М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструкторов // Вестник СевКавГТИ. - 2015. - Т. 1. - №2(21). - с. 156-159.
2. Берковский В.А., Кулешин М.Г., Леонова Н.А. Профилактика правонарушений обучающихся: комплексный подход к исследованию проблемы // Kant. - 2018. - №3(28). - с. 18-23.
3. Камалова О.Н., Карпун А.Б. Основные структурные элементы политической власти // Гуманитарные и социальные науки. - 2010. - №1. - с. 87-93.
4. Корчак К. И. Информационная социализация и её потенциальные угрозы на ступени среднего общего образования в свете тенденции цифровизации // Народное образование. - 2021. - №4(1487). - с. 184-190.
5. Шамраева М. И. Традиционная культура как источник коэволюции человека и природы в контексте ноосферизма // Kant. - 2018. - №1(26). - с. 141-143.
6. Kuleshin M., Nemashkalov P., Andreeva E. Historicism in modern ethnic processes: methodological aspects of research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2021. - №1(25). - с. 44-50.

УДК 1

ЭТНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Лукьянов Г.И., Волков А.А.

ETHNIC DIMENSION OF SOCIETY'S DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY GLOBALIZATION PROCESSES

Lukyanov G.I., Volkov A. A.

Аннотация. В статье утверждается, что на современном этапе человеческая цивилизация вошла в качественно новую фазу развития, для которой характерны как

новые тенденции, так и то, что действовало уже длительное время, но приобрело иную динамику, масштабы, темпы развития. По мнению авторов, современное общество переживает сложный этап глобализации общественных процессов.

Abstract. The article argues that at the present stage, human civilization has entered a qualitatively new phase of development, which is characterized by both new trends and what has been in effect for a long time, but has acquired a different dynamics, scale, pace of development. According to the authors, modern society is going through a difficult stage of globalization of social processes.

Ключевые слова: цивилизация, культура, ценности, сознание, полиэтничный социум, общество.

Keywords: civilization, culture, values, consciousness, multi-ethnic society, society.

Формирование внешних и сущностных границ любого общества, любой цивилизации, происходит, как правило, в контексте общей глобальной целостности на этапе её реконструкции и перестройки. Результат этой реконструкции будет зависеть от того, насколько чётко происходит осмысление существующих противоречивых, зачастую взаимоисключающих стратегий развития и насколько последовательно реализуется обществом, его политической и интеллектуальной элитой собственный сценарий глобализации, исходящий из сохранения перспектив и цивилизационного, и иного статуса общества, а также его жизненного пространства.

Очевидно, что именно поддержание многообразия культурных форм и практик определяют параметры социокультурного развития. Одна из современных точек зрения состоит в том, что для разрешения конфликтной ситуации необходимо претворить в жизнь идею многополярного сообщества стран, народов и культур, в противовес его зеркальной версии – конфронтационного полицентризма.

Человечество может объединяться, опираясь на согласование интересов и взаимопроникновения ценностей сосуществующих ныне техногенного и традиционного обществ.

Поэтому можно утверждать, что основополагающее значение в настоящее время имеет идея диалога культур, которая выражается в поиске нового без разрушения старого, в сопряжении с прочим, в стремлении к взаимопониманию и признанию за всеми культурами равнозначности.

На это оказывает огромное влияние современное аксиологическое знание, которое проблематизирует глубокие ценностные изменения, затронувшие все сферы жизни. Здесь актуальным является творческое усвоение знаний и способов мыслительной деятельности [5, с. 109-119], опредмеченных в этих знаниях.

Можно констатировать, что в настоящее время под влиянием глобализации, имеющей многофакторный характер, совершаются социокультурные трансформации. Современная цивилизация представляет собой трансформирующуюся систему, которая «... основывается на реальном присутствии ... в сознании человека» [7, с. 31-34]. Глобализация, как сложный процесс реформирует, изменяет все составляющие общественного бытия: совершается размывание социокультурных норм и границ, возникают новые структуры и элементы общественной системы, многие сферы социокультурного бытия переплетаются все теснее, формируется глобальное социокультурное пространство, целостная мировая система.

Выступая в качестве мегатенденции, глобализация, инициирует фундаментальные изменения в обществе. Стремительные, многочисленные и довольно глубокие трансформации в каждой области общественного бытия обеспечивают значительные социокультурные сдвиги «... в рамках социальных отношений и институтов, способствуют формированию личности» [4, с. 14-18].

События, происходящие в одной стране, откликаются в жизни людей других

стран планеты. Глобализация охватывает экономическую, политическую, культурную сферы общественной жизни усиливая взаимосвязи между людьми разных стран, этносов, культур к формированию из населения земного шара единого человечества. Обособленное существование народов и культур становится невозможным еще и потому, что рост миграционных и демографических процессов значительно увеличивает число этнически смешанных семей, образование межнациональных коллективов в социальных институтах, значительно расширяет рамки межкультурного и межэтнического взаимодействия.

Современное человечество насчитывает большое количество этнических сообществ. Обеспечение сотрудничества различных этносов в рамках единого социума и стабильность общественного развития представляет угрозу для каждого полиэтнического государства, а таковые в мире составляют подавляющее большинство.

Народы мира неоднозначно воспринимают процессы глобализации. С одной стороны, соединение разрозненных усилий в производстве, экономике, технике способствует росту сотрудничества, а с другой стороны, процесс глобализации, который создает принципиально новое положение в мире, как для человека, так и для суверенного государства вызывает тревогу.

Противники глобализма считают, что в глобально целостной системе этносы не обогащают друг друга, а взаимопоглощаются, культуры не получают импульс для самораскрытия, а нивелируются, страны не коэволюционируют, сотрудничая, а унифицируются. Своеобразие народов уходит в прошлое, что приводит к этническому возрождению, которое формируется благодаря культурам, языкам, религиям. Последняя, подчеркивает «... влияние на философа богословских идей...» [2, с. 29-31].

Одной из причин глобального этнического возрождения является стремление народов устранить исторические, социально-политические несправедливости, накопившиеся за долгие годы существования колониальных империй и неокOLONиалистической политики в отношении многих народов, дискриминации иммигрантских, расовых и этнорелигиозных групп населения многонациональных государств.

Другая причина заключается в реакции этнокультурных общностей на некоторые объективные процессы, связанные с научно-техническим прогрессом, урбанизацией, распространением нивелирующих тенденций массовой культуры и быта.

Этническая специфика, культурное своеобразие, перейдя из сферы материальной (жилище, одежда, хозяйственная деятельность) в сферу духовную, стали все чаще служить своего рода охранительной реакцией на отчуждение и дегуманизирующее воздействие некоторых сторон современной цивилизации.

Рассматривая общество как сложную самоорганизующуюся систему, в которой все структуры и элементы подвержены взаимодействию и взаимовлиянию согласно общей теории сложных самоорганизующихся систем, сформулированной в рамках междисциплинарного направления синергетики можно утверждать возможность саморазвития как системы в целом, так и отдельных ее элементов.

Саморазвитие происходит через неравновесные состояния в системе - бифуркации. В этой связи этническое возрождение представляет собой один из факторов социокультурного характера, повышающих ситуацию неравновесности в социальной системе.

Этническое возрождение обладает деструктивно-конструктивным потенциалом: в ходе проявления этнической активности в разных сферах общественной жизни могут разрушаться определенные социальные связи, на месте которых начинают формироваться новые связи, то есть этническое возрождение

может стать источником становления социальной организации более высокого уровня.

Этническое возрождение выступает как один из источников новых принципов стратификации общества, прежде всего это принцип этнокультурной стратификации.

Этнический фактор играет неоднозначную роль во всех сферах общественной жизни России. Положительное значение этнического возрождения в социально-политической сфере России определяется формированием новой модели политического устройства на макро-уровне и повышением статуса этнических групп на микро-уровне. Негативный потенциал этнического возрождения в России проявляется в возникновении, а затем в переходе некоторых этнических конфликтов в неконтролируемую стадию.

В социокультурной сфере значение этнического возрождения находит свое оптимальное выражение в контексте рассмотрения кризиса идентичности, то есть контексте определения современным человеком оснований для отнесения себя к конкретной социальной общности. Этническая идентичность является одной из наиболее устойчивых, в силу большой статичности отдельных структурных элементов этнического сознания и самосознания.

Этническое возрождение способствует воссозданию механизмов воспроизводства этнокультурного своеобразия, определяя реальные социальные границы устойчивости среды, с которой индивид себя отождествляет.

В стратегической перспективе оптимальным представляется путь создания дружественной среды межэтнического общения без изменения полиэтничности социума, являющимся отражением общества и учитывающим изменения условий его существования и развития, обеспечивают «повышение уровня идейности и сознательности, культурного уровня всех членов общества» [1, с. 18-23]. Здесь востребованы «методологические проблемы определения профессионализма ...» [6, с. 67-69], позволяющие воспитывать в себе качества личности, осуществляющие «формирование и взаимодействие этнокультурных традиций ...» [8, с. 44-50]. В контексте сказанного, актуальным является вопрос об эффективности взаимопонимания и взаимодействия между людьми разных национальностей в полиэтничной среде, влияние на которую оказывает «политическая сфера, определяющая важное направление развития общества» [3, с. 22-27].

ЛИТЕРАТУРА

1. Берковский В. А., Кулешин М. Г., Леонова Н. А. Профилактика правонарушений обучающихся: комплексный подход к исследованию проблемы // *Kant*. - 2018. - №3(28). - с. 18-23.
2. Камалова О. Н. «Созерцание» в философско-культурологических построениях И. Ильина // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. - 2012. - №6. - С. 29-31.
3. Корчак К. И. Социально-философский анализ трансформации социальных практик в процессе цифровизации общества // *Гуманитарные и социальные науки*. - 2024. - Т. 106. - №5. - с. 22-27.
4. Корчак К. И. Антропологический аспект цифровой трансформации в контексте особенности когнитивных процессов в условиях коэволюционного развития // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. - 2024. - №4(137). - с. 14-18.
5. Руденко А. М., Греков И. М., Камалова О. Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // *Гуманитарные и социальные науки*. - 2014. - №4. - с. 109-119.
6. Тронина Л. А. Философские основания профессионализма современного педагога // *Kant*. - 2016. - №4(21). - с. 67-69.
7. Шефф Г. А., Камалова О. Н. Некоторые аспекты проблемы гносеологического статуса религии в русской религиозной философии: С.Н. Булгаков, П.А. Флоренский,

С.Л. Франк // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2013. - №4(71). - с. 31-34.

8. Kuleshin M., Nemashkalov P., Andreeva E. Historicism in modern ethnic processes: methodological aspects of research // Science Almanac of Black Sea Region Countries. - 2021. - №1(25). - с. 44-50.

УДК 1

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ПОЛИТИКИ ПАМЯТИ В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

Мальцева Д.А.

SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF MEMORY POLICY IN THE CONTEXT OF ENSURING RUSSIA'S NATIONAL SECURITY

Maltseva D.A.

Аннотация. В статье представлен социально-философский анализ политики памяти как средства обеспечения национальной безопасности России. Автор полагает, что на современном этапе развития человечества фундаментальную угрозу национальной безопасности представляет шизофренизация исторического сознания. Она порождает угрозы дезинтеграции мирового сообщества, псевдонационализации, деградации наций и трансформации их в протоны, чреватые хаосом, региональными и глобальными конфликтами. Утверждается, что противодействовать этим процессам возможно формированием национального культурно-символического рамочного исторического нарратива. Его основой может являться трансгисторический консенсус, воплощающий согласованную позицию нации по поводу исторических событий на всем протяжении ее генезиса и развития. В связи с этим делается вывод о том, что политика памяти, приводимая российским государством, должна быть направлена на расширение круга исторических событий, формирующего исторический нарратив нации на основе объективного познания субъективного отношения массового сознания нации к прошлому, а также способствовать символизации образов этих событий в массовом сознании.

Abstract. The article presents a socio-philosophical analysis of the memory policy as a means of ensuring Russia's national security. The author believes that at the present stage of human development, the schizophrenization of historical consciousness poses a fundamental threat to national security. It creates threats of disintegration of the world community, pseudo-nationalization, degradation of nations and their transformation into protons, fraught with chaos, regional and global conflicts. It is argued that it is possible to counteract these processes by forming a national cultural and symbolic framework historical narrative. It can be based on a trans-historical consensus embodying the agreed position of the nation on historical events throughout its genesis and development. In this regard, it is concluded that the policy of memory, led by the Russian state, should be aimed at expanding the range of historical events that form the historical narrative of the nation based on.

Ключевые слова: Россия, нация, нарратив, консенсус, национальная безопасность, событие, история.

Keywords: Russia, nation, narrative, consensus, national security, event, history.

Проблема влияния политики на историческое сознание чрезвычайно важна в ситуации современности. Историческое сознание ныне выполняет роль демиурга национального сообщества. Отражая прошлое оно конструирует нацию в качестве общности, создаваемой историей. Политические институты (государство, политические партии, общественно-политические движения), посредством контроля над СМИ, властными органами, научным сообществом, формируют его, консолидируя тем самым общество. Политика государства, направленная на формирование определенного исторического сознания для реализации этой цели, обычно называется «политикой памяти».

Проблема заключается в том, что политические институты, и государство в том числе, проводя эту политику, выражают интересы определенных социальных слоев, определенных политических элит. Эти слои и элиты ориентированы на реализацию собственных потребностей. Для того, чтобы обосновать их общенациональный и долговременный характер они обращаются к историческому нарративу, формируя массовое историческое сознание. Вследствие этого, проведение этой политики зачастую приводит к тому, что в истории весьма избирательно и произвольно ищут, находят, транслируют в массовое национальное сознание лишь определенные факты, явления и процессы, нарушая «связь времен», искусственно разрывая системный характер национального исторического процесса, нарушая органическую целостность национальной истории, что можно охарактеризовать как «шизофренизацию» исторического сознания. Тем самым искажая те жизненно важные потребности нации, которые складывались на всем протяжении ее истории и являются ее подлинными национальными интересами, интересами, создающими нацию, обеспечение реализации которых является содержанием понятия «национальная безопасность». Поэтому проблема формирования политики памяти, соответствующей потребностям национальной безопасности, представляет собой актуальную социально-философскую проблему.

Особенно эта проблема актуальна для нашей страны, пережившей острый кризис национальной идентичности в связи с крахом СССР и политикой памяти пришедших к власти новых политических элит, чьи интересы состояли в оправдании краха СССР и, соответственно, того исторического сознания, которое формировалось в советский период. Крах СССР привел в гораздо большей степени, нежели его создание, к кризису национальной идентичности. Фактически первое десятилетие существования суверенной России являло собой угрозу страшного регресса в отношении национальной безопасности. Угроза эта состояла в том, что перед Россией реально маячила перспектива возвращения на уровень протонации, находящейся на перекрестке различных цивилизационных «магнитов», грозящих разорвать ее путем элиминации национальных интересов. Россия, в отличие от других государств постсоветского пространства, априори была лишена возможности формирования моноэтнического и моноконфессионального государства. Кроме того, ориентация массового сознания на «дивный новый мир» западного неоллиберализма и глобализма, обещавшего скорый «конец истории», привела к локализации, регионализации, этнизации, конфессионализации, а в перспективе к индивидуализации интересов, атомизации общества и его распаду. Угроза эта проявилась как раз в шизофренизации исторического сознания, то есть в разрыве непрерывности исторического процесса в историческом сознании и в исторической памяти как ее аспекте, отражающем прошлое. Острова западного цивилизационного «добра» в исторической памяти буквально затоплялись океаном отечественного цивилизационного «зла», продуцируемого в сознании россиян как раз институтами, формирующими нацию – образованием, средствами массовой информации, разнообразными легальными общественными объединениями, и, самое главное, государством. По словам аналитиков исторического сознания «такая шизофренизация исторического сознания исключает понимание

отечественной истории как самобытного явления, обусловленного органической сущностью российской цивилизации» [11, с. 222]. Исторический позитив связывался как раз с разнообразными формами локализма и сепаратизма, противостоящими государству и иным институтам, формирующим нацию.

В еще большей степени негативный феномен шизофренизации исторического сознания масс усматривается в историческом нарративе, сгенерированном на геополитическом пространстве, сформированным окончанием холодной войны. На том самом пространстве, которое исторически и культурно идентифицировалось с Россией в еще совсем недавнее время. Здесь даже героизм, проявленный нацией в годы Второй мировой, ставится под сомнение в угоду стремлению искусственно сформировать новую цивилизационную, а на ее основе и национальную, идентичность. Однако национальность формируется в процессе исторического освоения «своей» истории как пространства созидания «своей» культуры. Поэтому стремление разрушить конвенционализм и культурную основу нации чревато разрушением национальных интересов и, как следствие, различными внутринациональными конфликтами, а также ростом форм девиантного, асоциального поведения. Особенно ярко это проявляется в трактовке Великой Отечественной войны. Поскольку у формирующейся нации отрицаются какие бы то ни было цивилизационные, культурные предпосылки социализма, то, соответственно, оправдываются и любые выступления против него. Например, сотрудничество с нацистами, в том числе в форме террора и геноцида. Забвение собственной цивилизационной идентичности, складывающейся в процессе исторического развития, порождает межцивилизационные и, как следствие, межнациональные конфликты. Нарушен своего рода глобальный исторический консенсус времен холодной войны. Он предполагал безоговорочное осуждение нацизма и фашизма, главенствующую роль в мире его победителей, воевавших во имя общечеловеческих ценностей, имеющих, однако, конкретные цивилизационные воплощения, оформление и построение на этой основе концепции глобальной безопасности. Нарушение безопасности глобальной, конечно, не может не сказаться негативно на безопасности региональной и национальной. Попытки жестко увязать свою цивилизационную идентичность с Западом всех постсоциалистических государств и ряда государств бывшего постсоветского пространства порождают взаимные подозрения в недостаточной «европейскости» у одних и в эксплуатации со стороны Европы у других. Безоговорочный консенсус проявляется лишь в противостоянии всех с Россией, которая воспринимается как наследник тех, кто препятствовал «естественному» цивилизационному выбору наций в интересах, якобы, их подавления и грабежа. Причем эта «естественность», что естественно, не подтверждается культурой, формируемой историей этих наций (как и протонаций), не подтверждается отношением к определенным событиям и формируемым ими закономерностям, выявляемым историей как наукой. Создаваемый политическим историческим нарративом «комплекс жертвы» в качестве сути бытия нации предполагает антиисторическую трактовку подмены прошлого «протонации» как сообществ, подвергшихся разнообразным культурным влияниям, концепцией «древней нации», культурный выбор которой не может не быть искусственным, поскольку априори не опирается на исторически обусловленную аксиологическую трактовку «своего» прошлого. Попытки преодолеть этот разрыв и осуществляются за счет шизофренизации исторического сознания. Иными словами, все культурные достижения формирующегося национального сообщества объясняются противостоянием цивилизационному сообществу эту культуру, во многом, формирующему. Исторический процесс предстает как разрыв «цепи времен», в которой периоды «правильной», «естественной» цивилизационной идентичности, прерываются переродами «неправильной», «искусственной». Такой разрыв порождает ущербную национальную

идентичность, раскол нации, отсутствие возможности осознания подлинных, то есть долговременных, национальных интересов, а также возможности их отстаивать.

Надо сказать, что и на пространстве Евросоюза прослеживаются во многом те же самые тенденции. Они процветают в виде концепции «нового национализма», который предполагает утверждение исторического бытия «новых наций», якобы имманентно существовавших в географическом и темпоральном пространстве формирования «старых наций» и подавляемых ими. Принятая ориентация Евросоюза на безграничную толерантность и мультикультурализм приводит к тому, что жители отдельных регионов (например, Страна Басков, Каталония, Корсика, правящие круги которых выступают сторонниками существования самостоятельных наций как титульного населения этих регионов со своей самостоятельной историей) не признают своей идентичности не только с Европой Евросоюза, но и со своим национальным государством, во многом вследствие утверждения этой концепции в преподавании исторических дисциплин в местных школах и вузах.

Выход из ситуации шизофренизации массового исторического сознания в конъюнктурных и прямо или косвенно угрожающих национальной безопасности интересах заключается, по-видимому, в следующем. Поскольку не только влияние политики на историческое сознание исторично и культурно обусловлено, но и сама «историческая наука представляет собой совокупность культурных практик, сложившихся в определенных исторических обстоятельствах» [2, с. 113], необходимо искать такой культурный каркас политики, исторической науки и формируемого ими исторического сознания, который вобрал бы в себя наиболее обширный пласт неизбывного в социокультурных практиках и обеспечивал бы на этой основе ценностный консенсус, формирующий национальные интересы как фундамент национальной безопасности.

В этой связи надо обратиться к позитивной роли социальной исторической мифологии, которая, по мнению А.Д. Гулыги, несет в себе колоссальный заряд общественной активности, представляя собой «не столько образ сознания, сколько образ действия» [4, с. 102]. Социальный миф как форма синкретичного, неоформленного логически сознания создает контекст целостного, непротиворечивого восприятия событий, порожденного социокультурным развитием нации. Поэтому использование социального мифа «во-первых, в контексте прежде всего рациональной рефлексии по поводу прошлого, во-вторых, в контексте определенной иерархии различных мифологем (как разных образов истории) и, в-третьих, в контексте приоритета идеи гуманности» [4, с. 103] в целях консолидации нации, формулирования и отстаивания подлинных национальных интересов, весьма продуктивна. Следует, однако, проводить четкую грань между мифами конструктивными, складывающимися естественным образом, проходя проверку временем, и мифами деструктивными, рукотворными, неорганическими, манипуляторными, созданными в конъюнктурных целях различными группами гражданского общества, а также внешними политическими противниками отстаивания нацией своих подлинных национальных интересов. Последние искажают национальное самосознание. Разумеется, речь идет не о подмене научного знания квазинаучным и ненаучным, а лишь о его целостной, системной интерпретации, немыслимой вне общего социокультурного контекста, формируемого социальным мифом. Поскольку «...общенациональная версия истории России формируется в научном сообществе на основе консенсуса» [7, с. 248] необходимо понимать истоки и рамки такого консенсуса, не покушаясь при этом на свободу научного творчества.

Каким же образом сформулировать национальные интересы через призму истории, чтобы они соответствовали бы этому общему базовому, рамочному историческому мифу, который представляет собой духовную основу бытия нации и

основу формирования трансисторических интересов нации как объектов национальной безопасности?

Исходя из того, что историческое знание представляет собой знание о событиях, оформленных в качестве закономерностей, то, разумеется, события объединяющее нацию, спланированные ее, выражающие ее интересы, актуализируются. Противоречащие им уходят из долговременной исторической памяти. Следовательно, лакмусовой бумажкой определяющей, какие исторические события актуализируются или забываются в инструментальных, конъюнктурных целях политических сил, направленных (по крайней мере объективно) на национальный раскол, а какие выражают подлинные, то есть трансисторические, национальные интересы является то, что мы определили бы как «трансисторический консенсус». Под ним мы подразумеваем традиции, коммеморации, сложившиеся на основе актуализации тех событий, которые были актуализированы на всем протяжении национального и протонационального развития. Разумеется, это не означает элиминации прогресса, новаций и инноваций, однако «переосмысление системы отношений в обществе, должно происходить с учетом духовно-нравственных ценностей, которые сформированы в прошлом, но прошли проверку временем» [9, с. 57]. Правильная оценка настоящего, его событий, явлений и процессов, соответствующая национальным интересам, которые являются основным объектом обеспечения национальной безопасности, возможна только на основе такого трансисторического консенсуса, определяющего и формирующего стабильное и устойчивое национальное развитие, то есть национальную безопасность. Очевидно историческое сознание должно отражать, принимать во внимание, не только социально-экономические интересы определенных социальных групп, составляющих нацию, но и духовные ценности, ее спланированные, поскольку «согласие по поводу памяти прошлого – центральный, ключевой момент формирования идентичности: социальной, национальной, культурной» [10, с. 222].

Очевидно, что создание традиций, коммеморации, инструментализация истории неизбежны в условиях современности, поскольку «общее прошлое» невозможно без специфических усилий по его конструированию» [5, с. 127], как и использование и созидание исторического сознания миром политическим. Однако история может восприниматься более или менее объективно. Объективность же эта есть, в сущности, соответствие выявленной исторической наукой и осознанная политической элитой конвенциональная трансисторическая субъективность. В силу этого, по-видимому, и происходит «укоренение в историческом сознании определенных моделей социального устройства и типов взаимодействия» [3, с. 326]. Сквозь призму этих моделей оценивается наличная ситуация и выстраивается система идеалов, отражающая будущее. Такая «объективная субъективность» позволит преодолеть колоссальный рост конфликтогенного потенциала, содержащегося в национальном прошлом, вызванный индивидуализацией восприятия истории в результате возросшей конкуренции между разнообразными политическими и экономическими акторами, в том числе и вненациональными.

В этой связи, в интересах обеспечения национальной безопасности необходимо активно добиваться укрепления общецивилизационной идентичности на постсоветском геополитическом пространстве, которое исторически представляло собой мощное аксиологическое поле, реализующее ценностные константы, а значит и национальные интересы, России. Это укрепление возможно путем создания базовых основ, паттернов исторического нарратива, общей парадигмы восприятия, осмысления и оценки исторических событий и формируемых ими исторических закономерностей, исходя, разумеется, из субъективной оценки прошлого предыдущими поколениями носителей российской цивилизационной идентичности. Важнейшим методом создания такого общего рамочного нарратива было бы достижение определенного консенсуса по поводу оценки важнейших исторических событий и закономерностей, принимающих,

сообразно природе исторического, векторный характер направлений развития. Попытки достижения подобных соглашений, касающихся «формирования общих исторических стандартов в образовании» [8, с. 204] предпринимались неоднократно, но касались они лишь политических союзников и тесных экономических партнеров России в рамках Союзного государства и «ЕврАзЭС». Кроме того, они так и не закончились принятием каких-либо серьезных юридически обязывающих актов. Характерно, что попытки подобной унификации истории в странах ЕС также имеют место быть. Препятствие на этом пути выражаются, однако, именно в том, что эти попытки наталкиваются на своеобразие трактовки истории в образовательных системах разных стран, отвечающим разным представлениям о государственной идентичности. Это закономерно, поскольку вряд ли можно говорить о цивилизационном, социокультурном единстве стран Евросоюза, а следовательно о единой оценке событийного ряда.

Исходя из этого представляется, что для упрочения отечественной национальной безопасности необходимо расширение круга исторических событий, формирующих культурный и символический нарратив нации на основе объективного познания и субъективного отношения массового сознания протонации и нации к прошлому. Причем понимая под нацией именно культурную, цивилизационную, а не этническую и региональную идентичность, что, в принципе, признается общегражданским и официальным политическим дискурсом, выдвигающим категорию «русский мир» в качестве феномена, который необходимо укреплять и распространять, например, методами «мягкой силы», в целях упрочения национальной безопасности. Так, Великая Отечественная война и ее научная, образовательная и воспитательная интерпретации являлись как «советской гражданской религией» [1, с. 23], так и «гражданской религией» современной России, что подтверждается данными контент-анализа посланий президента [6, С. 114] и социальных опросов по поводу важнейших событий отечественной истории. В этом отношении это событие, однако, есть антагонист «Великому Октябрю». Последний являлся, несомненно, основой советской идентичности и был элиминирован постсоветской властью как основа российской идентичности, несмотря на то, что прослеживается четкая логическая взаимосвязь этих событий: в ходе Великой Отечественной нация отстаивала именно те ценности, которые были фундированы в результате «Великого Октября». Опасения здесь касаются сужения исторической основы идентификации нации в угоду узкоклассовым и конъюнктурным политическим интересам, ставящим под угрозу национальную безопасность России.

Поэтому в политической сфере необходимо четко фиксировать «образы прошлого», которые отображают наиболее значимые события в историческом сознании, а также «управлять» [12, с. 66] ими. Такое управление осуществляется посредством символизации этих образов, представляющих собой комплекс коммуникативных структур, синхронизирующих социальные ожидания [12, с. 67].

Таким образом, на современном этапе развития человечества фундаментальную угрозу национальной безопасности представляет шизофренизация исторического сознания. Она угрожает консолидации нации, идентификации граждан, формулированию и отстаиванию национальных интересов как объектов национальной безопасности, ведет к дисбалансу интересов личности, социальных групп, общества в целом и государства как субъектов национальной безопасности. Налицо угроза дезинтеграции мирового сообщества, псевдонационализации и распада национального единства, деградации наций и трансформации их в протонации, чреватые хаосом, региональными конфликтами и глобальной войной «всех против всех». Противостоять этим процессам возможно формированием национального культурно-символического рамочного исторического нарратива. Его основой может являться трансисторический консенсус, воплощающий согласованную позицию нации по поводу исторических событий на всем протяжении ее генезиса и развития. Эта

позиция будет воплощать духовное единство нации на основе традиционных ценностей. В связи с этим политика памяти, приводимая российским государством, должна быть направлена на расширение круга исторических событий, формирующих культурный исторический нарратив нации на основе объективного познания и систематизации субъективного отношения массового сознания протонации и нации к прошлому, а также способствовать символизации образов этих событий в массовом сознании граждан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ачкасов В.А. Национальная идентичность как исторический нарратив // Управленческое консультирование. 2018. № 10 (118). с. 19-26.
2. Ачкасов В.А. «Политика памяти» как инструмент строительства постсоциалистической нации // Журнал социологии и социальной антропологии. 2013. Т. 16. № 4. с. 106-123.
3. Ивенкова О.А. Повседневное историческое сознание: механизмы конструирования гражданской идентичности // Многонациональная Россия: вчера, сегодня, завтра: сборник материалов II научно-практической конференции. Ответственный редактор Н.Н. Розанова. Смоленск: изд-во Смоленского государственного университета, 2021. с. 322-327.
4. Линченко А.А., Аникин Д.А. Массовое историческое сознание и государственная политика памяти в Российской Федерации актуальность мифологии? // Вестник Тверского государственного университета. Серия Философия. 2015. № 4. с. 95-106.
5. Малахов В. Символическое производство этничности и конфликт // Язык и этнический конфликт. М.: Гендальф, 2001. 150 с.
6. Малинова О. Тема прошлого в риторике президентов России // Pro et Contra. 2011. № 3-4 (52), май-август. с. 106-122.
7. Муминова Е.М. Проблемы фальсификации истории России // Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы научной сессии 2021 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». Москва: Издательство «Перо», 2021. с. 245-248.
8. Новиков А.В. Фальсифицирование истории как инструмент формирования политического сознания // Science Time. 2015. № 7 (19). с. 201-206.
9. Пичугин В.Г. История как основа стабильного развития социума // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 10. с. 55-58.
10. Тульчинский Г.Л. 2018. Политическая культура России: источники, уроки, перспективы. СПб: Алетейя. 294 с.
11. Шестаков Ю.А. Аксиология исторического сознания в культуре национальной безопасности: монография. Донской государственный технический университет. Новочеркасск: Лик, 2021. 298 с.
- Ярмак О.В., Большакова М.Г., Савина З.С., Маранчак А.Г. Историческая память молодежи: как работают образы прошлого в условиях противостояния политических элит // Вопросы элитологии. 2022. Т. 3. № 2. с. 64-73.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНДРЕЕВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА - старший преподаватель кафедры общей и возрастной психологии, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru.

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а.

АРУТЮНЯН ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ - кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии этнологии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», info@ncfu.ru.

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

ВАЙСБУРГ АЛЕКСАНДРА ВЛАДИМИРОВНА - кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии и социальных технологий, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет».

Адрес: 170026, г. Тверь, наб. Афанасия Никитина, 22.

ВИНОГРАДОВА ОЛЕСЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА - Студент. ФГБУ ВО «Омский государственный университет путей сообщения (ОмГУПС)», olesavinogradova22206@gmail.com.

Адрес: 644046, г. Омск, пр. Карла Маркса, 35.

ВОЛКОВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ - доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru.

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а

ГАРАФУТДИНОВА НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА - к. э. н., доцент кафедры «Таможенное дело и право», руководитель Центра реализации национальных и региональных проектов профессионального образования, занятости и трудоустройства, ФГБОУ ВО Омский государственный университет путей сообщения (ОмГУПС), natali_27omsk@mail.ru.

Адрес: 644046, г. Омск, пр. Маркса, д. 35.

ГОНЧАРОВ ВАДИМ НИКОЛАЕВИЧ - доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и этнологии, Гуманитарный институт ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет».

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

ГРИГОРЯН АЛВАРД ФИЛИПОВНА - кандидат педагогических наук, доцент, директор Музея истории Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, asrumuseum@gmail.com.

Адрес: Республика Армения, г. Ереван, ул. Атояна, 83.

ДОНЦОВ АЛЕКСЕЙ ВИКТОРОВИЧ - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru.

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а.

ЗЫРЯНОВА МАРИНА НИКОЛАЕВНА - кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, mn.zuryanova@omgau.org.

Адрес: 644008, г. Омск, Институтская пл., 1.

ИБРАГИМОВА ЛЮЦИЯ РАВИЛЕВНА - аспирант, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», xl3177@yandex.ru.

Адрес: 420014, Казань, ул. Кремлевская, 18.

КАЛАНТАРЯН ЛЮБОВЬ АЛЕКСЕЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыки и социально-художественного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru.

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а.

КАПИЧНИКОВ АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ - кандидат педагогических наук, доцент, «Саратовский государственный университет генетики, биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова».

Адрес: 410012, г. Саратов, пр. им. Петра Столыпина, зд. 4, стр. 3.

КАПИЧНИКОВА ОЛЬГА БОРИСОВНА - кандидат педагогических наук, профессор, «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского». Адрес: 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.

КИРИЛЛОВ ПАВЕЛ ЕВГЕНЬЕВИЧ - кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и гуманитарных наук, Государственный университет «Дубна», kirillov_pe@mail.ru. Адрес: 141982, г. Дубна, ул. Университетская, 19.

КЛУШИНА НАДЕЖДА ПАВЛОВНА - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социологии и социальных инноваций, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», info@ncfu.ru.

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

КОЛОМЫЦЕВА КРИСТИНА СЕРГЕЕВНА - старший преподаватель кафедры педагогических арт-технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru.

Адрес: 355029, Россия, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а.

КОЛОСОВА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА - доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а.

КОРЕШЕВА СВЕТЛАНА ГЕОРГИЕВНА - заместитель диктора, Частное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Северо-Западный учебный центр» (ЧОУ ДПО «СЕВЗАПУЧЦЕНТР»), sg2005@bk.ru.

Адрес: 198207, г. Санкт-Петербург, пр. Стачек, 140.

КОРОЛЬ МАРИНА ПЕТРОВНА - кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и гуманитарных наук, Государственный университет «Дубна», marina.korol4@gmail.com.

Адрес: 141982, г. Дубна, ул. Университетская, 19.

КРАМЧАНИНОВА НАТАЛИЯ ВИТАЛЬЕВНА - кандидат социологических наук, доцент, Руководитель практики университета, доцент кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», 280408@mail.ru.

Адрес: 352900, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159.

КУЛЕШИН МАКСИМ ГЕОРГИЕВИЧ - кандидат исторических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой философии, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru.

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а.

ЛЕБЕДЕНКО ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА - старший преподаватель кафедры иностранных языков, on.lebedenko@omgau.org. Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Омский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина».

Адрес: 644008, г. Омск, Институтская пл., 1.

ЛУКЪЯНОВ ГЕННАДИЙ ИВАНОВИЧ - доктор философских наук, доцент, профессор кафедры теории и истории государства и права, ГБОУ ВО «Волжский институт экономики, педагогики и права», rector@viepp.ru.

Адрес: 404111, г. Волжский, ул. Советская, 6.

МАВЗОВИН ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ - кандидат технических наук, доцент «Национальный исследовательский московский государственный строительный университет».

Адрес: 129337, г. Москва, Ярославское ш., 26.

МАКЕЕНКО ИГОРЬ ПЕТРОВИЧ - кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Сервис», Технологический институт сервиса (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Ставрополе, mail@stis.su.

Адрес: 355035, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 41/1.

МАЛКАРБАЕВ ТИМУР ОСПАНОВИЧ - аспирант, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» timur.kazan2023@yandex.ru.

Адрес: 420014, г. Казань, ул. Кремлевская, 18.

МАЛЬЦЕВА ДЖАМИЛЯ АДАЛЕТОВНА - аспирант кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины», Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донской государственный технический университет» в г. Шахты Ростовской области, m-milya@yandex.ru.

Адрес: 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1.

МИРОНОВА ЕВГЕНИЯ НИКОЛАЕВНА - кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, sfkru@mvd.ru.

Адрес: 355035, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 43.

НЕМАШКАЛОВА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА - преподаватель, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Ставропольского края «Ставропольский краевой колледж искусств», info@skki.ru.

Адрес: 355004, г. Ставрополь, пер. Крупской, 31.

НЕХАЕВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА - старший преподаватель кафедры педагогических арт-технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», mail@sspi.ru.

Адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417а.

ПОПОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА - кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и этнологии, Гуманитарный институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», info@ncfu.ru.

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

РЯБЦЕВ СЕРГЕЙ ВИКТОРОВИЧ - кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии и гуманитарных наук, Государственный университет «Дубна», matilda-9972@mail.ru.

Адрес: 141982, г. Дубна, ул. Университетская, 19.

УДАЛЬЦОВ ОЛЕГ ЮРЬЕВИЧ - ассистент кафедры поликлинической хирургии с курсом урологии, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет», postmaster@stgmu.ru.

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Мира, 310.

ШАТУНОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», olgashat67@mail.ru.

Адрес: 423600, г. Елабуга, ул. Казанская, 89.

ЮРИНОК ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА - старший преподаватель кафедры государственного, муниципального управления и экономики труда, Институт экономики и управления ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», info@ncfu.ru.

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

ANDREEVA ELENA ANATOLYEVNA - senior lecturer of the department of general and age psychology, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru.

Address: 355017, Stavropol, Lenina str., 417a.

ARUTYUNYAN VADIM VLADIMIROVICH - candidate of philosophical sciences, associate professor, associate professor of the department of philosophy and ethnology, «North Caucasus Federal University», info@ncfu.ru.

Address: 355017, Stavropol, Pushkina str., 1.

DONTSOV ALEXEY VIKTOROVICH - candidate of philology sciences, associate professor, head of the department of theory and methods of linguistic education and intercultural communication,

State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru.

Address: 355017, Stavropol, Lenina str., 417a.

GARAFUTDINOVA NATALYA YAKOVLEVNA - PhD in economics, associate professor of the department of customs and law, head of the Center for Implementation of National and Regional Projects of Vocational Education, Employment and Placement, «Omsk State Transport University», natali_27omsk@mail.ru.

Address: 644046, Omsk, Marksa str., 35.

GONCHAROV VADIM NIKOLAEVICH - doctor of philosophical sciences, associate professor, professor of the department of philosophy and ethnology, Humanitarian institute of the Federal state autonomous educational institution of higher education «North Caucasus federal university».

Address: 355017, Stavropol, Pushkina str., 1.

GRIGORYAN ALVARD FILIPOVNA - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the History Museum of the Armenian State Pedagogical University named after H. Abovyan, aspumuseum@gmail.com.

Address: Republic of Armenia, Yerevan, Atoyana str., 83.

IBRAGIMOVA LYUTSIA RAVILEVNA - graduate student, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Kazan (Volga Region) Federal University», xl3177@yandex.ru.

Address: 420014, Kazan, Kremlyovskaya str., 18.

KALANTARYAN LYUBOV ALEKSEEVNA - candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of music and social and art education, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru.

Address: 355017, Stavropol, Lenina str., 417a.

KAPICHNIKOV ALEXANDER IVANOVICH - candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Saratov State University of Genetics, Biotechnology and Engineering named after N.I. Vavilov.

Address: 410012, Saratov, Petra Stolypina ave., 4, p. 3.

KAPICHNIKOVA OLGA BORISOVNA - candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky.

Address: 410012, Saratov, Astrakhanskaya str., 83.

KIRILLOV PAVEL EVGENYEVICH - candidate of philosophical sciences, Associate professor, associate professor of sociology and humanities, State university «Dubna», kirillov_pe@mail.ru.

Address: 141982, Dubna, Universitetskaya str., 19.

KLUSHINA NADEZHDA PAVLOVNA - doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of sociology and social innovation, Federal state autonomous educational institution of higher education «North Caucasus federal university», info@ncfu.ru.

Address: 355017, Stavropol, Pushkina str., 1.

KOLOMYTSEVA KRISTINA SERGEEVNA - senior lecturer, department of pedagogical art technologies, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru.

Address: 355017, Stavropol, Lenina str., 417a.

KOLOSOVA OLGA YURIEVNA - doctor of philosophy sciences, associate professor, professor department of philosophy, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute».

Address: 355017, Stavropol, Lenina str., 417a.

KORESHEVA SVETLANA GEORGIEVNA - deputy director, «North-West Education Center».

Address: 198207, Saint-Petersburg, Stachek ave., 140.

KOROL MARINA PETROVNA - Candidate of philosophical sciences, associate professor, associate professor of sociology and humanities, State university «Dubna» marina.korol4@gmail.com.

Address: 141982, Dubna, Universitetskaya str., 19.

KRAMCHANINOVA NATALIA VITALIEVNA - Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Head of the University Practice, Associate Professor of the Department of Philosophy, Law and Social and Humanitarian Sciences, Armavir State Pedagogical University, 280408@mail.ru.

Address: 352900, Armavir, R. Luksemburg str., 159.

KULESHIN MAXIM GEORGIEVICH - candidate of historical sciences, associate professor, deputy head of the department of philosophy, «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru.
Address: 355015, Stavropol, Lenina str., 417a.

LEBEDENKO OLGA NICOLAYEVNA, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, on.lebedenko@omgau.org. Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin, Omsk.
Address: 644008, Omsk, Institutskaya sq., 1.

LUKYANOV GENNADY IVANOVICH - doctor of philosophy sciences, associate professor, professor of the department of theory and history of state and law, SBEI HE «Volga institute of economics, pedagogy and law», rector@viepp.ru.
Address: 404111, Volzhskiy, Sovetskaya str., 6.

MAKEENKO IGOR PETROVICH - PhD in Economics, Associate Professor, Associate Professor of the Department «Service», Technological Institute of Service (branch) of FSBEI HE «Don State Technical University» in Stavropol, mail@stis.su.
Address: 355035, Stavropol, Kulakova ave., 41/1.

MALKARBAEV TIMUR OSPANOVICH - graduate student, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Kazan (Volga Region) Federal University», timur.kazan2023@yandex.ru.
Address: 420014, Kazan, Kremlyovskaya str., 18.

MALTSEVA DZHAMILYA ADALETOVNA - postgraduate student of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Institute of Service Sector and Entrepreneurship (branch) of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Don State Technical University» in Shakhty, Rostov Region, m-milya@yandex.ru.
Address: 344003, Rostov-on-Don, Gagarina sq., 1.

MAVZOVIN VLADIMIR SVYATOSLAVOVICH - candidate of Technical Sciences, Associate Professor, National Research Moscow State University of Civil Engineering.
Address: 129337, Moscow, Yaroslavskoye h., 26.

MIRONOVA EVGENIYA NIKOLAEVNA - candidate of philosophical sciences, senior lecturer of the department of socio-economic and humanitarian disciplines, Stavropol branch of the Krasnodar university of the Ministry of internal affairs of the Russian Federation, sfkru@mvd.ru.
Address: 355035, Stavropol, Kulakova ave., 43.

NEKHAJEVA OLGA ANATOLYEVNA - senior lecturer, department of pedagogical art technologies, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru.
Address: 355017, Russia, Stavropol, Lenina st., 417a.

NEMASHKALOVA SVETLANA IVANOVNA - teacher, State budgetary professional educational institution of the Stavropol territory «Stavropol regional college of arts», info@skki.ru.
Address: 355004, Stavropol, Krupskoy l., 31.

POPOVA NATALIA ALEXANDROVNA - candidate of philosophical sciences, associate professor, associate professor of the department of philosophy and ethnology, «North Caucasus Federal University», info@ncfu.ru.
Address: 355017, Stavropol, Pushkina str., 1.

RYABTSEV SERGEY VIKTOROVICH Candidate of philosophical sciences, associate professor, State university «Dubna», matilda-9972@mail.ru.
Address: 141982, Dubna, Universitetskaya str., 19.

SHATUNOVA OLGA VASILYEVNA - candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Elabuga Institute (branch) of the Kazan (Volga Region) Federal University, olgashat67@mail.ru.
Address: 423600, Elabuga, Kazanskaya str., 89.

UDALTSOV OLEG YURYEVICH - assistant of the Department of Polyclinic Surgery with an Urology Course, «Stavropol State Medical University», postmaster@stgmu.ru.
Address: 355017, Stavropol, Mira str., 310.

VAISBURG ALEXANDRA VLADIMIROVNA - Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Sociology and Social Technologies, Federal State Budgetary Institution of Higher Education Tver State Technical University.
Address: 170026, Tver, Afanasiya Nikitina emb., 22.

VINOGRADOVA OLESIA VYACHESLAVOVNA - Student. FGBU VO «Omsk State University of Railway Transport (OmGUPS)», olesavinogradova22206@gmail.com.

Address: 644046, Omsk, Karla Marksa ave., 35.

VOLKOV ALEXANDER ALEXANDROVICH - doctor of psychology sciences, professor, professor of the department of further education, State budgetary educational institution of higher education «Stavropol state pedagogical institute», mail@sspi.ru.

Address: 355017, Stavropol, Lenina str., 417a.

YURINOK ELENA ANATOLYEVNA - senior lecturer department of state, municipal administration and labor economics, Institute of economics and management of the Federal state autonomous educational institution of higher Education «North caucasus federal university», info@ncfu.ru.

Address: 355017, Stavropol, Pushkina str., 1.

ZYRYANOVA MARINA NIKOLAYEVNA - Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Head of the Department of Foreign Languages, mn.zyryanova@omgau.org.

Address: 644008, Omsk, Institutskaya sq., 1.

КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса.

Электронный адрес: redsov@mail.ru.

Научно-теоретический журнал
«Экономические и гуманитарные исследования регионов» №1 2025 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 31.01.2025 г. Дата выхода в свет 04.03.2025. 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.

