7universum.com
UNIVERSUM:
ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

UNIVERSUM: ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научный журнал
Издается ежемесячно с ноября 2013 года
Является печатной версией сетевого журнала
Universum: психология и образование

Выпуск: 7(85)

Июль 2021

Москва
2021

УДК 159.9+37
ББК 74+88
U55

Главный редактор:

Ходакова Нина Павловна, д-р пед. наук, проф.;

Заместитель главного редактора:

Ле-ван Татьяна Николаевна, канд. пед. наук;

Члены редакционной коллегии:

Ахмедова Лайлохон Толибжоновна, д-р пед. наук;

Ахмерова Динара Фирзановна, канд. пед. наук, доцент,

Виштак Ольга Васильевна, д-р пед. наук, канд. тех. наук;

Дмитриева Наталья Витальевна, д-р психол. наук, канд. мед. наук;

Иванова Светлана Юрьевна, канд. пед. наук;

Карапетян Владимир Севанович, д-р психол. наук;

Ларионов Максим Викторович, д-р биол. наук;

Сидячева Наталья Владимировна, канд. психол. наук;

Федосов Александр Юрьевич, д-р пед. наук;

Якушева Светлана Дмитриевна, канд. пед. наук.

U55 Universum: психология и образование: научный журнал. – № 7(85). М.,
Изд. «МЦНО», 2021. – 56 с. – Электрон. версия печ. публ. –
<http://7universum.com/ru/psy/archive/category/785>

ISSN : 2311-6099

DOI: 10.32743/UniPsy.2021.85.7

Учредитель и издатель: ООО «МЦНО»

ББК 74+88

© ООО «МЦНО», 2021 г.

Содержание	
Педагогические науки	4
Общая педагогика, история педагогики и образования	4
ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	4
Балуева Виктория Дмитриевна Махрина Елена Александровна	
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	7
Шишкина Ксения Игоревна Саматова Алёна Ахнафовна	
РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ УЗБЕКИСТАНА	10
Ахмедова Назира Махмудовна Кахарова Малика Равшан кизи	
Теория, методика и организация социально-культурной деятельности	14
РЕАЛИЗАЦИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ	14
Дерюгина Марина Владимировна Бернадина Диана Аркадьевна	
Теория и методика обучения и воспитания	20
РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ОКРАШЕННЫХ КИНЕСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)	20
Агапова Виктория Николаевна	
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	24
Бабкина Марина Александровна	
Теория и методика профессионального образования	26
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АЛГЕБРАИЧЕСКИМ ПОНЯТИЯМ В НАЧАЛЬНОМ КЛАССЕ	
Хакимова Маъмура Мухаммадиевна	
Психологические науки	28
Педагогическая психология	28
КОУЧИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ИНТЕГРАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	28
Абу-Талеб Дарья Викторовна	
Социальная психология	35
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ГУМАНИСТИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ	35
Николаенко Михаил Сергеевич	
Papers in english	46
Pedagogy	46
Theory and training and education technique	46
SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASIS OF DEVELOPMENT AND INTRODUCTION OF INNOVATIVE METHODS IN INCLUSIVE EDUCATION	46
Akhatov Akmal Rustamovich Kayumov Oybek Achilovich Ulug'murodov Shoh Abbos Baxodir o'g'li	
Psychological sciences	49
General psychology, personality psychology	49
KNOWLEDGE AND SKILLS OF PARENTS IN DEVELOPING LANGUAGE FOR CHILDREN AGED 24-36 MONTHS (RESEARCH IN DA NANG CITY, VIETNAM)	49
Pham Thi Thanh Thuy Nguyen Thi Tram Anh Ho Thi Thuy Hang	

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ****ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ****Балуева Виктория Дмитриевна**

магистрант группы ОРМ-19/10,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
РФ, г. Севастополь
E-mail: nifeva29@gmail.com

Махрина Елена Александровна

канд. психол. наук,
доц. кафедры «Педагогика и психология творческого развития»
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
РФ, г. Севастополь

**DIGITALIZATION AND ITS IMPACT ON THE EDUCATIONAL SYSTEM
IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES****Viktoriya Baluyeva**

Master's Degree Student, ORM-19/10 Group,
FSAEI HE "Sevastopol State University"
Russia, Sevastopol

Elena Mahrina

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of "Pedagogy and Psychology of Creative Development" Chair,
FSAEI HE "Sevastopol State University",
Russia, Sevastopol

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы возможности использования цифровых технологий в контексте формирования ключевых компетенций. Систематизированы нормативно-правовые документы, характеризующие целесообразность внедрения цифровизации в образовании. Раскрыто содержание цифровизации. Обоснованно необходимость цифровой трансформации системы образования, построения учебного процесса в кроссплатформовом формате с внедрением новейших методик.

ABSTRACT

The article discusses the impact of digitalization on modern Russian education. Positive and negative sides of this educational sphere are defined. The opinions of Russians about the impact of "figures" on the intellectual abilities of the younger generation are analyzed.

Ключевые слова: цифровизация, образовательная сфера, образовательные проекты, цифровые технологии.
Keywords: digitalization, educational sphere, educational projects, digital technologies.

Постановка проблемы. Качественные изменения в отечественном образовательном пространстве невозможны без глобальных трансформаций и цифровизации – внедрения современных цифровых технологий. Однако часто цифровизацию воспринимают только в ракурсе модного образовательного тренда,

довольствуясь ее поверхностным внедрением, - использованием в целях оценки знаний учащихся или визуализации учебного материала функционала облачных технологий, цифровой обработки данных, программного обеспечения.

Современная эпоха киберсоциализации общества актуализирует потребность личности действовать эффективно, выполняя различные социальные функции в условиях киберпространства, как самостоятельно, так и как субъекта (в составе команды). Учитывая отмеченное и с целью достижения качественных преобразований возникает необходимость тотальной цифровизации, цифровой трансформации, предусматривающей внедрение новой образовательной парадигмы, построения учебного процесса в кросс-платформовом формате с внедрением новейших методик, целью которой является направленность на результат – формирование ключевых компетенций.

Необходимость цифровизации образовательной сферы акцентирована в ряде таких проектов «Образование 2030», «Образование 2035».

Различные аспекты внедрения цифровизации в образовательное пространство стали предметом исследования зарубежных ученых (К. Бассет (C. Bassett), К. Гере (C. Gere), Г. Грибер (G. Creeber), М. Деузе (M. Deuze), Г.Крибер и Р. Мартин (G. Greeber & R. Martin), Л. Ванович (L. Vanovich), Дж. Стоммелом (J. Stommel), М. Хенд (M. Hand).

Цифровые технологии облегчают жизнь, оптимизируя рутинные процессы, нивелируя границы в образовательном пространстве, что выходит за пределы своей страны и континента.

С другой стороны, такое тотальное внедрение повышает требования к уровню профессиональной подготовки работников, усиливая конкуренцию на рынке труда. Ведь возникает потребность в высококвалифицированных специалистах, обладающими определенными компетенциями, эффективно, проявляя активность, ответственность, настойчивость и креативность, способностью решать задачи самостоятельно или в составе команды.

Цифровизация – отражение современной парадигмы развития общества, когда конкурентоспособность и эффективность возникают как жизненно необходимые качества. «Цифровизация способствует упрощению образовательного процесса, делая его более гибким, приспособленным к реалиям современного дня, что обеспечивает формирование конкурентоспособных профессионалов» [2, с. 188].

В течение XX в. модернизация образования была сосредоточена преимущественно на обновлении его содержания.

Но в XXI в. этого уже недостаточно, ведь усиливается необходимость совершенствования организационных форм, методов, средств обучения, создания действенного цифрового образовательного пространства благодаря цифровизации образования.

Цифровизация образовательного процесса вызвана потребностью в широком внедрении инновационных технологий, появлением новых требований к специалистам, в частности к формированию ключевых компетенций, и нового цифрового поколения (с особыми социально-психологическими характеристиками).

Благодаря тщательно организованной цифровой среде образование становится более доступным и

комфортным, что крайне важно в условиях минимальных затрат – временных, финансовых, человеческих ресурсов.

А для современной молодежи – это еще и привычная плоскость, в которой есть все условия для развития, своеобразный лифтинг для реализации индивидуальности каждого человека и комфортного внедрения инноваций.

Важны не только сами информационные технологии, а и их правильный подбор, сочетание и управления ими с целью налаживания эффективной работы.

Преимущества цифровой трансформации образования очевидны. В частности, это обеспечение благоприятных условий для:

- развития умений учиться самостоятельно, выделять наиболее ценный материал для саморазвития;
- формирование мобильности личности, умений быстро адаптироваться к изменяющимся условиям непредсказуемо и стремительно;
- усиление мотивации к самообразованию и саморазвитию;
- охват разнообразной аудитории (контент становится персонализированным), обеспечение сотрудничества и интегративности;
- построения индивидуальной образовательной траектории;
- обучение в наиболее удобных условиях – комфортном темпе, но с оптимальным использованием времени, выделенного для выполнения определенных задач.

И, самое главное, цифровизация обеспечивает переход от «образования для всех к образованию для каждого».

Таким образом, развивается современное образовательное пространство, в котором есть все условия для овладения базовыми (надпрофессиональными) компетенциями.

Цифровизация предполагает принципиально новый формат образовательной среды, в основе которого цифровые технологии, обеспечивающие удобные и доступные сервисы и платформы для повышения конкурентоспособности, более эффективного взаимодействия всех участников учебного процесса, повышение его прозрачности, повышение роли интеллектуальной собственности, развития цифровых навыков.

Цифровизация является механизмом для экономического роста благодаря приросту эффективности и увеличению производительности от использования цифровых технологий [5].

Аналогичное касается и сферы образования.

Однако цифровизация никоим образом не должна восприниматься исключительно как самоцель. Она – лишь инструмент, создает преимущества и предоставляет к ним простой доступ, это изменение парадигмы того, как мы думаем, какие инструменты выбираем для действий, какие стратегии предпочитаем в общении друг с другом и с внешней средой.

Тотальная цифровизация образования предусматривает целый ряд действий. Прежде всего – это развитие современной инфраструктуры, модернизация законодательной плоскости, а также подготовка

квалифицированных специалистов, обладающих цифровыми компетенциями. Такая грамотность является приоритетной, поскольку позволяет приобретать компетенции в других сферах более эффективно, тратя меньше усилий и времени.

Сегодня цифровизация предстает как ключевой фактор совершенствования системы образования.

Кроме непосредственного влияния на эффективность учебного процесса, она предоставляет цепь

косвенных преимуществ, в частности оптимальное использование времени для более эффективного формирования ключевых компетенций.

Благодаря цифровизации образовательный процесс становится более персонализированным, доступным и гибким.

Это, в свою очередь, обеспечивает комфортные условия для самообучения, эффективного развития и карьерного роста.

Список литературы:

1. Введение в «Цифровую» экономику / А.В. Кешелава, В.Г. Буданов, В. Ю. Румянцев [и др.]; под общ. ред. А.В. Кешелава; гл. «цифр.» конс. И.А. Зимненко. — ВНИИ Геосистем, 2017. — 28 с.
2. Правда и ложь о цифровом образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/75140>
3. Цифровизация российской школы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rvs.su/statia/cifrovizaciya-rossiyskoy-shkoly>
4. Цифровизация образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://plusminusi.ru/cifrovizaciya-obrazovaniya-osnovnye-plyusy-i-minusy/>
5. Образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://ria.ru/20190821/1557747152.html>
6. Цифровизация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.rbc.ru/society/20/06/2018/5af1a9f69a79478564b01d91>
7. ВЦИОМ о системе образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://wciom.ru/>

DOI - 10.32743/UniPsy.2021.85.7.12041

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**Шишкина Ксения Игоревна**

канд. пед. наук, доцент кафедры ПП и ПМ,
заместитель декана по УР факультета подготовки УНК
Челябинского государственного гуманитарно - педагогического университета,
РФ, г. Челябинск
E-mail: shishkinaki@cspu.ru

Саматова Алёна Ахнафовна

студент магистратуры УНК
Челябинского государственного гуманитарно - педагогического университета,
РФ, г. Челябинск
E-mail: samatova1987@mail.ru

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN**Ksenia Shishkina**

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the Department of PP&PM,
deputy dean for UR faculty of training of the UNK
Chelyabinsk State Humanities - Pedagogical University,
Russia, Chelyabinsk

Alyona Samatova

Student of the magistracy of the UNK
Chelyabinsk State Humanities - Pedagogical University,
Russia, Chelyabinsk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена познавательному интересу младших школьников и его развитию в процессе обучения. Познавательный интерес следует признать как один из важнейших факторов образовательного процесса, влияние которого неоспоримо, как для создания яркой и радостной атмосферы обучения, так и для интенсивности познавательной деятельности младших школьников. При наличии познавательных интересов, учение становится близкой, жизненно важной деятельностью, в которой заинтересован сам школьник.

ABSTRACT

The article is devoted to the cognitive interest of primary schoolchildren and its development in the learning process. Cognitive interest should be recognized as one of the most important factors of the educational process, the influence of which is undeniable, both for creating a bright and joyful learning atmosphere, and for the intensity of the cognitive activity of younger students. In the presence of cognitive interests, learning becomes a close, vital activity in which the student himself is interested.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, познавательный процесс.

Keywords: interest, cognitive interest, cognitive process.

Одним из самых значимых областей, «интерес», является познавательный интерес, который в школьном возрасте имеет особое значение, так как в школе основной деятельностью становится познавательная, ориентированная на изучение системы знаний.

Одной из труднейших и важных задач которая встает перед учителем начальных классов - сделать учебную деятельность для ученика, на сколько возможно интересной и в то же время не превратить ее в забаву.

В условиях современного обучения, нет никаких сомнений важности развития познавательного интереса у младших школьников. Решить данную проблему невозможно без более глубокого теоретического обоснования понятия "познавательный интерес", поскольку он выступает как ценнейший мотив в учебной деятельности, но для начала мы должны определить, что же из себя представляет интерес?

Существует множество различных трактовок у понятия интерес, чаще всего он рассматривается как:

- активатор разнообразных чувств (Д. Фрейер);
- структура, состоящая из потребностей (Ш. Бюлер);
- проявление умственной и эмоциональной активности (С. Л. Рубинштейн);

- особый сплав эмоционально - волевых и интеллектуальных процессов, которые повышают активность сознания и деятельности человека (Л.А. Гордон);

На протяжении всей своей жизни, с самых ранних лет человек проявляет интерес к чему-либо. С тех пор, как ребенок поступает в школу, игровая деятельность переключается на учебную, начинается новый период развития детских интересов. Новая обстановка, новое окружение, новая деятельность, режим, уроки – все это вызывает интерес у младшего школьника.

Проблеме развития познавательного интереса у младших школьников посвящено множество исследований, которыми занимались: Е.С. Бабунова, Л.Н. Вахрушева, И.Д. Власова, Л.Ф. Захаревич, Е.В. Иванова, Т.А. Куликова, Л.М. Маневцова, Н.К. Постникова, К.М. Рамонова, Р.Д. Тригер и др. Многие рассматривают интерес как мотив познавательной деятельности.

Познавательный интерес следует признать как один из важнейших факторов образовательного процесса, влияние которого неоспоримо, как для создания яркой и радостной атмосферы обучения, так и для интенсивности познавательной деятельности младших школьников. При наличии познавательных интересов, учение становится близкой, жизненно важной деятельностью, в которой заинтересован сам школьник.

Процесс формирования познавательного интереса, как и любой другой стороны личности, происходит в деятельности, структура которой (ее содержание, задачи, мотивы и способы) составляет объективную основу для развития познавательного интереса.

Главный вид данной деятельности – учение. Учение – это особым образом организованное познание; познавательная деятельность обучаемых, направленная на освоение объема знаний, умений и навыков, способов учебной деятельности.

Г.И. Щукиной были выделены следующие стадии развития познавательного интереса:

1. Любопытство - это первоначальная стадия проявления любого интереса, избирательное отношение, которое обуславливается внешним раздражением, неожиданными обстоятельствами, которые привлекают внимание человека.

Любопытство связано с новизной условия, ситуации, с увлекательностью того или иного факта или предмета. Такой интерес может легко исчезнуть, если исчезнет внешний раздражитель.

2. Любознательность – следующая стадия, которая проявляется в желании человека проникать за пределы того, что он увидел или узнал. Любознательный школьник не ищет простых задач.

Любознательность связывают со стремлением узнать больше того, что, как правило, дается на

уроке учителем. Ученик ищет ответы на вопросы, которые у него возникают при изучении объекта.

3. Познавательная активность – стадия, характеризующаяся яркой избирательной направленностью ученика к учебным предметам, мотивацией, главное место в которой занимают познавательные мотивы.

4. Теоретический интерес связан не только со стремлением к познанию более сложных теоретических вопросов, но и с проблемами конкретной науки, и с использованием его как инструмента познания.

Согласно мнению Г.И. Щукиной, познавательный интерес – это особое, избирательное, наполненное активным замыслом, сильными эмоциями, устремлениями отношения личности к окружающему миру, к его объектам, явлениям и процессам.

Важно отметить, что многолетние исследования Т.А. Куликовой, И.Г. Морозовой, Г.И. Щукиной доказали, что познавательный интерес не присущ человеку с самого рождения, он складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования.

Еникеев М.И. подробно раскрывает вопрос закономерностей познавательных процессов. Развитие познавательных процессов – это развитие таких психических процессов, как ощущение, воображение, восприятие, внимание, память, мышление, речь без которых нельзя представить успешное обучение ребенка в школе.

Представление об окружающем мире осуществляется на двух уровнях: уровень чувственного познания, который включает в себя ощущения, восприятия, представления, и уровень логического познания посредством понятий, суждений, умозаключений.

Ощущение – самый элементарный психический процесс, с которого начинается познание окружающего мира. Будучи начальным источником всех наших представлений, ощущения дают материал для других, более сложных психических процессов, таких как восприятие, память, мышление.

Без участия познавательных процессов человеческую деятельность сложно представить, ведь они выступают как неотъемлемые внутренние части. Они развиваются в школьной деятельности, и сами собой представляют особые виды деятельности. Приступая к работе, каждому учителю начальных классов, прежде всего, необходимо разобраться в том, что младшему школьнику дано от природы и что он сможет приобрести в процессе обучения и взаимодействия. Таким образом, в условиях школьного обучения происходит систематическое совершенствование познавательных процессов под контролем учителя, а затем – и самого ученика.

Божович Л.И. утверждала, что познавательный интерес имеет огромную побудительную силу, ведь именно он заставляет человека не только активно стремиться к познанию, но и активно искать средства и способы удовлетворения возникшей у него жажды знаний.

И это действительно так, потому что под влиянием познавательного интереса даже у слабых учеников учебная работа протекает наиболее продуктивно и полезно. Этот мотив подталкивает и окрашивает

эмоционально и психологически всю образовательную деятельность младшего школьника. Познавательный интерес, как мотив учения, побуждает ученика к самостоятельной деятельности, при наличии интереса процесс овладения знаниями становится более

активным, творческим и интересным, что благотворно сказывается на укреплении новых знаний, на желании их улучшать и приобретать новые. Естественно, учитель должен уделять особое внимание развитию познавательных процессов.

Список литературы:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды [Текст] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – Москва: НПО МОДЭК, 2003. – 349 с.
2. Еникеев М.И. Общая и социальная психология [Текст]: учебник для вузов / М. И. Еникеев. – Москва: НОРМА–ИНФРА, 1999. – 624 с.
3. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1979. – 160 с.
4. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся [Текст] / Г.И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1988. – 208 с.

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ УЗБЕКИСТАНА

Ахмедова Назира Махмудовна

доктор философских наук (PhD), доцент
 Навоийского государственного горного института,
 Республика Узбекистан, г. Навои
 E-mail: nazira.axmedova@bk.ru

Кахарова Малика Равшан кизи

студент технического института Ёджу в г. Ташкенте,
 Республика Узбекистан, г. Ташкент

DEVELOPMENT OF INTEREST OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO THE ARTISTIC VALUES OF UZBEKISTAN

Nazira Akhmedova

Applicant Navoi State Pedagogical Institute,
 Uzbekistan, Navoi

Kakharova Malika Ravshan kizi

Student of the Yeoju Technical Institute in Tashkent,
 Uzbekistan, Tashkent

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены процессы развития интереса у студентов высших образовательных учреждений к художественной культуре Узбекистана, на основе теоретико-методологических подходов в контексте национальной идеологии, с активной модернизацией образовательно-воспитательного процесса, на высоких художественных ценностях Узбекистана.

ABSTRACT

The article examines the processes of developing interest among students of higher educational institutions in the artistic culture of Uzbekistan, based on theoretical and methodological approaches in the context of national ideology, with the active modernization of the educational process, on the high artistic values of Uzbekistan

Ключевые слова: культура, человеческая потребность, деятельность, человеческий фактор, ключевое условие, интерес, художественная культура, наследие, кругозор, духовно-эстетическое воспитание, совершенствование личности, воспитательный процесс, художественные ценности, педагогические подходы, древнеузбекские памятники.

Keywords: culture, human need, activity, human factor, key condition, interest, artistic culture, heritage, outlook, spiritual and aesthetic education, personal development, educational process, artistic values, pedagogical approaches, ancient monuments.

В век господства техники и технологий, тотальной компьютеризации жизненного пространства, живая личность или реальная человеческая общность нередко оказываются «заслоненными» миром вещественной предметности или виртуальностью образов, антропологическая составляющая культуры подмечена техницизмом, а сам человек оказывается отчужденным от продуктов своей деятельности. В такой ситуации обнажается угроза утраты культуры ее реального предназначения - быть полем реализации человеческих потребностей, ценностно-нормативных основ жизнедеятельности. Между тем, именно «человеческий фактор» на сегодняшний день признается ключевым условием, определяющим эффективность и

дееспособность любой культурной системы, мыслится не просто пассивным объектом управления и воздействия, а определяется как наиболее ценный ресурс ее успешного функционирования. Утверждение принципов культуранцентричности в качестве важнейшей перспективы современного социогуманитарного знания фокусирует внимание на категориях жизненных сил, жизненного мира реального субъекта с его индивидуальными потребностями, устремлениями, запросами, ценностными ориентациями. Необходимость концентрации внимания на исследовании запросов и их реализации именно в сфере развития интереса у студентов художественной культуры.

Развитие интереса у студентов к художественной культуре – фактор многогранного изучения национально-художественного наследия Узбекистана, а в этом процессе – расширение культурно-художественного кругозора, духовно-эстетическом воспитании - совершенствования личности, а, следовательно, - приобретения профессионально-личностного престижа, статуса и авторитета.

Ключевые педагогические подходы к решению проблемы обусловлены методолого-теоретическими позициями исследования, научно-педагогическими установками к формирующему процессу, национальным фактором и личностно-ориентационной направленностью в образовании/ воспитании обучающихся и безусловно, - гипотезой данного исследования:

- развитие интереса у студентов к художественной культуре Узбекистана;
- посредством художественных ценностей Узбекистана;
- на основе теоретико-методологических подходов к решению проблемы;
- в рассмотрении теоретических основ интереса, художественной культуры;

- при условии разработки критериев этого интереса;

- по мере предложения студентам широкого круга интереса в художественной культуре Узбекистана – на выбор;

- акцентуацией внимания студентов на художественные ценности Узбекистана из национально-художественного наследия Узбекистана, ставшего мировым достоянием - древнезодческие памятники на территории Узбекистана.

Рассмотрим древнюю архитектуру на территории Узбекистана, как национальное достояние и мировое наследие, на примере Самарканда - города легенд. Здесь каждый камень, овраг или водоем - живое предание о былом, каждый памятник старины - свидетель действительных или воображаемых событий, каждое старое дерево связано с какой ни будь притчей, каждый квартал города хранит, как родословную свою легенду. Иногда эти легенды срастаются между собой и образуют циклы [1]. Но чаще всего они привязаны, к каким ни будь историческим местам или событиям. И таким местом справедливо можно назвать Регистан (Рис.1).

Рисунок 1. Площадь Регистан

Регистан - украшение Центральной Азии, одна из великолепнейших площадей мира, которая находится в центре Самарканда [3].

Регистан - форум и торгово-ремесленный центр древнего города. Воздвигнутый здесь ансамбль монументальных зданий - уникальный образец градостроительной культуры минувших веков. Площадь Регистан с трех сторон замыкает величественное здание: медресе Улугбека, Шердор, Тилля-Кари.

Строительство медресе шло в разное время. Первым было медресе Улугбека, возведенное в период с 1417 по 1420 гг. по распоряжению внука Темура - правителя и астронома Улугбека [3]. Двумя веками позже по распоряжению самаркандского правителя Баходура Ялангтуша были построены

еще два монументальных здания: медресе Шердор и медресе Тилля-Кари. Каждое из трех строений являет взору свой неповторимый декор - филигранные вырезанные в камне узоры, украшающие стены и порталы. Голубые купола медресе сделаны из обожженного кирпича, а снаружи облицованы глазурованной плиткой, которая ярко сияет на солнце, с какой стороны оно не светило. Изящество драгоценных мозаик медресе Улугбека, бирюзовые купола и величественные минареты Шердора, золотые росписи стен Тилля-Кари - все это поражает, удивляет и притягивает.

Медресе Улугбека было построено внуком Великого Тамерлана в 1417-1420 годах и стало самым прекрасным из всех его творений [3]. Гордые громады

древних стен и башен медресе Улугбека возвышаются над легендарной площадью Регистан.

Само здание медресе обращено к площади величественным порталом со стрельчатой аркой. Главный фасад медресе, обращенный к площади Регистан, выделен величественным порталом. Орнамент из резной мозаики, майоликовой плитки, резного мрамора, облицовка здания украшена каллиграфическими письменами изумительной работы - художественное совершенство в наивысшей его степени.

По углам медресе - высокие купола и стройные минареты, над входной аркой - мозаичное панно с геометрическим орнаментом. В квадратном дворе находятся мечеть, лекционные комнаты и 48 худжр, где жили студенты. Каждая из худжр разделена на две комнаты - для двух человек. Первый этаж комнаты предназначен для занятий, второй - для отдыха. Освещались комнаты при помощи масляной лампы. В XV веке это был один из лучших духовных университетов мусульманского Востока. Здесь учился Абдурахман Джами - знаменитый поэт, учёный и философ.

При всей своей монументальности здание кажется легким и изящным. Рельефных деталей стен, которые указывали бы на их значительную толщину, или совсем нет, или же они сведены к минимуму. Мелкий декоративный орнамент, сине-голубые изразцы на стенах также способствует ощущению легкости, а стройные цилиндрические минареты как бы вписали здание в вечно синее самаркандское небо. В декоре в основном использованы три характерных для самаркандских мастеров цвета: белый, синий и голубой. Присутствие других цветов в оформлении говорит об участии в строительстве и мастеров из других регионов.

Медресе Шердор ("Обитель львов") называли так из-за изображенного на портале символа власти в Самарканде - барсов с солнцем на спине и большой свастики, в которой на особом арабском шрифте вписано "Господь Всемогуш!".

Это медресе было возведено в Самарканде на площади Регистан в первой половине XVII века. Здание, архитектором которого был зодчий Абдул Джаббар, строилось почти 17 лет (1619-1636 гг.) [3]. Медресе Шердор повторяет медресе Улугбека, но с искаженными пропорциями. Скорее всего, именно несоизмеримо большие размеры купола послужили причиной того, что здания разрушилось уже через несколько десятилетий после постройки.

Все стены медресе покрыты цитатами из Корана. С большой фантазией украшены наружные и дворовые фасады: великолепие драгоценных мозаик, ребристые бирюзовые купола и облицовка из глазурированного кирпича привлекают к стенам медресе множество туристов. Множество выходящих цветов, образующих сложный ажурный орнаментальный узор, украшают мозаичное панно дворовых арок [2]. При этом интерьер худжр-келий, в отличие от внешнего убранства, строг и аскетичен. Помещение с гладкими белыми стенами делилось на три части: комната для занятий, небольшая кладовая и отдельное место для сна.

Медресе Тилля-Кари («Отделанное золотом») начали строить в 1646 году на месте оставшегося еще со времен Улугбека караван-сарая Мирзои [3]. По замыслу Ялангтуша бий Баходура, это медресе должно было своим главным фасадом замкнуть ансамбль на площади Регистан с северной стороны, а в самом здании должна была разместиться мечеть, чтобы студенты могли совершать молитву, не уходя из медресе. Особенно впечатляет в медресе стенная живопись и богатая позолота внутренних стен главного помещения мечети.

Главный фасад состоит из центрального портала, фронтальных крыльев с двумя ярусами худжр, обращенными на площадь арочными нишами-лоджиями и угловыми башнями - гильдаста. Двор с четырьмя айванами по периметру окружен кельями в два этажа. Остальные стены и свод были сплошь покрыты росписью "кундаль" с обильной позолотой. Позолочен был михраб (молитвенная ниша в стене, обращенной к Мекке) и 11-ступенчатый минбар (возвышение для проповедника - имама). Обилие позолоты в отделке и определило название медресе - Тилля-Кари. Дворовые и наружные фасады облицованы мозаикой и майоликой с различными узорами - геометрическими, растительными и эпиграфическими. Добротные деревянные двери украшены тонким орнаментом.

Со времен Тимура площади Регистана становится центром города. Регистан - это своеобразный форум Самарканда и сегодня.

Прошло несколько веков со дня основания ансамбля. Со временем изменились рецепты красоты, но Регистан со своими тремя жемчужинами зодчества всегда будет восхищать своей неповторимой красотой.

Восхищенные слова произносились и будут произноситься в адрес Регистана, поражающего величиной и лаконичностью трех монументальных памятников зодчества, в которых отразилась высокая художественная культура народа, талант мастеров прошлого.

Так, о медресе Улугбека еще древний поэт с восхищением произнес следующее: «Чудо! Громада эта подобна горе, твердо стоит, поддерживая небо. Величественный фасад по высоте двойник неба, от тяжести его хребет земли приходит в содрогание».

Проходят века, а Регистан всегда центр знаменательных событий в городе: сюда приходили груженные товарами караваны из Кабула, Бухары и Дамаска, здесь отмечались и отмечаются юбилеи и праздники, сюда приходят жители Самарканда, приезжают туристы со всех стран мира, чтобы почувствовать это древнее «сердце Самарканда».

В обобщении акценты: архитектурный комплекс «Регистан» в Самарканде - художественная ценность древнезодческого искусства; был, есть и будет национальной ценностью и мировым историко-культурным достоянием, составляющей частью художественной культуры Узбекистана, мировой художественной культуры.

Вопросы – студентам, активизирующие интерес к архитектурному комплексу на площади «Регистан» в Самарканде:

1. Представьте умозрительно полноценную жизнь на площади «Регистан» в Самарканде в XV в.

2. Представьте себя в центре площади «Регистан», осматривающим мечети – Улугбека, Шер-Дор, Тилля-Кари... Ваше ощущение и впечатление.

3. Остановите свое внимание на медресе Улугбека: опишите его портал; почему медресе так названо?; жизнь того времени внутри двора, в помещениях; ваше «видение», «представление», ваши чувства...

4. Что хотите сказать о мечети Тилля-Кари и Шердор?

5. Самая впечатляющая вас картина, посвященная площади «Регистан» (из произведений художников Узбекистана). Почему?

6. Что особенно заинтересовало вас на данном занятии. Почему?

7. Появился ли интерес к древнему архитектурному комплексу на площади «Регистан» в Самарканде? Именно – к чему?

Задания, письменные работы, предлагаемые студентам:

1. Описание: архитектурно-художественного облика комплекса сооружений на площади «Регистан» в Самарканде.

2. Исторический очерк: «Историография сооружений на площади «Регистан» в Самарканде», «Исторические события на площади «Регистан» в Самарканде».

3. Беседа, диалог, рассказ: о древнем архитектурном комплексе на площади «Регистан» в Самарканде.

4. Сочинение: «Любуясь панорамой Регистана...», «Слушая музыку Мирсадыка Таджиева «Регистан»...

Изобразительно-художественные работы: силуэт, панорама комплекса сооружений на площади «Регистан»; зарисовка, рисунок порталов медресе Улугбека, мечетей Тилля-Кари, Шер-Дор; фрагментов их архитектурного декора.

Поиск и оформление (произвольное): фотографий, репродукций с картин художников, посвященных площади «Регистан» в Самарканде (желательно с текстовым сопровождением); поэтических строк и описаний «Регистана» в художественной литературе; литературы о комплексе архитектурных сооружений на площади «Регистан» в Самарканде и др.

В заданиях и работах студентов интерес к истории площади «Регистан» (у 36%), ее архитектурному комплексу и архитектурно-художественной особенности (у 40%), различным средствам информации о «Регистане», в том числе, в искусстве (у 24% студентов).

Студенты дополняют и углубляют свои историко-культурные и художественные знания об архитектурных художественных ценностях Самарканда: о роли Амира Тимура в расцвете зодчества Самарканда; узнают о главной площади Самарканда, ее художественно-архитектурном облике, эстетике внешнего вида сооружений и внутреннего архитектурного интерьера. С помощью различных визуальных средств, собственного представления, воображения, художественных образов в живописи, поэзии. Посредством чрезвычайно впечатляющего рассказа о эмоционально-чувственном «видении» площади «Регистан» (в постановке О.Узакова, благодаря, его эмоционально-познавательного текста, в том числе, стихотворного).

Студенты получают не только необходимую историко-культурную и художественно-эстетическую информацию об архитектурном комплексе «Регистан» (отдельную и обобщенную), но и возможность осознать его национально-культурную значимость и мировую архитектурную ценность.

Список литературы:

1. Березиков Е. Легенды и тайны Узбекистана. – Т.: изд-во лит.и иск-ва им.Гафура Гуляма, 1991. – 171 с.
2. Ремпель Л.И. Архитектурный орнамент Узбекистана. – Т.: Гослитиздат, 1961. – 172 с.
3. Самарканд. Путеводитель. Изд.третье, испр.и доп. / Авторы текста: Ю.Н. Алекперов, Г.А. Ашуров, М.Д. Джуракулов. – Т., 1990. – 60 с.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РЕАЛИЗАЦИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ

Дерюгина Марина Владимировна

*заместитель директора по ВР, педагог-психолог высшей категории,
куратор школьной службы примирения МБОУ «Средняя школа №7»,
РФ, г. Петропавловск-Камчатский,
E-mail: devona85@mail.ru*

Бернадина Диана Аркадьевна

*студент 2 курса школьного отделения
КГПОБУ «Камчатский педагогический колледж», выпускница МБОУ «Средняя школа №7»,
волонтер-медиатор школьной службы примирения МБОУ «Средняя школа №7»,
РФ, г. Петропавловск-Камчатский,
E-mail: kotova7895@gmail.com*

IMPLEMENTATION OF MENTORING IN THE ACTIVITIES OF THE SCHOOL RECONCILIATION SERVICE

Deryugina Marina

*Deputy director for VR, educational psychologist,
curator of the school reconciliation service
of municipal budget educational establishment «Secondary School №7»,
Russia, Petropavlovsk-Kamchatsky*

Bernadina Diana

*2nd year student of the school department of KSPOBU «Kamchatka Pedagogical College»,
graduate of municipal budget educational establishment «Secondary School №7»,
volunteer mediator school reconciliation service
of municipal budget educational establishment «Secondary School №7»,
Russia, Petropavlovsk-Kamchatsky*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена модель реализации наставничества в молодежном объединении «Школьная служба примирения» МБОУ «Средняя школа №7» Петропавловск-Камчатского городского округа.

ABSTRACT

The article presents a model for the implementation of mentoring in the youth association "School Reconciliation Service" of the municipal budget educational establishment "Secondary School №7", Petropavlovsk-Kamchatsky.

Ключевые слова: школьная служба примирения, куратор, медиатор, наставник, наставляемый.

Keywords: school reconciliation service, curator, mediator, mentor, mentee.

*Ничто так человека не учит, как опыт.
А.С. Макаренко*

Современная школа нуждается сегодня в реализации различных формах наставничества. В настоящее время о важности наставничества говорится в ряде стратегических документов федерального уровня: национальном проекте «Образование» на 2019-2024 годы; в Федеральных проектах - «Успех

каждого ребенка» (задача которого - формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся), проект «Социальная активность» (задача которого - создание

условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере волонтерства). Необходимо обратить внимание, что реализация наставничества в школе затрагивает проблематику приоритетных направлений инновационной деятельности образовательных организаций Камчатского края на 2020-2021 год, где отражена актуальность реализации инновационных моделей воспитания, обеспечивающих формирование социально-значимых качеств и свойств личности (модели гражданского воспитания, модели организации внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС); развития системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся (разработка и реализация моделей школьной службы медиации).

Наставничество было популярным еще с 70-х годов XX века и до сих пор не утратила своей актуальности. Современное общество находится в поиске эффективных технологий развития личности, формирования профессионализма. Наставничество в этом смысле переоценить невозможно. Как ни раз подчеркивал Владимир Владимирович Путин, в любой сфере есть место наставничеству, люди прогрессивно мыслящие, духовно и нравственно сильные делают всё, чтобы их начинания имели развитие, чтобы на смену им приходили те, кто сохранит и приумножит достигнутое.

В рамках инновационного проекта школа на 2020-2025 гг: «Формирование социальной активности участников образовательных отношений в школе» в 2020-2021 учебном году школьная служба примирения (далее ШСП) реализует модель наставничества [2].

Модель наставничества

Наставничество – это универсальная технология передачи опыта от наставника к наставляемому через неформальное общение, основанное на доверии и партнерстве.

Наставник школьной службы примирения – это человек, который на добровольной основе готов оказать помощь своему подопечному увидеть успех, приобрести практические знания, сформировать навыки. Наставник, прежде всего, более взрослый, значимый товарищ, обладающий возможностью и желанием поделиться своим опытом.

Наставничество в медиации – это отношения, строящиеся на передаче знаний в области медиации с целью поддержки следующего поколения профессионалов в данной области, расширения прав и возможностей различных сообществ посредников, устранения разрыва между обучением медиации и практикой медиации, путём предоставления ситуаций для приобретения опыта устранения конфликтов. Внедрение наставничества повышает вовлеченность в волонтерскую деятельность. Способствует сплочению коллектива. Наставничество состоит из коммуникаций. А эффективные коммуникации, в которых каждый имеет возможность поделиться своим мнением и быть услышанным, сплочают. И, как правило, способствуют созданию благоприятной среды для саморазвития медиаторов.

Наставничество в школьной службе примирения даёт наставнику-медиатору возможность передавать опыт и приобретать собственный в сфере медиации, также эта деятельность структурирует и систематизирует собственные знания, что является важным компонентом общественного волонтерства. Поддержание коммуникации с различными людьми позволяет самообучаться в процессе наставничества самому наставнику. Наставник в этом процессе активно практикует общение в различных ролях: учителя, наставника, руководителя, партнера. Со временем наставник чувствует, в какой момент из какой роли ему лучше вести разговор. Самым основным является расширение набора используемых в своей практике инструментов передачи знаний и опыта. Обладая различными способами информирования, наставник легко может применять их не только в медиации, но и в других сферах собственной жизни, имеет возможность получать обратную связь о своей деятельности в качестве наставника. Обратная связь помогает понять, что получается хорошо, а на что стоит обратить внимание и скорректировать.

Наставнические отношения оказывают мощное положительное влияние на молодых людей в самых различных сферах и ситуациях: личных, академических и профессиональных. Исследования национального ресурсного центра наставничества «МЕНТОРИ» показали, что наличие взрослого наставника усиливает мотивацию к учебе, к социально-значимым видам деятельности, повышает вероятность поступления в высшие учебные заведения, снижает вероятность употребления ПАВ. У тех подростков, у которых есть наставник, намного чаще имеют четкие представления о своем будущем, занимают лидерскую позицию в жизни и достигают высоких результатов в общественной деятельности, имеют расширенные социальные связи [1].

Таким образом, наличие наставника значительно влияет на формирование моделей поведения и создания здоровой личности. Наставляемые становятся более организованными, ответственными, целеустремленными, коммуникативными.

Программа наставничества – это программа поддержки волонтера-медиатора школьной службы примирения, в которой у наставляемого есть человек (куратор-наставник, медиатор-наставник), помогающий решить проблемы и достичь поставленных целей. Наставник готов на безвозмездной основе делиться знаниями, умениями, навыками с более молодыми волонтерам-медиатором в обстановке взаимного доверия и принятия.

Школьная служба примирения МБОУ «Средняя школа №7» привлекла к программе наставничества успешных выпускников медиаторов, готовых поделиться своим опытом и профессиональными навыками с учениками на безвозмездной основе, реализуя собственную потребность в развитии, приобретении новых навыков.

Система наставничества нашей школьной службы примирения основывается на типах ситуаций наставничества и соответствующих ролях наставника:

1. Педагог-наставник (куратор-наставник) - проводит обучение наставляемых волонтеров-медиаторов ШСП;

2. Медиатор-наставник – проводит обучение молодого волонтера-медиатора.

Таким образом, реализация наставничества в ШСП осуществляется через программу наставничества, где отражены две формы «учитель-ученик», «студент-ученик».

Форма наставничества «Учитель - ученик»

Целями такого наставничества являются раскрытие потенциала наставляемого в деятельности школьной службы примирения, формирование жизненных ориентиров у обучающегося, повышение мотивации к достижению, формирование ценностей и активной гражданской позиции наставляемого.

Задачи:

Оказать помощь в реализации потенциала; создать условия для успешной адаптации к изменяющимся условиям; способствовать развитию гибких навыков, лидерских качеств, метакомпетенций; создать условия для осознанного профессионального выбора и формирования потенциала для построения успешной карьеры; комфортных условий и коммуникаций.

Результат:

Результатом правильной организации работы наставника будет высокий уровень включенности наставляемого во все социальные, культурные и образовательные процессы ШСП, что окажет положительное влияние на эмоциональный фон в коллективе ШСП, общий статус школы, лояльность учеников и будущих выпускников к школе. Обучающиеся - наставляемые подросткового возраста получают необходимый стимул к образовательному, культурному, интеллектуальному, физическому совершенствованию, самореализации, а также развитию необходимых компетенций.

Таблица 1.

Характеристика участников формы наставничества «Учитель - ученик»

Наставник (куратор ШСП)	Наставляемый (волонтер-медиатор ШСП)	
	Активный	Пассивный
Куратор школьной службы примирения, владеющий техниками восстановительного подхода, медиативными процедурами, имеющий успешный опыт в достижении жизненного, личностного и профессионального результата, готовый и компетентный поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самосовершенствования и самореализации наставляемого. Обладает лидерскими, организационными и коммуникативными навыками, создает комфортные условия для решения конкретных психолого-педагогических и коммуникативных проблем. Создает условия для погружения волонтера-медиатора (наставляемого) в практическую деятельность по разрешению конфликтов. Наставник способен стать для наставляемого человеком, который окажет комплексную поддержку на пути становления медиатора в реализации восстановительных программ, социализации, взросления, поиска индивидуальных жизненных целей и способов их достижения, в раскрытии потенциала и возможностей саморазвития и профориентации.	Обучающийся: <ul style="list-style-type: none"> • демонстрирующий хорошие образовательные результаты; • обладающий • лидерскими и организаторскими качествами, нетривиальностью мышления; • лидер класса, принимающий активное участие в жизни школы (конкурсы, общественная деятельность, внеурочная деятельность). 	Обучающийся: <ul style="list-style-type: none"> • демонстрирует низкую мотивацию к учебе и саморазвитию, неудовлетворительную успеваемость; • имеет проблемы с поведением; • испытывает трудности с адаптацией в школьном коллективе; • социально или ценностно дезориентированный обучающийся, не имеющий активной гражданской позиции, испытывающий кризис самоидентификации, разрушение или низкий уровень сформированности ценностных и жизненных позиций, ориентиров.

Таблица 2.

Схема реализации формы наставничества «Учитель - ученик»

Этапы реализации	Мероприятия
Представление программы наставничества в форме «Учитель - ученик».	Ученическая конференция.
Проводится отбор наставников из числа активных и опытных педагогов.	Анкетирование. Использование базы наставников.
Обучение наставников.	Обучение проводится куратором программы наставничества при необходимости.
Проводится отбор учащихся	Анкетирование. Листы опроса. Использование базы наставляемых.
Формирование пар, групп.	Личные встречи или групповая работа в формате «быстрых встреч».
Повышение результатов у наставляемых.	Определение образовательной траектории.
Рефлексия реализации формы наставничества.	Анализ эффективности реализации программы.
Наставник получает уважаемый и заслуженный статус.	Поощрение наставляемого на ученической конференции.

Форма наставничества «Студент - ученик»

Целью этой формы наставничества является разностороннее сопровождение обучающегося, вновь прибывшего в школьную службу примирения волонтера-медиатора, помощь ему в адаптации к изменяющимся условиям.

Задачи:

Оказать помощь в реализации лидерского потенциала, улучшению личных результатов, создать условия для успешной адаптации к изменяющимся условиям; способствовать развитию гибких навыков и метакомпетенций; создать комфортные условия и коммуникации внутри молодежного объединения ШСП; формировать устойчивое сообщество обучающихся и выпускников.

Результат:

Высокий уровень включения наставляемых во все социальные, культурные и образовательные процессы. Повышение социальной активности обучающихся. Улучшение психоэмоционального фона внутри ученического объединения ШСП и школы в целом. Количественный и качественный рост успешно реализованных восстановительных программ. Снижение числа конфликтов в школьном пространстве. Снижение количества жалоб от родителей и педагогов, связанных с социальной незащищенностью и конфликтами внутри коллектива обучающихся.

Таблица 3.

**Схема реализации формы наставничества «Студент-ученик» в деятельности ШСП:
«Медиатор-наставник»**

Этапы реализации	Мероприятия
Программа наставничества «Медиатор-наставник»	
Проводится отбор наставников из числа активных волонтеров-медиаторов школьной службы примирения	Анкетирование. Собеседование. Использование базы наставников.
Обучение наставников.	Обучение проводится куратором (по практическому пособию «Медиатор-наставник»).
Формирование пар (наставник-наставляемый)	После личных встреч, обсуждения вопросов. Назначается куратором.
Наставляемый перенимает опыт старшего волонтера-медиатора, развитие личностных качеств, повышение мотивации и осознанности своей медиативной деятельности.	Самоанализ медиатора-наставника, медиатора-наставляемого.
Рефлексия реализации формы наставничества «Студент-ученик» в школьной службе примирения «Медиатор-наставник»	Анализ эффективности реализации программы.
Наставник получает уважаемый и заслуженный статус. Чувствует свою причастность к развитию школьной службы примирения.	Поощрение (благодарственное письмо).

Необходимо отметить, что разработанное методическое пособие волонтера-медиатора «Я-наставник» помогает наставнику организовать эффективное взаимодействие с наставляемым юным волонтером-медиатором ШСП: от построения доверительных отношений, определения целей и движения к задачам своей деятельности в ШСП до приобретения практических навыков восстановительной медиации, эффективной коммуникации. Упражнения и задания в рабочей тетради являются инструментами помогающим организовать эффективные взаимоотношения в наставнических парах.

Оценка результатов реализации программы наставничества в ШСП

Организация систематического мониторинга программы наставничества дает возможность четко представлять, как происходит процесс наставничества, какие происходят изменения во взаимодействиях пар наставника с наставляемым, а также какова динамика развития наставляемых и удовлетворенности наставника своей деятельностью.

Мониторинг программы наставничества состоит из двух основных этапов:

- 1) оценка качества процесса реализации программы наставничества;
- 2) оценка мотивационно-личностного, компетентного, профессионального роста участников.

Мониторинг и оценка качества процесса реализации программы наставничества.

Этап 1. Первый этап мониторинга направлен на изучение (оценку) качества реализуемой программы наставничества, ее сильных и слабых сторон, качества совместной работы пар «наставник-наставляемый».

Мониторинг помогает, как выявить соответствие условий организации программы наставничества требованиям и принципам модели, так и отследить важные показатели качественного изменения ШСП, реализующей программу наставничества.

Цели:

- 1) оценка качества реализуемой программы наставничества;
- 2) оценка эффективности и полезности программы.

Задачи:

- сбор и анализ обратной связи от участников (метод анкетирования);
- обоснование требований к процессу реализации программы наставничества, к личности наставника;
- контроль хода программы наставничества;
- описание особенностей взаимодействия наставника и наставляемого (группы наставляемых);
- определение условий эффективной программы наставничества;
- контроль показателей социального и профессионального благополучия.

Результаты:

По результатам опроса в рамках первого этапа мониторинга будет предоставлен анализ реализуемой программы наставничества.

Результатом успешного мониторинга будет аналитика реализуемой программы наставничества, которая позволит выделить ее сильные и слабые стороны, изменения качественных и количественных показателей социального и профессионального благополучия, расхождения между ожиданиями и реальными результатами участников программы наставничества.

Оценка влияния программ на всех участников

Этап 2. Второй этап мониторинга позволяет оценить: мотивационно-личностный и профессиональный рост участников программы наставничества; развитие метапредметных навыков и уровня вовлеченности обучающихся в деятельность ШСП; динамику результатов с учетом эмоционально-личностных, интеллектуальных, мотивационных и социальных черт участников.

Основываясь на результатах данного этапа, можно выдвинуть предположение о наличии положительной динамики влияния программ наставничества на повышение активности и заинтересованности участников в наставнической деятельности, о наиболее рациональной и эффективной стратегии дальнейшего формирования пар «наставник-наставляемый».

Процесс мониторинга влияния программ на всех участников включает два этапа, первый из которых осуществляется до входа в программу наставничества, а второй - по итогам прохождения программы.

Соответственно, все зависимые от воздействия программы наставничества параметры фиксируются дважды.

Цели мониторинга влияния программ наставничества на всех участников: оценить изучаемые личностные характеристики участников программы, ее динамику (оценка качества изменений); проанализировать и при необходимости скорректировать сформированные стратегии образования пар «наставник-наставляемый».

Задачи:

- научно и практически обосновать требования к процессу организации программы наставничества, к личности наставника;
- эмпирически подтвердить необходимость выдвигаемых описанных в модели требований к личности наставника;
- определить условия эффективной программы наставничества;
- проанализировать эффективность предложенных стратегий образования пар и внесение корректировок во все этапы реализации программы в соответствии с результатами;
- сравнить показатели измеряемых характеристик на «входе» и «выходе» реализуемой программы;
- сравнить изучаемые личностные характеристики (вовлеченность, активность, самооценка, и др.) участников программы наставничества на «входе» и «выходе» реализуемой программы.

Критерии эффективности работы наставника

Результатом эффективной организации работы наставников будет высокий уровень включенности наставляемых в социальные, культурные и образовательные процессы деятельности ШСП, что окажет положительное влияние на эмоциональный фон в школьном объединении, лояльность учеников и выпускников к школе. Обучающиеся - наставляемые подросткового возраста получают необходимый стимул к культурному, интеллектуальному совершенствованию, самореализации, а также развитию необходимых компетенций в деятельности волонтера-медиатора школьной службы медиации.

В качестве критериев оценки наставнических программ выделяются:

- единая стандартная процедура оценки;
- разработанность форм контроля за деятельностью наставников;

- научная обоснованность инструментов оценки;
- представление доступа к необходимым ресурсам (организационным, методическим, информационным и др.);
- документальная оснащенность;
- наличие возможностей для обучения и консультаций;
- отработанная процедура отчетности;
- обоснованность программы и плана мероприятий;
- разработанность форм поощрения и награждения наставников, наставляемых.

Таким образом, можно говорить о том, что наставничество сегодня является важным новообразованием в развитии школьной службы примирения, воспринимается как почетная миссия, которая формирует ощущение своей личной причастности к большому и значимому делу, в котором наставнику отводится ведущая роль.

Список литературы:

1. Русинов Е. Наставничество для подростков в трудных жизненных ситуациях / Психологическая газета – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/id/5d54255e14f98000ad3440d4/nastavnichestvo-dlia-podrostkov-v-trudnyh-jiznennyh-situaciih-5dc7b28b28fbfa14e839f3f3> (дата обращения 11.06.2021).
2. Инновационный проект муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №7» Петропавловск-Камчатского городского округа Камчатского края «Формирование социальной активности участников образовательных отношений в школе» - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school7pkgo41.ru/index/ehksperimentalnaja_rabota_shkoly/0-69 (дата обращения 10.06.2021).
3. Организация работы школьной Службы примирения: учеб.-метод. Пособие / авт.-сост. В.Н. Ефименко, О.С. Ширяева, И.Б. Ткаченко, Н.Р. Пронина. – Петропавловск-Камч.: Камч. ин-т ПКПК, 2014. – 168 с.
4. Школьные службы примирения. Официальный сайт Антона Коновалова – Режим доступа: <https://www.8-926-145-87-01.ru/> (дата обращения: 10.06.2021).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

DOI - 10.32743/UniPsy.2021.85.7.12035

**РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ОКРАШЕННЫХ
КИНЕСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(НА ПРИМЕРЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)***Агапова Виктория Николаевна**кандидат культурологии,**РФ, г. Москва**E-mail: victoriagubanova@gmail.com***THE ROLE OF THE TEACHER IN THE BUILDING OF CULTURE-SPECIFIC
KINESIC MEANS OF COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS
(USING THE EXAMPLE OF THE SPANISH LANGUAGE)***Victoria Agapova**Doctor of philosophy (Ph.D.) in Culturology,**Russia, Moscow***АННОТАЦИЯ**

В представленной публикации затронута проблема корректного понимания и уместного употребления культурно-окрашенных кинесических средств общения в рамках межкультурной коммуникации. Отмечено, что ключом к решению настоящей проблемы является заблаговременное изучение основных тонкостей несловесного взаимодействия на занятиях по иностранному языку. Особая роль в этой связи отведена преподавателю, способному выстроить и воплотить на практике комплексный подход к обучению данному аспекту коммуникации. Результатом реализованной педагогической деятельности в данном направлении становится не только пополнение экстралингвистической базы знаний обучающихся, но и повышение качества их межкультурного взаимодействия.

ABSTRACT

The present publication focuses on the problem of correct understanding and appropriate use of culture-specific kinesics in the process of intercultural communication. It is noted that the key to solving this issue is the preliminary study of the main peculiarities of non-verbal interaction in a foreign language class. A special role is assigned to the teacher, whose task is to build an integrated approach to teaching the kinesic means of communication. The result of the implemented pedagogical activity in this area is the enrichment of the extralinguistic knowledge base of students as well as the improvement of the quality of their intercultural interaction.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, невербальное общение, кинесические лакуны, кинесические средства общения, особенности преподавания культурно-окрашенной кинесики.

Keywords: intercultural communication, non-verbal communication, kinesic lacunas, kinesic means of communication, peculiarities of teaching of culture-specific kinesics.

Как известно, цель обучения иностранному языку сводится к передаче преподавателем обучающемуся целого комплекса знаний, навыков и умений, необходимых для последующей реализации на практике успешной межкультурной коммуникации. Понятие «межкультурная коммуникация» многогранно, однако в упрощенном варианте толкования под данным явлением мы понимаем взаимодействие представителей разных культур посредством не только вербальных, но и невербальных средств общения.

Под невербальными средствами общения подразумевается целый ряд несловесных элементов коммуникации, включающий в себя такесическое (прикосновения), проксемическое (пространственное поведение),

хронемическое (восприятие временных ориентиров), просодическое (особенности интонации), сенсорическое (восприятие цветов, звуков, запахов, вкусовых ощущений), а также кинесическое (мимические выражения лица, жестикация, походка, взгляд) взаимодействие. Способы восприятия информации несловесного типа являются зрительный, осязательный, слуховой, вкусовой и обонятельный каналы.

Обыкновенно невербальные компоненты коммуникации рассматриваются как способ выражения спонтанных человеческих чувств и эмоций, не требующих серьезного внимания собеседника. Между тем, им отведена куда более важная роль, заключающаяся

в сопровождении, повторении, дополнении, частичном/полном замещении, регуляции, подчеркивании и даже противоречии по отношению к производимому параллельно вербальному контакту [4]. Как результат, невербальные средства способны включать в себя более 90% всей передаваемой информации при общении [1].

Из перечисленных ранее невербальных компонентов взаимосвязи одними из наиболее употребительных и многофункциональных являются кинесические средства, отличающиеся экспрессивностью, образностью, иносказательностью. Кинесические сигналы также обладают немаловажной способностью классифицироваться по ряду признаков. В настоящий момент существует достаточно много вариантов их классификации, мы рассмотрим лишь некоторые из них.

Один из первых способов деления кинесических средств заключается в «инструментах» их реализации, в результате которого выделяются мимические (лицо и его «составляющие»), жестикуляционные (руки) и пантомимические (человеческое тело) составляющие.

Второй вариант классификации предполагает их распределение на подгруппы, обусловленные гендерной, профессиональной, возрастной, социальной принадлежностью, а также персональными привычками отдельно взятого человека.

Следующий способ деления основывается на принадлежности кинесических сигналов к генетической, универсальной и культурно-опосредованной базе. Если первые две группы закладываются неврологическим путем, и/или вырабатываются в результате общепринятой социализации человека, имея при этом понятный и повсеместный характер, то третья группа, напротив, маркирована национальной культурой и служит своеобразной отличительной «меткой» для ее представителей. Долгое время этот момент ускользал из фокуса внимания специалистов, задействованных в области преподавания иностранных языков. Приоритетным являлся вопрос проработки вербальных составляющих межкультурного взаимодействия. Ситуация начала меняться с недавних пор: все чаще в научных трудах стали говорить и о важности изучения на уроках иностранного языка культурно-маркированной невербалики (кинесики, в том числе) [2, 3, 5], ведь именно она представляет собой настоящую головоломку для коммуникантов из инокультурной среды.

Процесс успешного формирования культурно-окрашенных кинесических средств общения на уроках иностранного языка во многом зависит от преподавателя, выступающего в качестве компетентного образовательного ориентира и примера для подражания в глазах других участников учебного процесса. В рамках данной публикации особенности преподавания кинесических сигналов будут продемонстрированы на примере испанского (кастильского) языка и в большей степени такого региона, как Испания, чьей неизменной национальной особенностью является разнообразнейший язык жестов.

Приступая к обучению кинесическим средствам общения на уроках иностранного языка, преподаватель должен помнить о своей весомой роли источника и проводника знаний. Так, предшествовать практическому выполнению заданий по кинесике может вводная теоретическая часть по заявленной теме. На данном этапе преподавателю рекомендуется озвучить базовые знания о месте и роли невербалики в межкультурной коммуникации, акцентировать внимание учебной группы на имеющиеся невербальные (кинесические) лакуны, равно как и различное понимание тех или иных несловесных сигналов в зависимости от региона пребывания. Осознание того, что один и тот же жест может восприниматься представителями многочисленных культур по-разному, очень важно, так как позволяет в дальнейшем избегать неловких ситуаций или вовсе негативного опыта с далеко идущими последствиями при общении с иностранным собеседником. Среди таких «опасных» жестов для изучающих испанский язык русскоязычных обучающихся, например, является знак «коза». В России он ассоциируется с рок-музыкой и является признаком одобрения исполняемой песни, в то время как в Испании для собеседника он означает то, что его супруга/супруг наставляет ему рога, а он сам является «неудачником по жизни». Другой невинный с точки зрения нашей культуры знак как случайное прикосновение к мочке уха может стать настоящим оскорблением для испанца, ведь для него это сигнал о том, что в компании его товарищей есть человек с нетрадиционной сексуальной ориентацией.

В процессе освещения теоретической части вопроса, необходимо напоминать обучающимся и тот факт, что существующая языковая общность регионов (как-то Испании и ряда стран Латинской Америки) не всегда является абсолютной гарантией того, что выражение даже базовых физических/эмоциональных потребностей посредством кинесики будет протекать в них одинаково. Например, для выражения чувства страха испанец скрестит сжатые в кулаки руки и прижмет их к груди, изображая при этом дрожь, а мексиканец в подобной ситуации будет экспрессивно смыкать и размыкать кончики пальцев одной руки [10]. Простой на первый взгляд знак согласия также будет передан по-разному: говоря свое невербальное «да» собеседнику, испанец будет энергично кивать головой сверху вниз, в то время как мексиканец продемонстрирует ему активно сгибающийся и разгибающийся указательный палец [10].

В практической части обучения преподаватель должен выступать активным и чутким коммуникатором, способным в любую минуту вступить в диалог, подхватить и развить беседу, соответствующую целям и задачам учебной программы. Коммуникация и все составляющие ее компоненты при этом должны носить естественный и произвольный характер, чему во многом способствует задействованный язык жестов. Например, активную жестикуляцию можно подключать во время оценивания демонстрируемых языковой группой учебных достижений. Для положительной оценки результатов могут применяться

одинаково «считываемый» испанцами и русскими поднятый вверх большой палец или жест, исключительно понятный испанцам, представленный в виде сомкнутых в круг большого и указательного пальца руки, движущейся сверху вниз несколько раз. В момент объяснения нового материала учитель может использовать указательный и большой палец руки, поворачиваемой от запястья в сторону обучающихся, словно задавая им вопрос: «¿lo entendéis?» (пер. с исп. – «понятно?»). В «экстремальных» ситуациях, например, в случае списывания учеником контрольной работы, преподаватель может показать ему жест «te vigilo» (пер. с исп. – «я слежу за тобой»), направляя попеременно указательный и средний пальцы от своих глаз в сторону адресата. Чересчур разговорчивым участникам коммуникативного процесса представляется возможным в шутку показать знак «corta» (пер. с исп. – «заканчивай разговор»), подражая указательным и средним пальцами ножницам, а привычное словесное прощание с учениками сопроводить взмахом слегка покачивающейся руки, направленной к ним ладонью. Результатом подобной практики является появление в учебной группе бессознательного желания «подражать» коммуникативному поведению учителя.

Для успешного обучения навыкам кинесики преподаватель должен также проявлять значительное мастерство в процессе формирования методической базы урока. Из большого числа современных и доступных методик одним из наиболее эффективных в плане отработки средств коммуникации является игровой метод обучения, благодаря которому возможно неоднократное повторение кинесических сигналов в развлекательной форме.

Наиболее простым способом запоминания жестов служит работа с визуальным учебным материалом – заготовленными ранее иллюстративными карточками, на базе которых возможно выстроить целую языковую игру. Один из вариантов данной игры предполагает деление обучающихся на две команды. Задача игроков первой команды сводится к словесному разъяснению полученных ранее картинок с изображенными жестами игрокам противоположной команды, которые, в свою очередь, должны догадаться, о каких именно знаках идет речь, и продемонстрировать их уже жестикуляционным образом.

В основу игр также могут лечь тематические видеоматериалы: преподаватель заранее готовит видеоряд с характерными носителям изучаемого языка жестами и, продемонстрировав его 1-2 раза в классе, далее просит обучающихся по памяти воспроизвести увиденное и прокомментировать, в каких ситуациях будет уместно применение данных сигналов.

Третий вариант игры предполагает использование классной доски. Обучающийся «А» пишет на ней по памяти определенный набор фраз, смысл которых возможно передать невербально. В это время обучающийся «Б» жестами пытается объяснить одному из своих товарищей, сидящему спиной к доске, написанные выражения. Задача последнего – точно интерпретировать увиденное.

Наконец, преподаватель может самостоятельно отобрать видеоматериалы с короткими диалогами на иностранном языке и далее попросить ребят участвовать в роли переводчиков, задачей которых является передача тех или иных лексических единиц на характерный невербальный язык.

Для наибольшей динамичности проведения игр и мотивации обучающихся к демонстрированию высоких результатов рекомендуется ограничивать время выполнения заданий, а также присуждать за достигнутые игровые успехи определенную сумму баллов, конечным итогом которых является положительная оценка.

Диалоговый метод обучения также весьма успешно позволяет отрабатывать кинесические навыки в условиях, максимально приближенных к реальному общению. Преподавателю в этом смысле необходимо проявлять творческий подход к делу и по возможности мотивировать обучающихся на как можно более частое использование языка жестов в процессе воспроизведения ситуативных диалогов. Например, в момент разыгрывания диалога по теме «Ресторан» обучающийся может пригласить своих собеседников пообедать с помощью поднятой напротив рта и двигающейся взад-вперед кисти одной руки. Пальцы руки при этом сомкнуты вместе. Сопроводить или вовсе заменить вербальную фразу «la comida está deliciosa/rica» (пер. с исп. – «еда очень вкусная») рекомендуется путем соединения всех кончиков пальцев одной руки, их последующим прикладыванием к губам и их конечным энергичным разжиманием. Прося счет у официанта, один из участников диалога вместо фразы «tráigame Vd. la cuenta, por favor» (пер. с исп. – «принесите мне счет, пожалуйста») может изобразить блокнот и пишущую ручку с помощью развернутой к себе ладони первой руки и сомкнутых воедино пальцев второй. В момент посещения ресторана один из собеседников может сопроводить фразу «aquí hay mucha gente» (пер. с исп. – «здесь многолюдно») экспрессивной жестикуляцией, используя перед собой смыкающиеся и размыкающиеся поочередно кончики пальцев одной или обеих рук.

Немаловажным моментом является поддержание у обучающихся интереса к изучению принципов невербального общения во внеучебное время. Незаменимым помощником в этом смысле становится богатый образовательный интернет-контент. На сегодняшний день большое количество познавательных видеоматериалов по культурно-маркированной кинесике представлено на многочисленных YouTube каналах соответствующей направленности. Помимо актуальной учебной информации в видеосюжетах нередко присутствует юмор и развлекательный характер, что делает подобные материалы еще более привлекательными в рамках внеучебной досуговой деятельности. Задача преподавателя заключается в отборе действительно стоящих и полезных образовательных видеоматериалов с последующим их включением в общий рекомендательный список для внеурочного ознакомления. Среди видео,

позволяющих расширить представления о несловесном общении в рамках такого региона, как Испания, стоит отметить следующие: «Gestos de España: An American in Spain» [9], «7 gestos españoles para una fiesta» [6], «Cómo hablar español en gestos» [7], «El Significado de los Gestos en la Cultura Española» [8], «Spanish Gestures (Gestos españoles)» [11].

Таким образом, кинесическое взаимодействие является неотъемлемой частью невербального контакта и представляет собой сложный и многогранный научный феномен. Отметив наличие различных групп кинесических сигналов, мы пришли к выводу, что в рамках общения на иностранном языке наибольшие трудности в плане интерпретации, корректного и уместного употребления вызывают жесты,

принадлежащие к культурно-маркированной базе. Предотвратить возникновение коммуникативных неудач подобного рода способно изучение иностранного языка с учетом его невербальной составляющей, в процессе которого особая роль отведена преподавателю, представляющему собой источник знаний, а также выступающему в качестве активного коммуникатора и осведомленного автора методической базы в рамках учебной и внеучебной деятельности. Следствием реализуемого комплексного подхода к обучению культурно-окрашенной кинесике является не только пополнение обучающимися копилки экстралингвистических знаний в настоящем, но и повышение качества их общения в рамках межкультурной коммуникации в будущем.

Список литературы:

1. Адамчик В.В. Современный язык жестов. Минск: Харвест, 2007. – 639 с.
2. Горьковская В.Д., Тюменцева Е.В. Обучение невербальным средствам коммуникации в процессе изучения русского языка как иностранного // Извест. Волг. гос. техн. ун-та. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2013. Т. 12. № 2 (105). С. 81-85.
3. Еремеева О.В. Процесс обучения иностранному языку: принципы отбора невербальных средств коммуникации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 5. С.3-6.
4. Нэпп М., Холл Джудит. Невербальное общение. Мимика, жесты, движения, позы и их значения. Полное руководство по невербальному общению. Спб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 512 с.
5. Цыцур С.А. Построение модели обучения невербальным коммуникациям студентов-переводчиков // Вестник ОГУ. 2002. № 1. С. 17-23.
6. 7 gestos españoles para una fiesta. [электронный ресурс]// <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=sGeWOXfzMm4>
7. Cómo hablar español en gestos. [электронный ресурс]// <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=xGaVZHjJxwI>
8. El Significado de los Gestos en la Cultura Española. [электронный ресурс]// <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=CZWcYi-5C0M>
9. Gestos de España: An American in Spain. [электронный ресурс]// <https://www.youtube.com/watch?v=Dt69xWVGdWM>
10. Gestos España vs México. [электронный ресурс]// https://www.youtube.com/watch?v=fEo25mGr_1Q
11. Spanish Gestures (Gestos españoles). [электронный ресурс]// <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=GZk0Rv0KIaE>

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Бабкина Марина Александровна

студент магистратуры
РГЭУ (РИНХ) филиал ТИ им. А.П. Чехова,
РФ, г. Таганрог
E-mail: tabatskaja96@gmail.com

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE PROBLEM OF USING DIDACTIC GAMES IN TEACHING MATHEMATICS

Marina Babkina

Master's student
of RSEU (RINH) branch of the Chekhov Technical University,
Russia, Taganrog
E-mail: tabatskaja96@gmail.com

АННОТАЦИЯ

В обществе назрела необходимость в формировании разносторонней личности и именно дидактические игры на уроках в школе, являющиеся средствами проблемного обучения, помогают в этом, в связи с чем и возрос интерес к игровым формам обучения в последнее время.

ABSTRACT

There is a need for the formation of a versatile personality in society, and it is didactic games in school lessons, which are the means of problem-based learning, that help in this, and therefore interest in game forms of learning has increased recently.

Ключевые слова: дидактические игры, игровые методики, современное образование, метод, игра, школьник.
Keywords: didactic games, game techniques, modern education, method, game, student.

Современный процесс обучения в современной школе [1] и ВУЗе требует новых подходов к обучению. Новые подходы к процессу обучения требуют внедрения новых технологий, которые включают в себя: современное оборудование физического кабинета или лаборатории, модели и установки, компьютерные технологии, Интернет.

В большинстве общеобразовательных школах учебный план по физике представлен двумя аудиторными часами. За это время необходимо: объяснить новый материал, научить учеников решать количественные и качественные задачи, выполнить запланированное количество лабораторных и контрольных работ. Исходя из вышеперечисленных задач, поставленных перед школой, на качественном уровне, выполнить их невозможно.

Следовательно, необходимо внедрять новые технологии или вводить дополнительные занятия: профильные группы, то есть выявлять учащихся со способностью и заинтересованною в математике, спецкурсы, дополнительные занятия и т. д. Эти методы позволят подготовить учащихся 9-х классов к сдаче ОГЭ, а 11-х – ЕГЭ.

В последнее время наблюдается снижение интереса школьников к предметам естественного цикла, что в условиях постоянно расширяющегося процесса информатизации общества кажется парадоксальным.

Основой развития школьника являются фундаментальные знания, которые он получает в ходе образовательного процесса. Образование, ориентированное только на получение знаний, ушло в прошлое. Изменения в окружающем мире, обществе, быстрые темпы роста объёма информации, разнообразные средства доступа к ней и умение ориентироваться в потоке информации, предъявляют повышенные требования к интеллектуальным качествам личности выпускника, его творческим способностям.

Система образования должна формировать такие новые качества выпускника, как инициативность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий выпускник должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни; владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования; уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и профессиональной сфере; разрешать проблемы и работать в команде; быть готовым к стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить. Решающее значение для адаптации человека к сложным реалиям современного общества имеет не только объем накопленных знаний, но их системность и умение применять знания в практической деятельности. Это требует определённого стиля мышления, способного увидеть новые связи между

вещами и создать новое, как в материальной, так и в духовной сфере.

У обучающихся школы одним из самых эффективных и важнейших путей воспитания интереса к предмету являются игры. В повседневной жизни игры имеют большое значение, потому что любая деятельность, связанная с условностями является игрой. Игра позволяет в достаточно короткие сроки обеспечить усвоения обучающимися необходимых знаний, навыков и умений, которые пригодятся при усвоении и закреплении материал.

В разных системах обучения игре отводится особенное место. Это определяется тем, что игра довольно созвучна природе ребенка. Ребенок от рождения и до наступления зрелости уделяет большое внимание играм. Игра для ребенка - не только интересное времяпрепровождение, но и метод моделирования взрослого мира, способ моделирования его взаимоотношений, в процессе которого, ребенок вырабатывает схему взаимоотношений со сверстниками. Дети с удовольствием сами придумывают игры, при помощи которых самые банальные, бытовые вещи переносятся в особый интересный мир приключений.

Для ребят школьного возраста игра имеет особое значение: игра для них – учеба, труд и даже серьезная форма воспитания. Игры, которые способствуют развитию памяти, внимания, восприятия, мышления, развитию творческих способностей, направлены на умственное развитие школьника в целом. Игра будет являться средством воспитания и обучения, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Руководя игрой и организуя жизнь детей в игре, педагог воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

Несомненно, подготовка и внедрение игровых методик в учебный процесс требует от педагога немалых усилий. Во время подготовки учебной (дидактической) игры учитель сталкивается с проблемами не всегда и не столь зависящими от его личных качеств как педагога, сколько от внешних ограничений. Это и недостаток дидактического игрового материала, нехватка урочного времени на проведение игр с детьми. Зачастую у учителей существует мнение: «Если мы с детьми будем играть во время уроков, то когда же мы будем учить с ними правила?». Но эти проблемы по большей части происходят из-за непонимания значимости игры как средства обучения, отношения к игре как к методу разгрузки, а не стимулирования сознания обучающихся.

Сейчас же возникло целое направление в педагогической науке - игровая педагогика. Она считает, что игра - это ведущий метод воспитания и обучения детей школьного возраста. И, таким образом, упор на игру (игровую деятельность, игровые формы, приемы) - это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального

отклика на воспитательные воздействия и нормальных условий жизнедеятельности. В последние годы вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались и разрабатываются многими исследователями: А.П. Усовой, З.М. Богуславской, Е.И. Радиной, Е.И. Удальцовой, Ф.Н. Блехер, Б.И. Хачапуридзе, В.Н. Аванесовой, Е.Ф. Иваницкой, Л.А. Венгером, А.И. Сорокиной, А.К. Бондаренко. Во всех исследованиях обозначилась взаимосвязь обучения и игры, а также определилась структура игрового процесса, основные формы и методы руководства дидактическими играми.

Дидактические игры – это вид учебных занятий, которые организуются в виде учебных игр, реализующих принципы активного и игрового обучения; отличаются тем, что имеют правила, фиксированную структуру деятельности и систему оценивания [3]. Кроме того, дидактические игры - один из методов активного обучения. А.С. Макаренко говорил: «Хорошая игра похожа на хорошую работу», поэтому каждому учителю нужно научиться умело пользоваться дидактическими играми на уроке, ведь они дают возможность ученикам изучать и анализировать задания самостоятельно, помогают развивать умение слушать, говорить по очереди, а также приобрести навыки, которые важны для современного человека: уважение и толерантность к другому человеку.

Чем же можно объяснить необходимость дидактических игр?

1. Выполнение упражнений и заучивание правил не очень эффективно и скучно. Намного больше ученик узнает и научится применять свои знания, если урок пройдет в виде путешествия с использованием дидактических игр, как интерактивных упражнений.

2. Главной задачей все ощутимей становится не дача готовых знаний (это просто не является возможным, учитывая темпы развития науки и техники), а формирование умений самостоятельно получать эти знания в течение всей жизни человека.

3. Чтобы обучение на таких уроках было эффективно, важны доверительные отношения между взрослыми и детьми. Учитель, исследующий вместе с учениками «вечные вопросы» человечества, анализирующий ситуации, несомненно вызовет доверие у учеников.

Игровая деятельность — это сфера человеческой активности, в которой личность не стремится ни к каким иным целям, за исключением получения удовольствия от проявления духовных и физических сил [2].

Природа сформировала детские игры для всесторонней подготовки к жизни. По этой причине они обладают генетической связью со всеми видами деятельности человека и представляются как специфически детская форма и общения, и искусства, и познания, и труда, и спорта.

Список литературы

1. Виноградова Л. В. Методика преподавания в средней школе. Изд.: Ростов на Дону: Феникс, 2005. – 260 с.
2. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу - с игрой. М.: Просвещение, 1991. — 96 с.
3. Косова В.Н. Дидактические игры для младших школьников (журнал «Справочник классного руководителя», статья), 2010.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АЛГЕБРАИЧЕСКИМ ПОНЯТИЯМ В НАЧАЛЬНОМ КЛАССЕ***Хакимова Маъмура Мухаммадиевна**ассистент кафедры «Высшей математики»
Самаркандский институт экономики и сервиса,
Республика Узбекистан, г. Самарканд
E-mail: 00_bek94@mail.ru***METHODS OF TEACHING ALGEBRAIC CONCEPTS IN THE ELEMENTARY CLASS***Ma'mura Hakimova**Assistant of the Department of Higher Mathematics
Samarkand Institute of Economics and Service,
Uzbekistan, Samarkand***АННОТАЦИЯ**

В начальном классе основное содержание математики включает материалы, охватывающие основные разделы математики (арифметика, алгебра и геометрия). На более поздних этапах владение учащимися математикой зависит от того, насколько они усвоили эти научные концепции. В этой статье анализируются вопросы, по которым ученики начальной школы могут объяснять алгебраические понятия на уроках математики и в какой форме.

ABSTRACT

In primary school, the main content of mathematics includes materials covering the main sections of mathematics (arithmetic, algebra and geometry). In later stages, students' proficiency in mathematics depends on how much they have internalized these scientific concepts. This article analyzes the questions on which elementary school students can explain algebraic concepts in mathematics lessons and in what form.

Ключевые слова: символика расходов, буквенная символика, числовое выражение, числовая ось, уравнение, неравенство, арифметические действия, скобки, неизвестное число, понятие суммы.

Keywords: symbols of expenses, alphabetic symbols, numerical expression, number axis, equation, inequality, arithmetic operations, brackets, unknown number, concept of the amount.

Сегодня цифровизация экономики считается одним из приоритетов во всем мире, в том числе и в нашей стране. Чтобы решить эту проблему, необходимо углубленно и глубоко изучать математику.

Основываясь на этом, мы анализируем способы для будущих учителей начальных классов, которыми некоторые алгебраические понятия преподаются ученикам младших классов на уроках математики. В соответствии с государственным образовательным стандартом школьникам начальных классов необходимо обучать следующим понятиям по алгебре:

1. Элементы буквенной символики: Математические и буквенные символы для изложения количества; символы, представляющие арифметические операции.

2. Алгебраические выражения: Числовые и буквенные выражения, числовые значения числовых выражений, операции над числовыми и буквенными выражениями.

3. Понятие равенства, неравенства и уравнения, решение неизвестных неравенств и уравнений и их описание на числовой оси.

Может возникнуть вопрос: “С какой целью перечисленные выше алгебраические материалы преподаются ученикам начальной школы?” Во-первых, учитель легко и быстро достигает цели, изучая свойства арифметических операций и используя буквенные символы из понятий алгебры при выводе их общих правил.

Поскольку правила лаконичны, просты, они быстро усваиваются учениками и надолго остаются в их памяти. Во-вторых, многие жизненно важные проблемы легко решить в форме уравнений и неравенств, и, связав их с практической повседневной жизнью учеников, можно повысить интерес детей к изучению математики [1].

Мы считаем целесообразным дать ученикам математические знания о буквальном символизме в начальном образовании в следующей последовательности:

1. От работы над примерами и задачами, которые учат определению алгебраических концепций буквами и, наоборот, чтению алгебраических выражений и концепций, данных буквальными символами в словах, для понимания их значения и содержания;

2. От работы с примерами и задачами, которые учат писать алгебраические выражения, выраженные словами, используя буквенные символы;

3. От работы с примерами и задачами, которые учат чтению алгебраических формул и интерпретации их содержания;

4. От работы над примерами и задачами, которые требуют понимания простых алгебраических законов;

5. От работы с примерами и задачами по поиску числового значения буквенных выражений.

Нужно ли учить учеников младших классов понятию уравнения, которое является одним из великих и основных понятий науки об алгебре? Если да, то с какого класса начать обучать? Естественно, что возникают вопросы [2].

На этот вопрос первая группа ученых подчеркивает необходимость обучения учащихся понятию уравнений в начальном образовании с самых первых месяцев обучения. Потому что:

а) концепция уравнений играет важную роль в изучении других естественных наук, в выводе их законов. Следовательно, чем больше ученики изучают понятие уравнения, тем лучше.

б) Другая причина, по которой дети изучают уравнения раньше, заключается в том, что эта концепция имеет место в повседневной жизни людей. В результате утверждается, что интерес учеников к этой концепции возрастает и ведет к повышению эффективности урока.

Вторая группа ученых считает, что если с первых дней учеников обучают понятию уравнений, система размещения материалов нарушается, то есть вместо одного образуется два концентратора, что делает невозможным изучение уравнений на равной основе. Основной причиной этого является отсутствие математических знаний у первоклассников [3]. Основываясь на многолетних наблюдениях и экспериментах, современные методисты полагают, что целесообразно обучать понятию уравнений с самых первых дней учёбы.

Известно, как упоминалось выше, что математическая программа начальных классов состоит из материалов трех независимых наук: арифметики, алгебры и геометрии. Эти материалы должны преподаваться ученикам в течение года и взаимодополнять друг друга, в противном случае органическая связь между предметами будет утрачена, что приведет к снижению эффективности урока. Кроме того, решение уравнений из текстовых задач, раскрывающих смысл арифметических операций, также требует, чтобы уравнения преподавались в

начальных классах. Если численные выражения являются основой для арифметического решения текстовых задач, уравнения являются основой для алгебраического решения текстовых задач [4].

Задача: Гусь на земле увидел стаю гусей, летящих в небе, и сказал: «Привет вам, сто гусей». Один из гусей в небе ответил: «Нет, мы не сотня гусей. Если бы нам дали гуся, который стоил бы нас и половины нас, и четверти гуся, и вы присоединились к нам, то нас было бы сто». Сколько гусей летало в небе? Решим данную задачу арифметически и алгебраически в обоих методах.

Арифметически: если мы берем количество гусей в целом, то количество гусей - это общая $(1 + 1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{4})$ доля. Мы добавляем 1 к числу гусей $2\frac{3}{4}$ доли, чтобы получить 100.

Само собой разумеется, что здесь невозможно добавить 1 гуся к количеству гусей $2\frac{3}{4}$ доли. Поэтому запишем решение задачи в виде числового выражения следующим образом $(100 - 1) : 2\frac{3}{4}$. В этом случае, равно этому $99 : 2\frac{3}{4} = 36$.

Теперь мы решаем эту задачу алгебраическим способом, то есть путем построения уравнения: Обозначая число разыскиваемых гусей, то есть количество гусей в небе, через x , мы получаем следующее уравнение:

$$\text{В этом случае } x + x + \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + 1 = 100$$

Возникает

$$2\frac{3}{4}x + 1 = 100 \quad 2\frac{3}{4}x = 99 \quad x = 99 : 2\frac{3}{4} \quad x = 36$$

Как только задача решена, учитель спрашивает учеников, какой метод лучше, проще, и говорит им, что следующий метод - это алгебраический метод решения задачи. Чтобы найти решение задачи, можно перейти к полному алгебраическому методу, приведя еще несколько примеров, подобных алгебраическому методу.

Таким образом, учитывая, что алгебраический метод решения задачи понятен сегодняшним ученикам начальной школы, и порядок операций четко обозначен, учителю гораздо сложнее написать формулу арифметической задачи, состоящую из чисел. Поэтому целесообразно решить эту проблему путем построения уравнения.

Список литературы:

1. Абдуллаева Б.С., Садыкова А.В., Тошпулатова М.И. Математика. Учебник для бакалавров высших учебных заведений 5111700 - «Начальное образование и спортивное образование» - Т.: ТДПУ, 2014. - 2600 с.
2. Абдукодилов А. и др. Метод «Кейси-стади»: теория, практика и опыт - Т.: «Тафаккур каноти», 2012 - 131 с.
3. Азизходжаева Н.Х. «Педагогические технологии и педагогические навыки» - Ташкент.: Ташкентский государственный педагогический университет, 2003, 174 с.
4. Бойжигитов С.К. Совершенствование использования технологии бенчмаркинга в условиях цифровой экономики / С. К. Бойжигитов // Экономика и социум. – 2020. – № 11(78). – С. 527-533.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

DOI - 10.32743/UniPsy.2021.85.7.11916

**КОУЧИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ
В ИНТЕГРАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ****Абу-Талейб Дарья Викторовна**

соискатель ученой степени кандидата психологических наук,
Институт психологии творчества
РФ, г. Москва
E-mail: onedeka@mail.ru

**COACHING AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S PERSONALITY
IN INTEGRATED EDUCATION****Daria Abu-Taleb**

Applicant for the degree of candidate of psychological sciences,
Institute for Psychology of Creativity
Russia, Moscow

АННОТАЦИЯ

Современный мир предъявляет к человеку требования ориентироваться в поле информации, обладания “мягкими навыками” и другими личностными качествами, значимыми в информационную эпоху. В то же время, система образования все еще построена по принципам эпохи модерна и соответствует не личностно-ориентированному, а “знание-ориентированному” подходу. Мы полагаем, что образовательная парадигма нуждается в трансформации, одним из направлений которой может быть интегральное образование. Мы предлагаем рассматривать коучинговый подход в образовании как ключевой инструмент развития личности учащегося.

ABSTRACT

The modern world imposes requirements on a person to navigate in the field of information, to possess "soft skills" and other personal qualities that are significant in the information age. At the same time, the education system is still built on the principles of the modern era and corresponds not to a person-oriented, but to a “knowledge-oriented” approach. We believe that the educational paradigm needs to be transformed, one of the directions of which may be integral education. We propose to consider the coaching approach in education as a key tool for the development of the student's personality.

Ключевые слова: интегральное образование, коучинг, личностно-ориентированный подход, самопознание личности, самореализация личности, личностная идентичность.

Keywords: integral education, coaching, personality-oriented approach, self-knowledge of the individual, self-realization of the individual, personal identity.

Современный образовательный процесс, как и современная образовательная среда, все еще нацелены не на всестороннее развитие и самоактуализацию личности, не на формирование качеств ассертивности, самостоятельности мышления и действия, а на то, чтобы создать, в первую очередь, хорошего исполнителя, ориентированного на внешний локус контроля. В этих условиях, по нашему мнению, процесс формирования личности, соответствующей требованиям актуальной реальности (с ее постоянной изменчивостью, с появлением новых технологий и стандартов коммуникации), затруднен. Личность в

системе современного образования формируется, метафорически говоря, в соответствии “со стандартами прошлого”, и “нацелена” на адаптацию к уже существующим социально-культурным условиям.

Кроме того, процесс образования сегодня нацелен, в первую очередь, не на развитие личности, а на передачу ученикам некоторого массива данных, с последующим их усвоением и контролем этого усвоения. Как нам видится, передача данных (знаний, информации) в информационную эпоху теряет свою первоочередную актуальность: так, и сами учащиеся задаются, порой, вопросом о том, зачем

автоматическое заучивание того, что можно, при необходимости, найти в интернете. Этот вопрос, по нашему мнению, - еще одно свидетельство необходимости смещения акцентов образования. Речь не идет об исключении усвоения знаний, усвоения новых данных из обязательных элементов образовательного процесса; речь идет о том, чтобы одной из признанных основных задач современного образования стало развитие личности, способной не только эффективно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям культуры и социума информационной эпохи, но и быть достаточно независимой, обладать качествами ассертивности, чтобы критически относиться к тем или иным элементам новой реальности, адаптировать их к нуждам собственной жизни, - то есть, личности, способной формировать свой собственный мир в соответствии с собственными представлениями о нем, что предполагает также стремление личности к саморазвитию.

В статье О.В. Зиневич и Э.Д. Петровой ("Коучинг как средство саморазвития личности" [9] находим подтверждение мнению, выраженному выше: "Существующая система образования все еще рассматривает личность как объект, который можно формировать согласно установленным требованиям" [9 - С.172]; "Появившаяся в обществе потребность в личности, которая стремится к саморазвитию, подразумевающему постижение и выражение своих способностей и талантов, вскрыла отсталость нынешней образовательной парадигмы. Инструменты саморазвития личности, традиционно рассматриваемые как часть системы образования, в современном обществе не удовлетворяют необходимым требованиям. Современная ситуация «связана с исчерпанностью основной педагогической парадигмы (классической системы образования). Это проявляется в том, что становятся неэффективными традиционные цели, содержание и формы образования - обучение знаниям и учебным предметам, школьно-урочные или лекционно-семинарские формы преподавания, сведение обучения к усвоению, а форм школьной жизни - к дисциплине» [9 - С. 172].

Быстрота изменений современного общества, пронизывающая все его сферы и отдельные аспекты, предполагает также обучение в течение всей жизни (непрерывное образование). Мы думаем, что традиционные образовательные методы и методики нацелены не на непрерывное образование, которого требует от современного человека сам характер нынешней эпохи (которую мы называем, вслед за П. Пискаревым. эпохой метамодерна [13 - С. 17.]), а все еще на "образование раз и на всю жизнь", как в предшествующие эпохи. Образование "в течение всей жизни", непрерывное образование предполагает, по нашему мнению, в первую очередь, нацеленность личности на саморазвитие и самопознание. Саморазвитие и самопознание как ценности современной личности и являются тем необходимым фундаментом, который актуализирует ценность собственно образования, ценность получения новых знаний - непрерывно и в течение всей жизни. Саморазвитие и

самопознание, в свою очередь, можно рассматривать и как инструменты "поиска и нахождения" себя в течение всей жизни (самоидентификации), что облегчает прохождение личностью кризисов развития, возрастных кризисов и т. д. Таким образом, можно сказать, что в современном образовании имеет смысл не столько передавать знания, информацию, сколько *прививать ценности*.

Еще одним значимым элементом "нового" современного образования должны быть развитие личности как субъекта (личностно-ориентированный подход в образовании, противопоставляемый описанному нами выше знание-ориентированному подходу [8]). Личностно-ориентированный подход, с одной стороны, учитывает сильные стороны личности, предполагает развитие их в образовательном процессе, опору при передаче новых знаний на уникальные особенности личности и знания, уже усвоенные ею, и т.д. Можно сказать, что личностно-ориентированный подход в образовании, в отличие от знание-ориентированного подхода, нацелен также на формирование личности, способной к саморазвитию (и, следовательно, - самообразованию).

Мы, развивая концепцию интегрального образования как нового образования, нацеленного на формирование свободной, ассертивной, саморазвивающейся, самообразовывающейся личности, через создание уникального психосемантического пространства интегрального образования, аксиосферы интегрального образования, в центре которой находится человек, во всем многообразии измерений его существования (телесном, эмоциональном, социальном, духовном), полагаем, что интегральное образование с необходимостью строится на личностно-ориентированном подходе в образовании. Нам импонирует точка зрения Е.В. Бондаревской, которая пишет о воспитании и развитии не "личности", а "человека культуры"; с этой точки зрения, можно сказать, что в интегральном образовании происходит развитие "человека интегральной культуры", что также предполагает усвоение всеми участниками образовательного процесса гуманистических ценностей. "Концепция личностно-ориентированного образования и реализации личностно-ориентированного подхода Е.В. Бондаревской несколько отлична от концепции В.В. Серикова [6], [15]. В ее основу заложен принцип культуросообразности, предполагающий определение отношений между культурой и образованием как средой, растящей и питающей личность, а также между воспитанием и развитием ребенка как человека культуры. Суть данной концепции заключается в рассмотрении образования как части культуры, а основной целью образования, по мнению Е.В. Бондаревской, становится воспитание "человека культуры". Это означает, что основным методом проектирования такого образования должен стать культурологический подход. Компонентами культурологического подхода в личностно-ориентированном образовании выступают: отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию; отношение к педагогу как посреднику

между ребенком и культурой; отношение к образованию как к культурному процессу; отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству” [6 - С.41].

Исходя из принципов культурологического подхода в образовании, Е.В. Бондаревская предлагает заменить термин “личность” на понятие “человек культуры”, которого она понимает как “свободную личность, способную к самоопределению в мире культуры”; “гуманную личность”, “духовную личность”; т.е. личность, в которой воспитана потребность к познанию и самопознанию, рефлексии и т.д.; “творческую личность” (“вариативно мыслящую, постоянно сомневающуюся, стремящуюся созидать” [8 - С.41]).

Реализация культурологического подхода (как варианта личностно-ориентированного подхода) в образовании предполагает, как видно из приведенного выше перечня признаков “человека культуры”, формирование у учащегося принципиально новых личностных качеств, соответствующих не только качествам “человека культуры” (в системе культурологического подхода в образовании), но и человека современности как такового, то есть - человека эпохи метамодерна.

Н.В. Щербина и К.А. Усольцева, в статье “Личностно-ориентированный подход и условия его реализации в профессиональном образовании” [16], ссылаясь на мнение В.В. Серикова [15], пишут о том, что в России до сих пор преобладает “традиционная система образования”, где личность учащегося (как ученика, так и студента), не воспринимается целиком, во всей совокупности ее ролей, измерений бытия. В системе образования ценятся, соответственно, не личностные качества, способности, таланты, а определенные умения человека: исполнительность, поведение, понятливость, вежливость и т.д., среди которых самый важный параметр, совмещающий в себе результаты изложенных выше умений, - успеваемость. Концепция В.В. Серикова относительно реализации личностно-ориентированного подхода в образовании и преподавании, предполагает не только изменение всей парадигмы образования (в направлении “личностной парадигмы”), но и разработку конкретных элементов нового образования, таких, как: управление образовательным учреждением в условиях новой парадигмы образования, роль учителя и преподавателя в условиях этой парадигмы, методики преподавания, образовательная среда и условия и т.д. Суть его концепции - в том, чтобы создать особые образовательные условия, в которых смогли бы проявиться во всей полноте личностные качества (“личностные функции”) учащихся: “мотивации, критичности, рефлексии, творчества, самореализации, обеспечение уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями и др.” [16]. Мы, в свою очередь, называем подобные личностные “качества” (“функции”) *компетенциями личности*, но связываем их не только с процессом образования, но и с жизнью современного человека как таковой: нашему современнику, которого мы называем “человеком метамодерна”, необходим ряд

компетенций для успешной жизни в постоянно меняющихся социально-культурных, социально-политических, экономических условиях. Среди них мы можем назвать: способность к самомотивации, самодисциплине, самоорганизации, самодостаточности, самоопределенности и т.д., что, во всей своей полноте образует топоним (пространство) качеств самоактуализированной личности. Углубляясь в эту тему, можно соотнести “топоним качеств самоактуализированной личности” с понятием самости по К.-Г. Юнгу [17], [18] который понимал самость как архетип целостности, символ полноты человеческого потенциала и единства личности. Метафорически говоря, современная система образования должна быть ориентирована, в конечном счете, на реализацию архетипа самости, занимающего центральное место в управлении психической (а следовательно, также социальной, культурной) жизнью человека.

Возвращаясь к концепции В.В. Серикова, опишем принципы его личностно-ориентированного подхода в образовании [15 - С.19-20]:

1) этико-гуманистический принцип общения в образовательном процессе (в частности, общения педагога и учащегося);

2) принцип свободы личности в образовательном процессе;

3) принцип индивидуальности в образовании;

4) построение образовательного процесса, ориентированного на развитие личностных свойств учащегося.

И.С. Якиманская, теоретик личностно-ориентированного подхода в образовании, пишет, что такой подход реализуется через “субъектный опыт учащегося”. Также она формулирует принципы подхода, отражающие философию личностно-ориентированного образования и обучения [14 - С.13-14]:

1. Каждый человек уникален и неповторим в сочетании своих индивидуальных проявлений.

2. Учащийся не становится личностью под влиянием обучения, а изначально ею является.

3. Образование (школа) должно быть ориентировано не на то, чтобы “вооружить знаниями” (а также умениями и навыками), а развить учащегося как индивидуальность, создать благоприятные условия для того, чтобы его способности развились в полной мере.

4. Школа должна изучить, проявить, развить личность каждого учащегося.

Мы полагаем, что личностно-ориентированный подход в образовании реализуется во всей своей полноте в концепции интегрального образования. “Интегральное образование — это новая форма образования современности, отвечающая актуальным коммуникативным требованиям и нуждам, а также актуальному уровню развития личности. Это образование, которое, по нашему мнению, является средой “интегральной субординации”: то есть, пространством равенства ценностей личности, мнения, компетенций всех участников образовательного процесса. В интегральной образовательной среде учитель равен ученику, нет “отстающих” и “опережающих” в учебном процессе. Учебный процесс представляет собой своего рода “командную работу”, в которой ценно и

важно то, что умеет каждый из участников, а также - важно раскрыть внутренний потенциал личности каждого человека, будь то учитель или ученик. [...] Также интегральный образовательный процесс охватывает весь мир в целом, он непрерывен от одного образовательного пространства - к другому, от одной социально-культурной среды к другой, от одного языка - к другому» [1 - С. 8-9], [2].

Мы определяем интегральное образование как «образование личности». «Под «образованием личности» мы понимаем процесс, непрерывный по ряду значимых параметров: во времени (образование в течение всей жизни и на протяжении каждого конкретного дня), в пространстве (в том числе - в реальном и интернет-пространствах), в межличностном и внутриличностном аспектах (то есть, в поле межличностной и внутриличностной коммуникации). Мы называем такой процесс интегральным, а такой (образовательный) феномен - интегральным образованием [12]. Мы говорим об образовании личности, подчеркивая непрерывность образовательного процесса: на протяжении всей жизни человека, в интегральном единстве различных сфер жизни (частной и публичной, личной и профессиональной, рабочей и досуговой и т.д.), в частности - в интегральном единстве отдельных ролей ролевого репертуара (речь может идти, например, о совмещении ролей учителя и друга, приятеля и руководителя, в зависимости от характера конкретной ситуации) [1 - С. 8-9], [2].

Думается, что концепция интегрального образования, как и другие личностно-ориентированные подходы в образовании, могут встретить возражения. Так, одним из возражений может быть то, что, воспитывая посредством личностно-ориентированных методов, свободную и независимую личность, мы рискуем воспитать нигилиста, эгоиста, склонного к антикультурным ценностям и нормам, девиантному поведению. Мы, в свою очередь, повторяем, вслед за Е.В. Бондаревской, что личностно-ориентированный подход в образовании построен, в первую очередь, на фундаменте принципа гуманности. Гуманность, по мнению Е.В. Бондаревской, «вершина нравственности, так как в ней любовь к людям, всему живому сочетается с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказать помощь близким и дальним, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, стремлением к миру, согласию, добрососедству, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных свойств» [6. С. 11].

Можно сказать, что значимым параметром пространства интегрального образования является аксиосфера, построенная по принципам гуманности. Участники процесса интегрального образования формируют собственную ценностно-нормативную сферу в контексте аксиосферы интегрального образования в целом. Таким образом, и внутренний локус контроля, и ассертивность, и другие параметры независимости личности в процессе интегрального образования не приводят к девиантным проявлениям

личности, воспитанной в топосе гуманности и человекоуважительности.

Н.А. Алексеев в монографии, посвященной личностно-ориентированному обучению, пишет: «В современном мире важным становится не текущее владение специальными навыками, а способность эти навыки быстро осваивать по мере необходимости. Такую способность обеспечивают уже не профессиональные знания и умения, а глубинные личностные качества человека, которые являются основой для овладения специальными знаниями. Поэтому важность развития личности, ее самопонимание, самореализация для современного общества выходят на первый план. Саморазвитие является фундаментальной способностью человека, его внутренней и внешней деятельностью по созданию нового в своем сознании, переживаниях и поведении. Эта деятельность происходит в соответствии с побуждениями внутренней субъективной реальности, требованиями социально-нормативного пространства и жизненными задачами. «Личностное саморазвитие человека реализуется при помощи социокультурных психологических средств как орудий и способов воздействия человека на самого себя с целью достижения направленных самоизменений» [3. С. 36].

Итак, мы переходим к следующему вопросу, рассматриваемому в данной статье, - какие подходы, инструменты и техники могут участвовать в интегральном образовательном процессе, построенном по принципу личностно-ориентированного подхода. Мы полагаем, что ключевым инструментом взаимодействия (и коммуникации) в интегральном образовательном пространстве, в частности - взаимодействия между учителем (преподавателем) и учащимся может стать коучинг.

В статье Ф.Ш. Мухаметзяновой и В.М. Жураковской «Коучинг как технология развития личностного потенциала обучающегося, механизм раскрытия его индивидуальности» [10] авторы пишут, что на современном этапе развития образования актуальным является развитие личности обучающегося в его индивидуальности. «В этой связи одним из важнейших факторов развития индивидуальности обучающегося является овладение педагогом личностно-ориентированными технологиями, обеспечивающими проявления индивидуальности обучающегося. С полным правом техники коучинга можно отнести к приемам личностно-ориентированного обучения, обуславливающего развитие индивидуальности обучающегося» [10 - С. 16].

Ф.Ш. Мухаметзянова и В.М. Жураковская, ссылаясь на Н.Е. Гульчевскую, обосновывают, почему техники коучинга относятся к приемам развития индивидуальности обучающихся. Учитель с позиции коуча должен организовывать общение с обучающимися в соответствии со следующими принципами, согласующимися с концепцией личностно-ориентированного обучения [10 - С. 17]: «учитель должен видеть в ученике только хорошее и обращаться с ним, как с полноценным, умным, сильным, способным, умелым и талантливым; каждый ученик делает в данной ситуации наилучший выбор для себя; в основе любого действия ученика - позитивное

намерение; беседу с обучающимся следует осуществлять посредством открытых и «сильных» вопросов» [7], [11].

“Коучинг - важный инструмент влияния на результаты деятельности руководителя, педагогов, обучающихся” [10 - С.17], соответствующий принципам личностно-ориентированного подхода в образовании вообще, и интегрального образования – в частности. Техники коучинга ориентированы на оценку компетенций, выявление сильных и слабых сторон обучающихся/педагогов, усиление их мотивации (обретение внутренней мотивации к самопознанию и саморазвитию а, следовательно, - и к получению новых знаний, к обучению). Техники коучинга ориентируют коучи (клиентов, в данном случае - участников образовательного процесса, учеников/ педагогов) на достижение результата и повышение эффективности.

Заметим, что вопросам мотивации учащихся к учебе посвящено немало материалов, предназначенных как для родителей, так и для учителей, в то время как менее распространены материалы о том, как учащимся мотивировать себя самостоятельно, то есть - о самомотивации учащихся. Коучинг, в свою очередь, не является инструментом внешней мотивации, он ориентирован на самомотивацию учащихся. Кроме того, в статьях, посвященных образовательному процессу, редко находим материалы, посвященные мотивации преподавателей, чаще - тексты, посвященные профилактике профессионального выгорания и повышению квалификации преподавателей. По нашему мнению, вопрос самомотивации так же актуален для преподавателя, как и для ученика. Это связано с тем, что преподаватель в новой образовательной парадигме не является более субъектом передачи знаний и информации (а ученик – не является объектом), они оба - равные участники образовательного процесса, формирующие топос интегрального образования. В этом топосе происходит постоянный “энергообмен” между учащимися и преподавателями. От мотивированности учителя зависит и мотивированность ученика; можно сказать, что в современном мире, где источник информации доступен каждому из нас непрерывно (в форме компьютера или смартфона), учитель значим в принципиально новом качестве: не субъекта передачи информации, а субъекта, передающего желание узнать больше о том или ином предмете, уметь больше в том или ином контексте, иными словами - передающего учебный “драйв” другому субъекту (ученику). Учащийся в новой образовательной парадигме выходит за пределы “объектной” позиции, становясь автором своей жизни. В этом смысле стоит вопрос не о том, как воздействовать на учащегося извне, а о том, как учащемуся воздействовать на самого себя.

Доктор психологических наук Белых Т.В. исследующая вопрос саморазвития человека, в своей работе “Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности” пишет следующее: «Личностное саморазвитие человека реализуется при помощи социокультурных психологических средств, как орудий и способов

воздействия человека на самого себя с целью достижения направленных самоизменений» [5].

Т. Барусова в работе, посвященной коучингу [4], пишет о необходимости развитой идентичности каждого человека, понимая под идентичностью человека его собственные ощущения своей целостности и соединенности со своим истинным “Я” (Самостью, как предлагаем рассматривать мы вслед за Юнгом), независимость от мнений и внешних оценок окружающих.

Часто можно услышать об (утраченных) идеалах, которых недостает, по мнению педагогов и теоретиков образования, современному образованию, и о его чрезмерной ориентированности на желания и предпочтения учащегося. По мнению Т. Барусовой, идеал возникает там, где собственное “Я” потеряно и, следовательно, “идеал” становится компенсаторной приобретенной способностью, посредством которой начинают реализовываться человеческие потребности. Жизнь такого человека с подменной своей самости на ложные (вымышленные, навязанные извне) идеалы начинает быть сфокусирована на постоянном поиске в обретении своей идентичности. Подростковый возраст и юность - время поиска идентичности, когда человеку непросто понять, кто он такой; навязанные извне идеалы (и неспособность подростка соответствовать этим идеалам) способна фрустрировать, а не стимулировать стать “идеальным”. Это, по нашему мнению, еще раз подчеркивает необходимость перехода к личностно-ориентированному подходу в образовании. Что касается идеалов, они могут быть воплощены в форме ценностей в аксиосфере образовательной среды, а не навязываться подростку в непосредственном виде, вынуждая его сравнивать себя с недостижимым образцом.

Т. Барусова, в своей исследовательской работе, через практику с использованием инструментов коучингового подхода, подтвердила гипотезу о том, что “путь обретения себя лежит через преодоления так называемого “идеализированного образа себя” (“фантома, захватившего власть над человеком, потерявшим себя подлинного, отвечающего за все “надо”, противоречащие реальным возможностям личности”): “только через обретение себя, восстановление связи со своим истинным “Я” можно и ощутить уверенность в своих силах, и стать автором своей собственной жизни, и избавиться от зависимости от мнения окружающих”. [4] Власть идеала тем больше, чем слабее проявлено личностное “Я” человека. Заметим, что “идеал” в этом смысле совсем не обязательно конструктивен и более развит, чем сам субъект, он может носить деструктивные черты (например, навязанные подростку референтной группой). Поэтому “свобода от идеала” и опора на внутренний локус контроля и собственное личностное “я”, как направление образовательного коучинга, вероятно, более продуктивная стратегия, чем стремление следовать навязанным идеалам (как черта личности), пусть даже идеалам “хорошей учебы” и “послушания”.

Таким образом, идентичность, на обретение которой, в частности, и направлен коучинг как образовательный инструмент, неразделимо связана с саморазвитием каждого индивида, а саморазвитие, как и самопознание, является, в свою очередь значимой ценностью человека. Вопрос о том, как стимулировать учащегося к учебе в этом контексте трансформируется в вопрос о том, как вырастить саморазвивающуюся и самопознающую личность, поскольку стремление к получению новых знаний, к исследовательской и научной деятельности является органическим продолжением стремления личности к самопознанию и саморазвитию, в качестве субъекта, а не объекта образовательного процесса.

Итак, мы можем сделать следующие выводы:

1. В связи с тем, что современный мир предъявляет к специалистам различных областей, требования не столько специфической углубленности в освоение навыков выбранной специальности, сколько быстроты их освоения по мере необходимости, умения ориентироваться в поле информации, а также “мягких навыков” и других личностных качеств, мы полагаем, что образовательная парадигма нуждается в трансформации.

2. Нам видится, что оттачивание профессионального знания и мастерства в одной узкой области уже не так актуально, не отвечает на запросы современного общества, и на передний план выходят такие важные человеческие критерии, как глубинные личные качества, которые и будут базисными для овладения специальными знаниями, и на развитие которых должна быть ориентирована современная система образования.

3. Роль и важность развития личности, ее самопознания и самореализации сегодня в фокусе общественных тенденций. Принцип важности развития личности отражается и в образовательном подходе (личностно-ориентированный подход в образовании).

4. Мы думаем, что коучинг, как совокупность методов, нацеленных на развитие личности, ее самостоятельности и асертивности, может быть эффективным инструментом развития личности в современном образовании (в частности - в направлении, которое мы называем “интегральным образованием”).

5. Современное образование должно, в отличие от образовательных парадигм прошлого, быть ориентировано не на прививание учащимся определенных идеалов, которым они должны соответствовать (это, например, отражается и в системе оценивания), а на помощь учащимся в обретении их собственной идентичности, что видится нам гораздо более эффективной стратегией воспитания человека актуального времени.

6. Мы думаем, что личность, носящая ценности саморазвития и самопознания, стремится к учебной деятельности без дополнительной внешней (в особенности, негативной) мотивации.

7. Современная система образования должна быть нацелена не на передачу информации и ее усвоение, контроль усвоения, а на формирования психосемантического образовательного пространства, ключевыми смыслами которого будут (перечислить), и на передачу ценности образования, на передачу интереса к предмету, любви к процессу обучения, драйва от саморазвития и т. д.

Список литературы:

1. Абу-Талеб Д.В. Межпоколенная коммуникация и феномен затрудненного общения в контексте современного образования личности. Вестник интегративной психологии // Журнал для психологов. Вып. 22. /Под ред. В.В. Козлова, Ш.Р. Баратова, М.Н.Усмановой. – Бухара - Ярославль: МАПН, 2021. – 252 с. С. 5-10.
2. Абу-Талеб Д.В., Сандалова А.В. Интегральное образование как среда формирования навыков фрилансера // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее. - 2021. - С.163-172.
3. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского Государственного Университета, 1996. – 216 с.
4. Барусова Т. // Институт Коучинга - [Электронный источник]. - Режим доступа: https://coachinstitute.ru/mediateka/pro-kouching/obretenie-identihnosti-cherez-preodolenie-vlasti-idealnogo-ya.html?utm_source=mainsite&utm_medium=copy&utm_campaign=content
5. Белых Т.В. Синергетический подход и проблема развития субъектности личности. - [Электронный ресурс]. - URL: <https://psihdocs.ru/sinergeticheskij-podhod-i-problema-razvitiya-subektnosti-lichn.html> (дата обращения 27.05.2021).
6. Бондаревская Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Шк.Духовности, 1999, № 5, С. 41-46.
7. Гульчевская Н.Е.. Коучинг в управлении образованием. Коучинг в дополнительном образовании и повышении квалификации. Коучинг в репетиторстве // Сборник тезисов I Международной конференции «Коучинг в образовании» 22–24 ноября 2016 года. Часть 3. - М.: «Издательские решения», 2016. - 206 с.
8. Гульянц С.М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник ЮУрГГПУ. - № 2. - 2009. - С. 40-51.
9. Зиневич О.В. и Петровой Э.Д. Коучинг как средство саморазвития личности // Сибирский педагогический журнал. - №8. - 2012. - С. 172-177.

10. Мухаметзянова Ф.Ш. и Жураковской В.М. Коучинг как технология развития личностного потенциала обучающегося, механизм раскрытия его индивидуальности // Казанский педагогический журнал. - № 2 (127). - 2018. - С. 16-25.
11. Некрасова М. Коучинг в школьном образовании. Сборник избранных статей /М. Некрасова. - М.: «Издательские решения», 2017. -156 с.
12. Непомнящий А.В. Интегральное образование. научное изд., - М.: Изд-во ЮФУ, 2016. – 98с.
13. Пискарев П.М. Метамоdern и интегративная теория гуманитарного знания: дис. ... Д-ра психол.наук. — Яр., 2019 — С.17.
14. Построение модели личностно-ориентированного обучения. Под научной ред. Якиманской И.С. - М.:КСП+, 2001. - 128 с. - С.13-14.
15. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции технологии: Монография. - Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
16. Щербина Н.В., Усольцева К.А. Личностно-ориентированный подход и условия его реализации в профессиональном образовании // X Международная студенческая научная конференция “Студенческий научный форум - 2018”. - [Электронный документ]. - Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018000009>.
17. Юнг К.Г. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее. — Москва, 1995. — 320 с.
18. Юнг К.Г. Архетип и символ. — Москва: Ренессанс, 1991. — 300 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

DOI - 10.32743/UniPsy.2021.85.7.11918

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ
В ГУМАНИСТИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ*Николаенко Михаил Сергеевич**преподаватель**Федерального государственного бюджетного**образовательного учреждения высшего образования**«Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»**РФ, г. Москва.**E-mail: m.s.nikolaenko@mpt.ru*ON THE QUESTION OF PECULIARITIES OF THE SOCIAL ADAPTATION
OF THE INDIVIDUAL IN THE HUMANISTIC SOCIETY*Mikhail Nikolayenko**Lecturer**of Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education**"Plekhanov Russian University of Economics"**Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Гуманизм – это идеология, фундаментальной парадигмой которой является физическое и психологическое совершенствование человека, защита достоинства личности, и формирование такого общества, которое своим развитием может способствовать совершенствованию человека. Основатель гуманизма Франческо Петрарка, пропагандируя античную культуру, мечтал увидеть именно такой мир. Основной формой изменения общества, в соответствии с идеями гуманистов Ренессанса, должны были стать социальные институты.

Основная цель развития социальных институтов - обучение нового поколения. Таковое обучение может быть теоретическим, передающим знания, или практическим, передающим социальный опыт и опыт общения.

При таком восприятии, гуманизм совершенствует человека и общество.

Но, из-за искажения этой идеологии, созданного итальянским философом Вико Джамбаттиста, сам концепт человечности стал табуируемым и запретным направлением размышлений для научного сообщества.

В работах Вико Джамбаттиста [2], впервые появились причины для противоречий в восприятии личности человека и были заложены терминологические конструкты, создавшие большинство противоречий религиозного и научного сообщества.

Влияние работ философа Вико Джамбаттиста вынудило гуманистов продвигать толерантность к окружению, препятствуя усвоению гражданами социального опыта требующего межличностного взаимодействия.

ABSTRACT

Humanism is an ideology, the fundamental paradigm of which is the physical and psychological improvement of a person, the protection of the individual's dignity, and the formation of a society that can contribute to the improvement of a person by its development. The founder of humanism, Francesco Petrarch, propagandizing ancient culture, dreamed to see such a world. In accordance with the ideas of the Renaissance humanists, the main form of changing society was social institutions.

The main goal of the development of social institutions is the training of a new generation. Such training can be theoretical, transmitting knowledge, or practical, transmitting social experience and communication experience.

With this perception, humanism improves a person and society.

However, due to the distortion of this ideology created by the Italian philosopher Vico Giambattista, the concept of humanity itself has become a taboo and forbidden direction of reflection for the scientific community.

In the works of Vico Giambattista [Vico Giambattista. "The foundations of a new science about the common nature of nations". Translator. A. Guber. Editor E. Krylova. Ripoll-Classical Publishing House, 2018] [2], for the first time there were reasons for contradictions in the perception of a person's personality and terminological constructs were laid that created most of the contradictions of the religious and scientific community.

The influence of the works of the philosopher Vico Giambattista forced humanists to promote tolerance to the environment, preventing citizens from assimilating social experience that requires interpersonal interaction.

Ключевые слова: Социальная адаптация личности. Гуманизм.

Keywords: Social adaptation of the individual. Humanism.

Гуманизм созданный Франческо Петраркой, возвышает человека, и общество, в котором существует человек. Совершенствование мира, совместным трудом людей, и сотворение инструментов, для улучшения качества труда, идея несомненно благая.

Однако, гуманисты эпохи Ренессанса, создавшие гуманизм, как общественную идеологию, не смогли защитить ее от искажений при интерпретации.

Наиболее очевидный пример искажения восприятия, произошедшего из-за не корректного понимания гуманизма, можно наблюдать в работах философа Вико Джамбатисто [2], транслирующего гуманизм в качестве мировоззренческой парадигмы, формирующей национальный менталитет.

Гуманизм, существующий автономно, без надежного фундамента общественной морали, и этического авторитета нравственных норм, становится абстракцией.

Формирование менталитета на основе абстрактного гуманизма, регулярно завершается формированием стереотипов, сильно осложняющих повседневную жизнь гражданина. Эта идеология препятствует формированию опыта межличностного общения, искажая коммуникацию необходимостью толерантности к собеседнику.

Стереотипы, в том случае, если толерантность и либерализм, продвигаются общественными институтами, закладываются в качестве аксиомы мышления, изменить их становится очень сложно. Поэтому все процессы требующие межличностного общения сильно осложняются.

При отсутствии кризисов, когда гражданин может основывать свои действия на нормах, декларируемых обществом, это не ощущается как проблема, однако, все меняется при наступлении конфликта или кризиса.

Процесс социальной адаптации в либерально демократической гуманистической традиции, из-за навязываемой личности толерантности к недостаткам окружающих людей, формирует очевидные для любого наблюдателя проблемы при необходимости этически неоднозначного решения. Из-за отсутствия навыков коммуникации, формируется концептуальное непонимание других людей и их реакций, что не позволит эффективно выбрать оптимальную стратегию для преодоления кризиса/конфликта. С точки зрения наблюдателя данные действия будут ощущаться как хаотичный дистресс и распад личности. Нашей задачей, в контексте обозначенной концепции становится выявление методов предотвращения такого развития событий.

Европейский гуманизм как социальная идеология, ограничивает возможности социальной адаптации личности в обществе.

Изучение представленной идеи подобает начинать с дедуктивного выделения ее отдельных частей, и осмысления смыслового значения каждого из проявившихся в этом процессе элементов.

Сформировав понимание того, что такое фундаментальная основа определяющая суть явления, мы можем отделить от него то, что является средствами выражения идеи.

В обозначенном тезисе, наиболее важны для нас три вопроса полностью выражающее его суть.

1) Что такое общество?

2) Почему личности требуется адаптация к социальным нормам, создающим основные парадигмы этого общества?

3) Как влияют существующие идеологии на адаптацию личности к социальным нормам общества?

Уже названные вопросы порождают еще один.

Какие факторы могут сформировать или изменить социальные нормы современного общества?

Современное общество — это сложнейшая многоуровневая система с гибкой иерархией, и нормативно-ролевой моделью, позволяющая выбрать статус, профессиональную деятельность и морально-нравственные ценности наиболее достойным образом удовлетворяющее потребности субъекта. Структурная сложность общества порождает формализацию и регламентирование основных структур государства. Не однородность и сложность общественных отношений на фундаментальном уровне определяет доминантные парадигмы политической идеологии. Чем сложнее вопрос, тем более актуален он для общества. Что означает появления большего количества полемических текстов с изложением идеологической интерпретации. При масштабной дискуссии, требуется интерпретация темы в контексте существующего правосознания. Поэтому политическая идеология проявляется формированием социальных норм, упорядочивающих этику.

Необходимость упорядочивания и стандартизации этики и как следствие общественной деятельности граждан, создает базовые элементы социальных институтов. Деятельность социальных институтов формирует социально-ролевые ожидания общества и формируют общественную мораль, декларирующую общепризнанную систему ценностей.

Общественная мораль становится результатом осмысления социального опыта, в процессе которого личность адаптируется к обществу и в процессе адаптации, на основании доступной информации формирует понимание менталитета социума. Этот процесс очень сложен для однозначной интерпретации из-за милитаризованности этой темы. В данный момент, при стремлении к сохранению научности текста и идеологического нейтралитета, возможно смело опереться только на «Психологию народов и масс» Густава Лебона [6]. Лебон в своих рассуждениях о психологии народов и масс, опираясь на пример Романтизма 18 века, утверждает существование «Души народа», идеологического фундамента для общественной морали, позволяющего сформулировать ценности, равнозначно значимые для всех граждан которые могут себя назвать частью определенной культуры.

Эти граждане, для сохранения общих ценностей, сохраняют и ретранслируют общую мораль, утверждающую общие для всего общества ценности, формируя единые социальные нормы.

Практически данный процесс выражается в сохранении образцов культуры, демонстрирующих

ценности и идеалы и ретрансляции опыта, названной в данный момент из-за отсутствия более точного термина «**социальной адаптацией личности**». Термин адаптация, применяется в данном случае, потому, что социум создает у своего нового участника алгоритмы поведения и социальный опыт, позволяющее осуществлять повседневный труд с наименьшим количеством межличностных конфликтов.

Социальная адаптация личности — приспособление индивидуума к существующим нормам и культуре сообщества в котором он существует при помощи своевременного образования, создающего в сознании категориальный аппарат, позволяющий эффективно воспринимать, и при необходимости изменять социальные нормы [15].

Основываясь на представленной концепции социализации, возможным утверждать, что адаптация к социуму, базируется на изучении основных парадигм идеологии и культуры, существующих в обществе. Именно поэтому, формирование в обществе концептуально новой идеологии требует от научного сообщества критериев эффективности адаптации личности к новым условиям существования общества и социальных институтов. Одним из таких базовых элементов, определяющих успех адаптации личности к социальным нормам, и формирующих мировоззрение, а также лексику индивидуума, является *терпимость* (равно как и ее латинизированный вариант толерантность)

Взаимоуважение и толерантность (от др. латинского *tolerare* - терпимость) различных этносов и социальных групп, это фундамент успешного развития государства.

Любое государство мира по природе своей многогранно, и включает в себя множество политических и социальных движений, религиозных конфессий, и социальных институтов, созданных гражданами исключительно ради достижения блага или же постижения критериев того, что такое благо.

Сосуществование сообществ формирует у всех участников общие нормы, стандарты и методы взаимодействия, называемые идеологиями (*idea* — *logos* учениями об идеях).

Идеология — первичный уровень мировоззрения всех участников сообщества, формирующий общее для всего собрания или коллектива понимание наиболее фундаментальных для группы идей, создающих основные цели и задачи, мотивирующие их взаимодействие.

В момент, когда группа, начинает осознавать себя как сообщество, начинается процесс создания идеологии — непрерывный когнитивный диссонанс и «столкновение» мировоззрений личностей, участвующих в деятельности группы. Успешное создание общей идеологии объединяет всех участников процесса для создания **социальных норм** приемлемых для всех участников группы.

Чем большая по масштабам задача выбрана участниками группы, тем больше в процесс ее выполнения вовлекается людей. Наиболее масштабные цели, могут быть достигнуты исключительно при помощи слаженного взаимодействия нескольких

сообществ. Поэтому коммуникативные навыки, позволяющее человеку эффективно транслировать свои идеи, становятся самым базовым аспектом компетентности.

Синергия нескольких групп или социумов требует взаимной адаптации их понимания действительности через взаимодействие социальных субъектов.

В таком взаимодействии, умение одного человека правильно, этично и грамотно выразить свою точку зрения, фактически определяет успешность труда всего его коллектива.

При реализации стратегических и тактических задач, требующих кооперации нескольких сообществ, эффективное взаимодействие всех этих людей, может быть разрушено всего одной личностью с низкой квалификацией, создавшей своими действиями социальный конфликт.

Именно поэтому создание комфортной социальной среды, позволяющей людям эффективно взаимодействовать является основной задачей, государства. Такой созидательный труд развивает в субъектах трудовых отношений социальные нормы стимулирующее личностное развитие.

Совместная деятельность, на основании общих этических норм и стандартов поведения создает в коллективе взаимоуважение и взаимопонимание, создавая для всех участников процесса фундамент, позволяющий им реализовать себя.

Бесконфликтное взаимодействие в процессе труда, и взаимоуважение всех участников, оптимизирует этот процесс, делая его наиболее продуктивным, а значит, создающим наилучший из возможных результатов деятельности человека.

Толерантность, терпимость и уважение к иному миропониманию, взглядам и идеям расширяет мировоззрение, и через перцепцию нового социального опыта позволяет интеллектуально и духовно развиваться личности человека. Однако, не следует понимать терпимость и уважение к ближнему как попущение его произвола.

Толерантность концептуально возможна тогда, когда народ во всей полноте осознает свою историю, соблюдает данные предками обычаи и традиции, и готов их отстаивать.

Гражданин многонационального государства, обязан осознавать, что же такое толерантность, и какие искажения могут возникнуть из-за ошибок в понимании этого важного принципа сосуществования людей.

В соответствии с декларацией принципов терпимости, в резолюции 5.61

Генеральной конференции ЮНЕСКО, принятой 16 ноября 1995 года:

Терпимость определяется как уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности.

Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Терпимость — это гармония в многообразии [7].

Основой этого определения является гармония между субъектами, участвующими в процессе взаимодействия. Их равноценность.

Современная толерантность, подразумевает полное принятие мировоззрения другого человека, признание его идей равноценными своим собственным [3].

Однако, личность субъекта включает в себя не только сами идеи, но и парадигмы создающее эти идеи. Применительно к духовным ценностям это означает, что христиан вынуждают отказываться от собственного вероисповедания, мотивируя их необходимостью соблюдения общественного порядка.

Европейская цивилизация сформировала такие нравственные и социальные нормы поведения, что осознание себя христианином или мусульманином и публичное выражение этого факта, вызывают в обществе исключительно осуждение. Обязанность гражданина, способствовать утверждению прав человека, декларируемая в резолюции 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО, интерпретируется в соответствии с презумпцией виновности.

В 2004 году, во Франции, был официально принят закон **запрещающий ношение религиозных символов**, законодательно приравнивающий к преступлению, ношение символа принадлежности к религиозному верованию на территории общественного или образовательного учреждения [14].

В 2010 году национальная ассамблея Франции, приняла ряд изменений закону о **ношении религиозных символов**, сократив возможные санкции до штрафа в 150 евро [4].

Ради того, чтобы защитить граждан от нетерпимости по религиозному принципу, национальная ассамблея Франции, допустила нарушение одного из самых фундаментальных прав человека.

Законодательное ограничение права человека на свободу вероисповедания, фактически ставит под сомнение саму конструкцию прав человека, потому, что юридически доказывает возможность делегирования государством неотъемлемых с точки зрения правосознания, прав и свобод человеку. Это Европейское государство сможет отчуждать свободы и права своего гражданина, если большинство граждан примет решение, что эти права и свободы ему не нужны.

Несомненно, что такое понимание терпимости, является аномалией. Это искажение самой идеи толерантности, вызванное не корректным ее пониманием. Для того, чтобы понять в какой момент произошло это искажение, обратимся к истории.

Нам следует определить:

1. В какой момент терпимость (толерантность) как научная категория впервые была исследована, в научной работе?

2. Когда концепция терпимости получает юридическое обоснование?

3. Когда в Европе произошла подмена смыслового значения этого слова?

Переломным моментом в истории Европы, создавшим идею терпимости и толерантности, является научно-техническая революция в Великобритании.

В 1667 году, под влиянием массовой колонизации и технологического прогресса, в Британии начинает происходить процесс перерождения народов, этносов и религий, постепенно объединяемых империализмом Британской короны.

Колонизация меняет всех к ней сопричастных, не только африканцев, индийцев, и австралийцев, но и самих колонизаторов.

Народы Индии, Австралии, Африки и Англии, культурно, духовно и материально взаимно обогащаются в процессе адаптации к новому своему статусу, продиктованному технологическим и социальным прогрессом.

Этот процесс формирует в научных кругах Британии значительный интерес к социологии, теории и этнографии открывшихся для исследования территорий. Колонизированные земли, обладали культурой, вероисповеданиями и представлениями о социальных нормах, значительным образом отличавшимися от привычных для Европейской цивилизации. Такое сильное различие, сформировало в Британском научном сообществе потребность объективного определения, этих сложнейших социальных категорий. Именно благодаря этому обширному интересу, были созданы научные труды, фундаментально определяющие структуру этих научных категорий.

Одной из таких работ является «Опыт веротерпимости» Джона Локка. [10]

Вдохновившись примером сосуществования двух радикально противоречащих друг другу религий (индуизма и ислама) в Индии, он выявляет в повседневной практике христианских деноминаций доктринально не противоречащие друг-другу идеи и идеи, которые противоречат возможному примирению церкви.

В созданной им научной работе Локк, в первую очередь утверждает необходимость терпимости, по отношению к представителям различных направлений и деноминаций христианства.

В этой работе наиболее значимо введение автором терпимости именно как социальной категории и обозначение самой идеи о необходимости терпимости к ближнему.

Однако, свои плоды, сей труд дал только в середине XX века, когда стала очевидной необходимость распространения идей Локка на политические и социальные взаимоотношения людей.

XX век, в хрониках и летописях, отмечен как век технологического прогресса. История в этот период сверкает множеством потрясающих воображение шедевров человеческого интеллекта, изобретений, навсегда поменявших мир, а также восприятие мироздания человеком. Именно в это фантастическое время, снова проявляется вопрос о границах терпимости личности.

Зима 1946 года отмечена возрождением интереса к работам Томаса Гоббса и Джона Локка, сформировавшим базовые парадигмы Европейской этики (в качестве системы морально-нравственных ценностей межгосударственного союза)

Впервые, сама идея о необходимости терпимости к ближнему появляется в «трактате о веротерпимости» Джона Локка в 1667 году [10] и трактате «О гражданине» Томаса Гоббса [18], и применялась авторами исключительно в контексте веротерпимости. Однако, события второй мировой войны, заметно расширили область применения толерантности как социальной концепции, продемонстрировав опасность, стереотипов для развития социума.

Под влиянием прогресса меняются наши жилища, наш транспорт, наша одежда, все это быстро видоизменяется с внедрением новых технологий. Однако есть нечто, что остается неизменным. Это природа человека. Его естество настолько сложно для изучения, и пластично, что природа человека остается неизменной в независимости от технологического прогресса общества, в котором этот человек существует.

Для совершенствования человека, необходим концептуально иной подход. Сочетание в любом индивидууме духовного и телесного, мирского и сакрального, требует для его развития, прогресса не только технологического (изменяющего внешний образ), но и духовного (изменяющего мировоззрение).

Духовное развитие личности, в самом начале, это, в первую очередь изменение мировоззрения личности, делающее уже имеющуюся картину мира достаточно гибкой для принятия инноваций, но прочной для сохранения внутреннего стержня.

Именно поэтому для нас так важно понимание **терпимости к ближнему, и условий при которых терпимость не допустима** ради блага самого человека, по отношению к которому она проявляется.

Научно-техническая революция, порождая инновационные технологии, создаёт исключительно приборы и инструменты, которые сможет использовать человек для своего труда.

Однако, создавая настолько совершенные Инструменты, для решения поставленных задач, общество очень часто запаздывает с психологической и нравственной адаптацией к открывшимся возможностям.

Именно умение адекватной адаптации общества к новому и инновационному, определяет насколько само общество жизнеспособно. Следует отметить важный аспект.

В данном случае, равноценно значимо, как умение адаптировать необходимое, так и продемонстрировать всю возможную нетерпимость к недостойному нелюбому и опасному.

Наиболее очевидно это было продемонстрировано в работе «Опыт веротерпимости» Джона Локка **о свободе человека, и границах терпимости к иной точке зрения**. Так как в данном случае, был поставлен о восприятии проявления воли человека, с точки зрения, наблюдателя, фундаментом рассуждений Локка стал вопрос: **«Существуют ли границы терпимости к ближнему?»**. Для ответа на этот вопрос он обратился к рассуждениям об этике представленным в текстах Огюста Конта. Французский философ Огюст Конт, сформировал базовые концепции

философии науки. Сохраняя стремление научного познания мира, он создает парадигму: **Люди, обладающие совершенными инструментами, должны, так же, как и их инструменты совершенствоваться** [8].

Основываясь на представлениях Анри Сен-Симона о развитии общества, он декларирует идеи единовременного технологического и духовного развития общества. В качестве основы таких рассуждений, Конт опирался на «Никомахову этику» Аристотеля [1], и представленный античным философом, вариант совершенствования общественной морали благодаря совершенствованию инструментов, используемых в процессе труда.

Если труд как форма деятельности, фактическое выражение этики, совершенствуя инструмент, с помощью которого человек, трудится, возможно совершенствовать человека.

Такая логика рациональна. Обладая высокими технологиями, человек получает множество возможностей совершенствовать свою нравственность до столь же высокого уровня. Однако, нравственное совершенствование становится возможным в том случае если субъект, обладает не только возможностями, но и стремлением к совершенствованию собственного духовного мира, а также того нравственного чутья, что дано природой. Первичный стимул, в данном случае исходит из самого естества личности. От нужды, диктуемой природой. Эта потребность, в осознанном виде, может появиться только в том случае, если общество, сформировало инструменты, позволяющие реализовать этическое воспитание личности,

Даже сам Огюст Конт не смог бы сказать, что значит «нравственный прогресс» в масштабах общества. Опираясь в своих суждениях на концепцию Аристотеля о нравственном самосовершенствовании личности, он и представить себе не мог все ужасы мировых войн, порождённые технологическим гением человечества.

В его представлении о мире, технологии оптимизируют повседневный труд, и **«человек, благодаря механизмам, лишённый нужды в ежедневном тяжёлом физическом труде, обратит свой разум к трудам духовным»**. Такие люди, будут развивать искусство, творить эстетически совершенные вещи, или же в соответствии с этическими идеями Аристотеля, нравственно развиваться от **худшего к лучшему, через диспуты с достойными людьми** [13].

Получив при помощи механизмов возможность совершать необходимую для общества работу без затраты собственных усилий, человек несомненно направит высвободившиеся время и ресурсы на улучшение качества собственного бытия, психологическое и духовное саморазвитие, вдохновленное собственной потребностью в развитии и совершенством окружающего мира. Именно так видел будущее гуманист Томас Мор. И именно ради демонстрации этого варианта развития общества, он создает свой знаменитый политический памфлет о «идеальном» государстве [11].

Две мировые войны и множество межрегиональных конфликтов в начале XX века, практически

опровергли концепцию Конта. Я сознательно уточняю опровержение идей Конта, а не Аристотеля. Огюст Конт при изучении концепции Аристотеля, упустил из области собственного внимания, весьма значимый фактор.

Воля человека определяет все принимаемые им решения. Личность, принимающая решения, базируется на личном опыте, а если решение которое требуется принять, выходит за пределы личного опыта, то применяется опыт сообщества. Социальный опыт — это совокупность знаний и навыков, которым человек обучается в процессе образования. В отличие от опыта личного, самостоятельно интерпретируемого личностью, социальный опыт требует формирования педагогом первичных аксиом, формирующих определение того, что такое норма и аномалия.

Так как в процессе образования, субъекту сообщают знание, которое он по объективным причинам не может апробировать, формирование критериев нормы, становится первостепенной задачей для педагога.

В момент зарождения и развития позитивизма, гуманитарные науки были в очевидном даже не специалисту состоянии методологического кризиса. До момента создания экспериментальной психологии, сама идея этического образования казалась проявлением ничем не обоснованного излишества.

Отсутствие четких критериев оценки по этическим дисциплинам, практически уничтожило саму идею нравственного воспитания личности. Сама эта концепция сохраняется в узких границах традиционного религиозного воспитания, где нормы подкреплены непрерываемым авторитетом религиозных институтов, и могут быть установлены как таковые.

Из-за отсутствия античных первоисточников, указывающих на не материальную природу психических процессов, общественность начинает передавать морали и нравственности личности, характеристики свойственные классической механике Ньютона. Психика личности механизмуется, и низводится до уровня механизма.

В таких условиях, нравственное образование понимается как развитие исключительно интеллекта, без учета общественной морали и нравственных ценностей, дающих надежную опору для Совести человека в процессе принятия решения.

Единственной объективной альтернативой такого подхода, становится христианская антропология восточных православных церквей, но малая доступность информации, и специфика доктринальных споров католической и православной церквей, сделали эту информацию трудно доступной для европейцев. Труднодоступность информации позволила сектантам и еретикам деформировать представления о духовной жизни православной церкви настолько, что малое доктринальное противоречие породило глобальный раскол, направивший ресурсы католиков (западных христиан) сугубо на излечение последствий произошедшего бедствия. В результате были утрачены все возможности развития христианской антропологии. Отсутствие точного ответа на вопрос, «Что такое человек?» создало кризис легитимности

авторитета христианской церкви в Европе. Под влиянием политических деятелей Франции, в качестве основы для социальных норм, постепенно продвигается научный позитивизм. Но научная картина мира, идеологически нейтральна, она формирует знание, но не кредо. Знание должно быть подтверждено и апробировано, и оно не позволяет рассуждать однозначно. В отличие от веры, однозначной в своей сути, знание человека подвержено интерпретации и искажениям

Поэтому, когда позитивизм апробируется на прочность войной, Европа переживает жесточайший духовный кризис, завершившийся в момент начала формирования гуманистической философии в эпоху Просвещения (XVIII век).

Эпоха Просвещения навсегда разделяет Европу на две противоборствующие друг другу стороны, чье незримое противоборство длится уже два века.

В Англии, философия человечности нашла живой отклик, когда идеи гуманизма были осмыслены участниками активно развивающегося под влиянием империализма научного сообщества. Ученые сформировали на прочном фундаменте уважения к человеческому достоинству концептуально новое понимание общества, активно поддерживаемое местной церковной иерархией. **Терпимость к недостаткам ближнего и стремление их устранить**, стали в этом обществе фундаментальным принципом, формирующим восприятие иных нравственных норм.

Во Франции все произошло значительно иначе. В этой стране, обескровленной революцией, гуманизм подменяет в сознании обывателя религиозную этику, становясь еще одним направлением извращенного материалистами гедонизма.

Порожденный хаосом французской революции, гуманизм французских материалистов, поменял саму суть общества, внося искажение в самый центр общественного сознания, видоизменив природу представлений о человечности, и как следствие нормы нравственности. До этого момента, «антропос» (человек) представлялся мыслителям в сиянии божественной природы, а после него животным способным к труду.

Очевидный антропоцентризм [Антропоцентризм — Философия, устанавливающая биологическую природу человека в качестве основного объекта для размышлений философа. Основной особенностью, выделяющей это направление философии, стало пессимистичное восприятие действительности. Так-как человек воспринимается исключительно в его биологическом аспекте, регулярно возникает проблема обоснования морально-нравственных ценностей.] «гуманистической» концепции потребовал от Просветителей строгого регулирования и нормирования моральных и этических ценностей свойственных личности человека.

Наиболее отчетливо это видно при сравнении работ уже представленного Английского философа Джона Локка (Джон Локк написал «Послание о веротерпимости» в 1686) [10] и французского философа Жан-Жака Руссо (Для корректного сравнения изучим

трактат Ж.Ж. Руссо «Об Общественном договоре, или Принципы политического Права»). [13]

В работах Руссо формируется основа идеологии французской революции, сформировавшая методологическую базу эмпирического гуманизма, ставшего идеалом философствования для революционеров Франции. В письмах Руссо зарождаются основные идеи и ценности французской революции (**терпимость, равенство, братство**). Поэтому можно предположить, что Руссо в своих размышлениях базируется на ничем не искаженном классическом для Франции понимании гуманизма. Каков, же этот гуманизм?

Несомненно, что это система общественных отношений, объединяющая граждан государства, социальными нормами общими для всего общества. Так-как в этом регионе активно изучалось римское право, для народа Франции, социальные нормы объединяющее общество, получили наименование «Общественный договор».

Общественный договор — соглашение, свободно принимаемое всеми участниками сообщества, и устанавливающее стандарты поведения. Под влиянием идеологии научного позитивизма, Общественный договор, как соглашение формирующее суверенитет на основе общественной морали, заменяет гуманистам Франции нравственность. Для того, чтобы гармонизировать нравственность и гуманность, Руссо призывает к терпимости.

Терпимость — Ж. Руссо терпит недостатки окружающих людей, потому, что он осознает, что эти люди терпят его недостатки и любое деяние, направленное на обличение недостатков ближнего повлечёт раскрытие обличителем всех страстей и пороков самого Руссо, перед сообществом. Для сохранения благопристойности, он делегирует саму возможность осуждения другого человека Суверену, специально уполномоченному представителю государства. Это решение позволяет обеспечить равенство всех участников сообщества.

Равенство всех участников сообщества означает, что всем признающим себя частью государства или сообщества существующего на территории этого государства, даны равные возможности, права и обязанности перед этим государством. Обличение недостатков и морали конкретной личности, воспринимается сообществом исключительно как желание стать «первым среди равных» и возвысить себя над другими, поэтому порицается.

В контексте всего вышесказанного о французской модели гуманизма, принятое в Англии понимание «человечности» (гуманизма) выглядит чем-то настолько иным, что трудно поверить в то, что это одно и то же направление философии, но существующее в разных странах.

Английский гуманизм в качестве своего основания устанавливает **Труд**.

Труд человека как созидательная реализация **Воли**, дает личности **Свободу**. **Права** человека реализуется как выражение им свободы.

Права человека подразделяются на возможности и **обязанности**.

Воля человека может быть ограничена исключительно **судебным запретом** устанавливаемым судом или **нравственными нормами**, догматически установленными церковью, являющейся общепризнанным государственным институтом.

Христианская церковь стала надежной опорой и фундаментом для социума Англии, в период научно-технической революции, благодаря тому, что в этот период истории священство сконцентрировалось на доктринальном обосновании необходимости сохранения человечности в ее наиболее высшем значении. Мораль и нравственность в контексте всего сказанного были определены для мирян как повседневная необходимость.

Жизнь и труды Английских гуманистов, настолько соответствовали, христианскому пониманию добродетели, и праведного труда, что эта признала даже сама церковь. Называя гуманиста Томаса Мора, поместно почитаемым святым, католическая церковь Англии наглядно продемонстрировала отношение к гуманистическим идеалам его наставника Джона Локка и идеям самого Томаса Мора.

Научно—технический прогресс, в Британии развивается так же активно, как и во Франции, но у этого развития иной источник. Наука развивается не для того, чтобы заместить церковь (ибо ее нравственный авторитет непререкаем), а для того, чтобы совершенствовать доступный человеческому восприятию мир и познать его. Благодаря этой особенности, деидеологизирующей научное знание, современная структура мирового научного сообщества, в фундаментальных вопросах, опирается именно на британскую концепцию.

Благодаря соблюдению этих нравственных идеалов, в Англии, революционные процессы ограничились **революцией в мышлении** (Промышленной революцией). [10]

Во Франции, для их достижения потребовался **мятеж**. Основными причинами его стали формализованное разделение церкви и государства, а также традиционное для французов почитание земельной аристократии.

Разделение церкви и государства, вызванное спорами об инвеституре, лишило правителя духовной поддержки церкви, что сделало его правление не легитимным с точки зрения обывателей, однако фактически легитимным, что привело к глобальному конфликту, разделившему общество на монархистов и республиканцев.

Монархисты стремились сохранить, существующую систему, а республиканцы, вдохновленные речами гуманистов, стремились к изменениям.

Под влиянием Просветителей, республиканское общество Франции стремиться к уравниванию прав и возможностей своих сограждан. Эта тенденция, имеет равнозначно как позитивные, так и негативные эффекты.

Феноменальное развитие науки, сопровождается ужасающим нравственным падением, вызванным в первую очередь тем, что **терпимость и равенство, были внедрены в общество искусственно**.

Обыватели поддерживающее монархию осознанно превозносят аристократию своего отечества находя в этом сословии нравственный авторитет, позволяющий сформировать социально приемлемые нормы поведения.

Отсутствие у республиканцев нравственных авторитетов способных утвердить и поддерживать идеи, внедряемые революционерами, привязало их соблюдение к государству как социальному институту, передав ему не свойственную ранее судебную (пени-тенциарную) функцию.

Общественный договор Руссо, наиболее очевидное проявление этой концепции в социологии. Именно во времена французской революции, наступает расцвет этой идеи, и граждане окончательно начинают воспринимать государство как нормативно-правовой регулятор, а правителя, как субъекта, обладающего достаточным нравственным авторитетом для утверждения нормы в качестве таковой.

В Англии, многовековые традиции Римского права не допускают подобного искажения правового сознания.

Нравственные нормы формируются как таковые, не становясь нормами права, в отличие от Франции, где со времен Филиппа IV и до конца Французской революции, общество претерпевало жесточайший духовный кризис порождающий кризис правосознания.

Жан-Жак Руссо, Вольтер, и их предшественник Шарль де Монтескье осознавая, что революция против монархического режима потребует легитимного обоснования, создали такую систему нравственных ценностей, при которой решение о нравственности или безнравственности действий регулируется законом. Основным нравственным законом становился закон государственный. Ему придавались функции не только регулирования взаимоотношений граждан, формирующих гражданское общество, но и формирования в таковых гражданах нравственных идеалов.

Именно в этот момент и начинается кризис правового сознания во Франции. Нормы права, принятые в этом государстве, изначально были рассчитаны на экономическое и социальное регулирование, при этом римское право оставляет нравственность свих сограждан в области личных договоренностей, свободной от внешних регуляторов. В качестве такого регулятора выступало не право, а само сообщество, в процессе бытия формирующее общие нравственные идеалы в контексте уже существующей правовой традиции.

При концептуальных изменениях общественных норм, это позволяло республиканскому правительству разработать новый инструментарий и альтернативную уже существующей систему правовых норм, способную дополнить существующее право, в наиболее сложных аспектах гражданских правоотношений, при этом не разрушая его.

События Великой французской революции наглядно продемонстрировали все проблемы этой модели.

Эта революция началась с захвата Бастилии 14 июля 1789 года, что уже свидетельствует об

фактическом изменении статуса мест тюремного заключения в сознании граждан этого общества. Это поставило под вопрос разделение полномочий юридической и исполнительной власти.

До этого момента в Европе юридическая ветвь власти была обособлена от исполнительной власти, но революционные волнения во Франции потребовали их объединения в единую систему. Что и породило в обществе концептуально новую, не свойственную ему ранее ценность – **равенство**.

Равенство означало, что всем признающим себя частью государства или сообщества существующего на территории этого государства, даны равные возможности, права и обязанности перед этим государством. Равные права и обязанности, при всем внешнем совершенстве подобной концепции, означают, что уничтожается аристократия. Сообщество людей, благодаря их достойным делам и нравственному совершенству получившее от правителей, влияние и статус позволяющее быть для иных людей нравственным авторитетом и нормативным регулятором, устанавливающим критерии нравственности.

Правительство Франции сознательно утверждает невозможность получения привилегий гражданами, достойно проявившими себя в служении отечеству, и отвергает возможность санкций в отношении граждан демонстрирующих общественно опасные девиации. Помня опыт революции, парламентарии устанавливают нейтралитет государства в вопросах суда и утверждают невмешательство одной из ветвей власти в процедуры, осуществляемые другой.

Этот процесс, разрушает фундамент государственности, и исторически сформировавшуюся нравственную парадигму. Опыт, обычаи и традиции заменяется социальной нормой, уравнивающей в статусе с Законом.

Если участники общественных отношений, обладают разными социально-ролевыми статусами, то в обществе поддерживается взаимная терпимость, так-как наличествует социальный институт ответственный за поддержание порядка, и именно его представители должны принимать решения, а ваше персональное мнение может быть субъективно.

Декларация **необходимости равенства** как общей ценности всего общества, концептуально устраняет саму возможность **терпимости** к человеку, нарушающему общественный порядок, вне зависимости от формы нарушения.

В обществе, опирающемся на идею равенства, как основание общественных институтов, опасение «войны всех против всех» порождает систему толерантности, замещающую собой терпимость к ближнему.

Наблюдатели, основываясь на собственном ощущении опасности наблюдаемого явления, могут начать его публичное обсуждение, или быть к нему «толерантны» и не обсуждать на публике.

При этом толерантность может быть применима к девиации, настолько распространённой, что она становится в обществе нормой. В таком случае обличение порока, завершится для обличителя общественным порицанием и в худшем случае юридическими санкциями.

Через 156 лет мировоззрение Европейцев снова подверглось изменению. Завершение второй мировой войны потребовало рефлексии ее итогов.

Идеалы французского гуманизма под влиянием военной агрессии фашистской Германии обретают оборонительную направленность.

При создании международных организаций ООН и ЮНЕСКО, основной концепцией становится не равенство прав, а терпимость к различиям. **Равенство достигается через терпимость к различиям не равных.**

Опыт второй мировой войны показал, что обособление этноса становится поводом, для накопления конфликтов, поэтому в качестве основных ценностей ЮНЕСКО утверждается терпимость и толерантность.

Юридически это закреплено «Декларацией принципов терпимости», утвержденной резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года. В этой Декларации терпимость характеризуется как одна из фундаментальных ценностей конца XX и начала XXI века и трактуется, как *«...уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений...»* [7].

На основании этого определения, возможно, утверждать, что толерантность, как форма терпимости это - умение без вражды относиться к чужому мнению, к чужому образу жизни, к другой национальной культуре, к иного рода религиозным взглядам, языку, чувствам, мнениям, верованиям.

Толерантность создает позитивную мировоззренческую и нравственно-психологическую установку личности на то, в какой мере ей принимать или не принимать различные, прежде всего, чуждые идеи, обычаи, культуру, нормы поведения. Именно уровень развития персональной толерантности определяет, готов ли человек слышать и уважать мнение других, и не враждебно встречать мнение, отличное от своего.

Желающие мира народы Европы стремились к установлению такого порядка, при котором предрассудки не выходят за пределы социальных групп их порождающих.

Благодаря принятым ЮНЕСКО международным актам и постановлениям, политики получили удобные инструменты для решения конфликтов за столом переговоров.

Однако концептуальная неточность определения «терпимости» как юридического термина, позволила ее экстраполировать не только на политические процессы, которыми терпимость была порождена, но и на смежные научные дисциплины. Появились психологические и социологические определения терпимости, которые окончательно убедили Европейское научное сообщество в том, что терпимость слишком многозначный термин. Потребовалось иное решение.

Альтернативой терпимости стала концепция толерантности, выстроенная в качестве антитезы на основании противопоставления стереотипам и предубеждениям (prejudice).

Предубеждение – предварительно существующее мнение, которое служит основанием для последующих выводов.

Предубеждение является не предположением, а верованием, и поэтому для его изменения требуется долгое время.

Наличие предубеждений изменяет восприятие, подстраивая реальность в соответствии, со стереотипами, формирующими предубеждения. Именно поэтому косвенными признаками наличия предубеждений являются отсутствие логики в обоснованиях человеком своей позиции и безразличие к фактам. В своих суждениях такая личность первично основывается на коллективном бессознательном того сообщества, в котором существует субъект.

Факты подстраиваются под опыт, исключительно в контексте уже имеющихся предубеждений, и искажают восприятие действительности. Ответная реакция воспринимается также в контексте искаженного бытия личности.

Толерантность (как практическая реализация терпимости) становится противоядием, защищающим личность от формирования предубеждений. В позитивном своем аспекте толерантность, терпимость к различиям, не позволяет стереотипам стать фундаментом восприятия.

Предрассудки и предубеждения - это так называемый "человеческий фактор", который влияет на восприятие информации (искажая ее) и на процесс принятия решений (уводя его в сторону от объективного).

Толерантность как - умение распознавать и устранять данные искажения, появляющиеся в процессе анализа проблемы и принятия решения, позволяет значительно улучшить качество принимаемых решений.

Предубеждения основываются на стереотипах. Впервые термин стереотип использовал классик американской журналистики Уолтер Липпман (Walter Lippmann), который в 1922 году опубликовал книгу «Общественное Мнение» (Public Opinion). Этим словом он обозначил термин обозначающий название методики структурирования сообщества по общим для всех его представителей характеристикам.

Уолтер Липпман выделил четыре аспекта стереотипов.

Во-первых, стереотипы всегда проще, чем реальность — сложнейшие характеристики стереотипы сокращают до минимума требуемого для ассоциирования термина с объектом.

Контекстуальное упрощение приводит к тому, что восприятие человека не способно воспринять внешние факторы, не укладывающиеся в заданную модель. Это заметно упрощает манипуляцию личностью.

Терпимый человек, никогда не будет отрицать нечто в полном Абсолюте. Все элементы реальности не совпадающее с его мировоззрением станут поводом для рефлексии и осмысления.

Во-вторых, люди приобретают стереотипы (от знакомых, средств массовой информации и пр.), а не формулируют их сами на основе личного опыта.

Отсутствие знаний о прецеденте или явлении вынуждает индивидуума принять решение не на основании личного опыта, а на фундаменте коллективного бессознательного того сообщества, к которому он себя относит. Впоследствии если «точка зрения» сообщества, подтверждается, то сознание индивидуума переносит этот опыт в повседневную практику. Таким образом, объективное обоснование причин принятия именно такого решения становится невозможным.

Принятие осознанного решения, это акт персональной воли, поэтому для того, чтобы принять серьезное решение, человек разумный, постарается предварительно получить всю возможную информацию, и основываясь на ней действовать.

В этом случае терпимость действует в отношении того сообщества в котором существует личность. Умение не поддаваться ложному общественному мнению, также является аспектом терпимости.

В-третьих, все стереотипы ложны, в большей или меньшей степени. Всегда они приписывают конкретному человеку черты, которыми он обязан обладать лишь из-за своей принадлежности к определенной группе. Совокупность свойств, присваиваемых личности стереотипами называется предубеждениями.

Развитие в сообществе предубеждений порождает социальную напряженность.

Основываясь на суждениях, искаженных предубеждениями, индивидуум принимает не правильные решения, и наблюдая негативную реакцию на свои действия убеждается в истинности возникших у него предубеждений. Это ведет к эскалации существующих в обществе конфликтов.

В-четвертых, стереотипы очень жизнеспособны. Даже если люди убеждаются в том, что стереотип не соответствует действительности, они склонны не отказаться от него, а утверждать, что исключение лишь подтверждает правило.

Предубеждения могут и должны контролироваться не только обществом и властью, но и самими индивидами, поскольку помимо объективных существуют еще и субъективные, т.е. коренящиеся в индивидуальной психике причины их возникновения.

Именно поэтому, эффективным способом преодоления стереотипов и предубеждений, становится личный опыт. Когда персона может проверить информацию, восприятие не искажается логическими суждениями, выстроенными на фундаменте ложных данных [9].

Однако, современный европейский гуманизм предлагает нам другой вариант преодоления стереотипов. Толерантность к недостаткам людей.

Изначально слово *tolerantia* появляется в латинском языке, и является исключительно медицинским термином. Однако, деятельность гуманистов во время французской революции, создает политическое и социологическое определение этого термина.

После захвата Бастилии, начинается активное обсуждение и нравственная оценка заключенных,

и политического аспекта из заключения. В социологию заимствуется три термина: «toleration», «tolerance» и «tolerationism». Первый из них обозначает **уважение к различиям**, второй **терпимость** к воздействию общественного мнения, а третий социально-политическую концепцию, в основании которой заложено **сосуществование** людей, основанное на терпимости к ближнему.

Выше по тексту говорилось, что результаты великой Французской революции наглядно доказывают крах идеи Французских Просветителей. (Жан-Жак Руссо, Вольтер, и Шарль де Монтескье).

Призывы к терпимости не опирающиеся на общепризнанные социальные нормы привели революционеров к кризису, конфликт нравственных ценностей различных социальных групп породил хаос и принудил Якобинцев к радикализации собственных идей [15].

Современные Европейские гуманисты, основываясь на традициях французского революционного позитивизма, пытаются выстроить альтернативную концепцию толерантности, способную предотвратить деструктивное развитие общества, но терпимость, не регулируемая нравственным законом, уничтожает фундамент любого социума — самого человека.

Соблюдение принципов терпимости в Абсолюте, приводит к **не отрицанию** вредных для физического и духовного здоровья привычек, постепенно становящихся нормой жизни индивидуума.

ВЫВОД

Толерантность как «**уважение и принятие, а также правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности**», становится возможной только тогда, когда мы проявляем готовность к диалогу в отношении партнера по переговорам, не отторгая его.

При отсутствии общепризнанных морально-нравственных ценностей, способных стать надежным фундаментом для принятия решений, толерантность и терпимость становится попустительством, а уважение к различиям становится безразличием.

Для защиты от обозначенного варианта развития событий, всем участникам процесса коммуникации, следует опираться не на абстрактные по своей сути права гражданина, а на общественную мораль, формирующуюся на фундаменте ожиданий всего общества и устанавливаемую в качестве нормы, нравственным авторитетом всего сообщества.

Фундаментом морали, следует признать **защиту достоинства личности, и формирование такого общества, которое своим развитием может способствовать совершенствованию человека.**

Такое определение общественной морали предотвратит саму возможность негативной дискриминации по какому-нибудь признаку. Здравомыслие человека, не желающего получить общественное порицание предотвратит выход за грани здоровой критики. В дополнение к предотвращению дискриминации, такой гуманистический концепт, позволит включить в правовое поле идею **обязанностей** гражданина перед обществом. Это фактическое возвращение

идеи Конфуция, о политике как о «благородном муже», укрепляющем своими трудами общество, и поэтому обладающим обязанностями перед людьми, способствует восстановлению гуманистических идеалов Петраки представленных в начале статьи.

Такой баланс восточного и западного менталитета, позволит реализовать социальную адаптацию следующего поколения, не отравив его безразличием к миру.

Список литературы:

1. Аристотель. Этика. Эстетика. Поэтика. – Минск : Харвест, 2011. – 1280 с.
2. Вико Джамбатиста. Основания новой науки об общей природе наций / пер. А.А. Губер; ред. Е. Крылова. – Рипол-Классик, 2018.
3. Горлова Ю.В. Понятие и сущность социокультурного плюрализма // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013.
4. LOI n°2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public. Закон о запрете на сокрытие лица. Принят 14 сентября 2010 года Сенатом Франции. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr/>
5. Гуревич П.С. Стереотип // Современная западная социология. Словарь. – М., 1990. – С. 332.
6. Густав Лебон. Психология народов: с комментариями и объяснениями / пер. А. Фридмана и Э. Пименовой: сост. пред. и коммент. А. Марков. – М. : АСТ, 2020. – 288 с.
7. Декларация принципов терпимости. Принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года.
8. Конт О. Дух позитивной философии. (Слово о положительном мышлении) / пер. с франц. И.А. Шапиро. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 256 с.
9. Липпман У. Общественное мнение / пер. с англ. Т.В. Барчунова; под ред. К.А. Левинсон, К.В. Петренко. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
10. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Т. 3. – М. : Мысль, 1988. – С. 135–406.
11. Томас Мор: Утопия. Переводчик: Малеин А.И. Редактор Расторгуева. Эксмо-Пресс, 2018. – 160 с. ISBN: 978-5-04-093545-1
12. Мор Т. Утопия. – М. : Наука, MCMLXXXVIII. — 416 с.
13. Руссо Ж. Об общественном договоре или принципы политического права. – М. : Юрайт-восток, 2020. – 147 с.
14. Семендяева О.Ю. Критический анализ концепций «стереотипа» в социальной психологии США // Социологические теории и социальные изменения в современном мире. – М., 1986. – С. 184–196.
15. Спиркин А.Г. Философия: Учебник. — 2-е изд. — М.: Гардарики, 2006. — 736 с.
16. Law on secularity and conspicuous religious symbols in school's. – 2004. – 228 of 15 March 2004.
17. Томас Гоббс. Философские основания учения о гражданине. – 2003 год. – Издательство АСТ. Харвест. 304 с. ISBN 5-17-008292-4, 985-13-0310-0.

PAPERS IN ENGLISH**PEDAGOGY****THEORY AND TRAINING AND EDUCATION TECHNIQUE****SCIENTIFIC AND THEORETICAL BASIS OF DEVELOPMENT AND INTRODUCTION
OF INNOVATIVE METHODS IN INCLUSIVE EDUCATION*****Akhatov Akmal Rustamovich****Doctor of Technical Sciences,
Jizzakh branch of the National University of Uzbekistan,
Professor,
Uzbekistan, Jizzakh****Kayumov Oybek Achilovich****Assistant of the Department of Applied Mathematics and Informatics,
Faculty of Applied Mathematics,
Jizzakh Branch of the National University of Uzbekistan,
Uzbekistan, Jizzakh****Ulug'murodov Shoh Abbos Baxodir o'g'li****Teacher-trainee of the department "Applied Mathematics and Informatics"
of the faculty "Applied Mathematics"
of the Jizzakh branch of the National University of Uzbekistan,
Uzbekistan, Jizzakh
E-mail: gulomjonterdu@internet.ru***НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ
ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ*****Ахатов Акмал Рустамович****д-р техн. наук,
Джизакский филиал Национального университета Узбекистана,
профессор,
Республика Узбекистан, г. Джизак****Каюмов Ойбек Ачилович****ассистент кафедры прикладной математики
и информатики факультета прикладной математики
Джизакского филиала Национального университета Узбекистана,
Республика Узбекистан, г. Джизак****Улугмуродов Шох Аббос Баходир угли****преподаватель-стажер кафедры «Прикладная математика и информатика»
факультета «Прикладная математика»
Джизакского филиала Национального университета Узбекистана,
Республика Узбекистан, г. Джизак
E-mail: gulomjonterdu@internet.ru*

ABSTRACT

It should be borne in mind that the changes taking place in our society in the economic, social, political and cultural spheres also depend on the education system, which determines the intellectual potential of our country in the future and is a key condition for its development. At the same time, the growth of intellectual potential, the development of quality will not only have an impact on the effectiveness of education, the improvement of the system in this area, but also significantly affect the growth of all areas of this social system.

АННОТАЦИЯ

Следует иметь в виду, что изменения, происходящие в нашем обществе в экономической, социальной, политической и культурной сферах, также зависят от системы образования, которая определяет интеллектуальный потенциал нашей страны в будущем и является ключевым условием для его развития. В то же время рост интеллектуального потенциала, развитие качества не только повлияет на эффективность образования, совершенствование системы в этой сфере, но и существенно повлияет на рост всех сфер этой социальной системы.

Keywords: inclusive, development, technology, current, process.

Ключевые слова: инклюзивный, развитие, технология, текущее, процесс.

Introduction:

This situation is very important today, because this process (innovative process) is a condition for the survival of educational institutions (both literally and figuratively), as well as a condition for social protection of relations between future generations and the teaching staff. Life puts before educational institutions new, seemingly impossible tasks, that is, to work on the old, to develop concrete innovations and put them into practice. It is possible to understand the older generation, who are very careful about all the news, brought up in the spirit of faith in the riches and experiences of the past, who like stability, as well as educators who do not want any change. In this case, it is necessary to understand that "chasing innovation processes" is an integral part of our lives today. Whether we like it or not, the process of market and market relations is going on behind the walls of our educational institutions. This process is directly related to us, because the concept of competition between educational institutions, their competitiveness, the quality of education, social orders are all coming into our lives. Rather, it is a process, an environment in which we live we must always feel that it is a style.

Objective: It is useless and dangerous to resist this process. We have no choice and we are forced to participate in this rapid process (the chase process). The most important thing in this process is to participate wisely, in a useful way, for our organization. Many experts believe that the ability to change is a key factor in development today, a key factor in ensuring the competitiveness of any educational institution. Today, the traditional and mass forms of education and upbringing in the school and higher education system are being replaced by innovative processes in the development of educational institutions. Innovation (in- "lik", novus- "new") means to innovate, to innovate. "Innovative education" usually means the introduction of new (useful) elements into the learning process. Therefore, innovation in the education system is directly related to change. These changes include the purpose, content, methods, technology, organization, and management of the education system.

Methods:

- to organize originality and educational process in pedagogical activity;
- system of control and evaluation of education levels;
- educational and methodical support;
- the system of educational work;
- curricula and study programs;
- depends on the activities of students and teachers.

The novelty is relative in the historical aspect. Innovation has a clear historical character, that is, it can appear prematurely, become a norm in time, or become obsolete. In the development of a school or university system, perhaps the education system as a whole:

- Absolute novelty (similarity, lack of prototype);
- relative novelty;
- unique, inventive.

Types of innovations are grouped in school and higher education on different grounds: The first classification (group) is based on the introduction of innovations and their relevance to the pedagogical process that takes place in school and higher education. Based on an understanding of this process, the following types of news can be distinguished:

- the purpose and content of education;
- Methodology, tasks, methods, technologies of pedagogical process;
- forms and means of organization of education and upbringing;
- management, teachers and students.

The second classification (group) in the education system is based on the scale of innovation. The following changes can be distinguished here: - unrelated local and separate (one-sided);

- complex, interconnected;
- Systematic, covering the whole school and higher education system.

The third classification (group) is based on innovation opportunities. In this case, consider:

- educational programs, curricula, improvement of structures, ingenuity,
- known and accepted changes to views
- modification;
- innovation in combinatorics (changes);
- radical change.

The fourth classification (group) of innovations is relative to the previous ones grouped based on In this approach, the novelty can be replaced, canceled or depending on the disclosures. In this case it is a source of renewal in the school and higher system as:

- social order as a need of the country, region, city, district;
- Reflection of the social order in the laws and documents of regional and regional significance;
- Achieving a comprehensive human science, advanced pedagogical experience;
- Intuition and creativity of leaders and teachers in testing errors and shortcomings;
- experimental work;
- Foreign experience.

The developing innovative policy in our country poses important and responsible tasks for education. The document on "Education for an Innovative Society in the 21st Century" adopted by the Group of Eight at the Summit in St. Petersburg in July 2006 calls for consideration and resolution of the problem. The strategy for the future development of science and innovation is to create an "innovative person", that is, regardless of how he works, he must be inclined to innovation and new knowledge. Today, modern innovative fitness is emerging. The term "innovative education" appears on the website of current national projects, which states that innovative education requires teaching in the process of creating new knowledge. This requires a distinction between the current concept of "innovative learning technologies" and the new concept of "innovative education".

Education is one of the first in our country to launch an active innovation movement. At some point in the late twentieth century, such efforts were made. For example, the views of A.G. Rivin and V.K. Dyachenko on collective teaching, D.B. Elkonin, V.V. Davydov, L.V. Zankov on the development of innovative education were of particular importance at the time. In addition, other innovative educational technologies: dialectical teaching methods (A.I. Goncharuk, V.L. Zarina),

individual-oriented teaching (A.A. Yarulov), "Ecology and dialectics" (L.V. Tarasov), heuristic teaching (A.V. Xutorskoy) dialogue culture (V.S. Bibler, S.Yu. Kurganov), projective self-reflection (G.P. Shedrovitskaya) and others. The innovators for the educational technologies listed above were only educators, and their innovations focused on the formation of the necessary qualities in students, with no focus on innovative thinking and ability to focus on innovative activities. The views expressed require the distinction between the concepts of "innovative educational technologies" and "innovative education" as follows: innovative educational technologies and programs are all educational technologies that create and develop pedagogical innovation. Is the result. Innovative education is such innovative educational technologies and programs in which the teacher is the result of innovative activity, the learner is the creator (generation) of innovative ideas; mono-innovation of production (innovation of specialists) mono-innovative education – (pedagogical innovation), its innovation, pedagogical innovation, their consequence, the innovation of the learners.

Results: The urgency of the issue here is to develop existing "mono" innovative educational technologies to a "bi-innovative" state. These are confirmed by their own practical experience in the example of a number of foreign students, their experiments and inventions. Here it is proved that the theory of solving inventive problems can be solved through IMEN, which is based on the achievements of modern science through strong, talented thinking. A number of developed laboratories (IMEN) in developed countries have developed a new method for IMEN pedagogy called "inventing knowledge".

Conclusion: The basics of IMEN integration have been developed in conjunction with all the most common innovative pedagogical technologies. An additional effect of this is the possibility of writing various pedagogical technologies in the language of practical dialectics.

References:

1. From the speech of President IA Karimov at the International Conference "Education of a highly educated and intellectually advanced generation - the most important condition for sustainable development and modernization of the country." - Tashkent, February 17, 2012.

PSYCHOLOGICAL SCIENCES**GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY**

DOI - 10.32743/UniPsy.2021.85.7.12031

**KNOWLEDGE AND SKILLS OF PARENTS IN DEVELOPING LANGUAGE
 FOR CHILDREN AGED 24-36 MONTHS (RESEARCH IN DA NANG CITY, VIETNAM)**
Pham Thi Thanh Thuy

Graduate student, Faculty of Early Childhood Education,
 The University of Danang - University of Science and Education,
 459 Ton Duc Thang str., Danang City, Vietnam
 E-mail: phanthanhthuy15880@gmail.com

Nguyen Thi Tram Anh

Doctor of Psychology, Faculty of Psychology and Education,
 The University of Danang - University of Science and Education,
 459 Ton Duc Thang str., Danang City, Vietnam
 E-mail: nttanh@ued.udn.vn

Ho Thi Thuy Hang

Doctor of Psychology, Faculty of Psychology and Education,
 The University of Danang - University of Science and Education,
 459 Ton Duc Thang str., Danang City, Vietnam
 E-mail: htthang@ued.udn.vn

**ЗНАНИЯ И НАВЫКИ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКА
 ДЛЯ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ 24-36 МЕСЯЦЕВ
 (ИССЛЕДОВАНИЕ В ГОРОДЕ ДАНАНГ, ВЬЕТНАМ)**
Фам Тхи Тхань Туи

аспирант факультета дошкольного образования,
 Данангский университет науки и образования,
 Вьетнам, г. Дананг
 E-mail: phanthanhthuy15880@gmail.com

Нгуен Тхи Чам Ань

д-р психол. наук, факультет психологии и образования,
 Данангский университет науки и образования,
 Вьетнам, г. Дананг
 E-mail: nttanh@ued.udn.vn

Хо Тхи Туи Ханг

д-р психол. наук, факультет психологии и образования,
 Данангский университет науки и образования,
 Вьетнам, г. Дананг
 E-mail: nttanh@ued.udn.vn

ABSTRACT

The article mentions the current status of knowledge and skills of parents in language development for children aged 24-36 months. The main methods used in this study are theoretical research method; survey by questionnaire; in-depth interview method; methods of data processing by mathematical statistics. Research results show that 76.46% of parents

believe that time to start developing language for children is from birth to 12 months of age. Difficulties faced by parents in language development for children include difficulties from parents and children, in which the biggest difficulty is due to parents' lack of knowledge and skills in language development for children.

АННОТАЦИЯ

В статье отражено современное состояние знаний и навыков родителей в области языкового развития детей 24-36 месяцев. Основные методы, использованные в данном исследовании: теоретический метод исследования; анкетирование; метод глубинного интервью; методы обработки данных по математической статистике. Результаты исследований показывают, что 76,46% родителей считают, что время, чтобы начать развивать язык у детей, приходится на возраст от рождения до 12 месяцев. Трудности, с которыми сталкиваются родители в языковом развитии детей, включают трудности со стороны родителей и детей, при этом самая большая трудность связана с отсутствием у родителей знаний и навыков в языковом развитии детей.

Keywords: Knowledge; Skill; Parents; Children Aged 24-36 Months, Language Development.

Ключевые слова: знания; Навыки и умения; Родители; Дети в возрасте 24-36 месяцев, развитие речи

1. Introduction

Language plays an extremely important role in the process of educating children to become fully developed human beings. The delayed development of language has a great influence on the all-round development of children, so it is necessary to develop children's language at the right time and in accordance with their age [4]. At preschool age, language development is divided into 2 stages: pre-language stage (under 12 months of age) and linguistic stage (from 12 months of age and older). From 24 to 36 months, working with objects foster the need to communicate with adults in language; with the rapid maturation of the language centers on the cerebral cortex, children's language thrives. Language perfection takes place quickly in all aspects: pronunciation, vocabulary, grammatical structure.

Adults play a very important role in helping children learn new words, through daily dialogue and interaction with children [7]. According to Duke and Annie, there are many methods that adults can use to develop children's language: read aloud to children the word many times, encourage children to speak, encourage children talk at home, increase meaningful awareness of words, teach children words related to words they already know, use games to teach children... [3]. Current practice of care and education for children aged 24-36 months shows that parents have limited awareness of the importance of the child's development in the early stages of life, knowledge and practical skills to care for and educate a 36-month-old child are lacking [6]. Parents' concerns are often more about the physical development of their children than the development of social and linguistic abilities. If parents care about developing language for children, many of the methods they used are not really scientific. Parents and caregivers often do not have a proper understanding of the child's characteristics and language development, leading to inappropriate interactions, which can hinder language development. Thus, it can be said that the issue of language development for children in the first years of life has not been given due attention. Therefore, parents need to be supported with knowledge and skills in this area to help children develop language effectively.

The problem of language development for children under 36 months of age has been studied by many authors around the world.

Tikheeva has emphasized that the development of vocabulary or language development for children must always be associated with cognitive development for children. Children 's language must be specifically developed, that only through the physical world, every new word they learn will be firmly grasped in their young minds [15]. Vugotsky argued that in fact, children's language development is the development of methods of using language for communication and cognitive purposes [12].

Paul and Carol et al. raised the issue that one of the factors affecting children's language ability is the lack of language in expressing feelings and ideas. Delays in expressing emotions and thoughts lead to great difficulties in understanding and recording information when talking to adults, communicating with peers, and self-regulating emotions [13]. In "A resource for Teacher", Annie asserts that in the process of recognizing and exploring the world around, children learn words related to animals, plants, trees, flowers [1]. Kethleen and Lucia have made arguments asserting that for young children, the world around them is extremely attractive to them, children actively participate in activities when opportunities arise, and mental images is maintained more clearly and longer as children experience exploring the world, young children acquire language from here, children describe and share these mental images with others, and concepts begin to form from there [5].

According to Nguyen, in Vietnam, the disorder and delay in language development in Vietnamese-speaking children are mainly caused by the lack of attention of adults, mainly grandparents, parents and foster aunts. Families need to have appropriate language development methods according to each specific case of each child [10]. Children's language development is greatly influenced by the family and the positive interaction with people around [9].

The introduction of books on methods of language development for children by typical authors such as Nguyen [11], Phan et al. [14], Luong [8], Dinh [2] showed the roles, tasks, methods and measures of language development for children, and at the same time they also emphasized that language development for preschool children is one of the important tasks of language development for preschool children.

2. Materials and Methods

The main research methods used in the research include the document research method, the survey by questionnaire, the interview method and the data processing method by mathematical statistics. The method of studying texts and documents is used to generalize theoretical issues related to language development for children under 36 months of age.

The survey by questionnaire aims to find out the awareness, actions and difficulties of parents in the

process of language development for children aged 24-26 months in the family. The questionnaire consists of 3 groups of issues: awareness of the time of language development for children, specific actions to develop language for children (15 items), difficulties that parents face in the process of language development. for children (10 items). The total number of surveyed subjects includes 40 people, including parents living in inner cities and suburbs, with education levels from high school to graduate school, male and female genders; as follows:

Table 1.

Description of the object surveyed

Parents		Number	Percentage
Area	Inner	30	75
	Suburbs	10	25
Education	Under university qualification	29	72.5
	University degree or higher	11	27.5
Gender	Male	16	40
	Female	24	60

Depth interview method was used to better understand the status of language development for children aged 24-36 months in the family. The number of interviewees included 25 parents and caregivers.

The topic uses SPSS 26 software to process the data obtained during the survey.

3. Result and Discussion

3.1. Parents' perspectives on language development for 24-36 month old children

Parents' views on language development for children are reflected in the way they assess the position and role of language development compared to other areas; judgments about the appropriate time of impact as well as the attitude towards the behavior of some mothers are given. To better understand the perspective of language development, we surveyed parents about the right time to start language development. With 5 options given, parents' choices are as follows:

Table 2.

Parents' choice about when to start language development for children

Factor	Total	Percentage
From birth	7	17.64
At 12 months old	23	58.82
At 24 months old	0	0.00
At 36 months age	0	0.00
It is best to let the child develop naturally	10	23.54
Total	40	100

Thus, most parents think that the time to help their child develop language is when their child can speak the first word, *"that's when it was real necessary to teach new words, correct wrong words, slur pronunciation..."* (mother of NK V). They said that before the age of 1, the child *"learns to move, learns to roll, learns to crawl, learn to walk... can't teach children to talk"* (mother of NT C). These parents combine language learning with speaking learning, language development is to develop speaking ability: *"Knowing how to speak is knowing the language, speaking many words and many sentences is developing language well..."*

Group of parents who believe that it is necessary to start from birth advocates teaching language to children from birth through daily conversations with children,

they believe that doing so "children will quick to understand and quick to speak; Always pretend you know how to talk and regular conversation will help you get used to the words soon..." (mother of NN MC). And those who do not recognize the time at all think that it is best to let the child develop naturally. They deny or have not yet seen the positive and extremely important role of adults in leading and organizing children to learn languages, according to them, "we shouldn't force children into discipline soon, children will easy under stress and pressure, it is better to let them develop naturally" (mother of DPU). These parents view language as a product of natural development, at some point, like teeth, hair, and nails, it will appear on its own, no child will not be able to speak by elementary school (mom of

the DPU). In our opinion, it is correct to choose the right time for language development for children as soon as they are born, even science has proven that parents can start interacting with their children as soon as they are 17 weeks pregnant because then baby's senses are developed enough for the baby to hear sounds. However, the method is not simply a daily conversation, as some parents said when interviewed by us. It is a whole system of methods from creating a favorable environment and living space to changing unfavorable habits, adapting words and sayings in each conversation to create more opportunities for language learning language more.

3.2. Parents' actions in language development for children

Each child in different families will receive different developmental conditions. That condition is created by the adults themselves, specifically by the way parents influence the language development of their children. The more scientific, synchronous, frequent and persistent the effects are, the more opportunities children have to learn, and vice versa, if the impact is inspired, inconsistent, and discrete, it will lose the corresponding children's opportunities. In fact, not all parents know how to positively influence their children and fewer parents check the science of each method they conduct, but they are easily aware of what they are doing. Is it harmful to a child's development? Therefore, when surveying the implementation of language development measures, we do not include negative measures but absolutely the right things to do. No parent will admit that they often push their children to say new words, answer for their children when they falter, and no parent will admit that they often scold, punish or threaten their children when they are hesitant. children violate boundaries or limit their exposure to the world of animals and plants... Putting things like that in will make it difficult to get real answers.

We surveyed the performance of parents with 15 measures of language development for children. The results are as follows:

- Measures are sometimes taken but not often (62.5% - 80%) include: *Letting children watch TV, videos, dosed and selective; Encourage children have peer interaction; Ask open-ended questions to encourage children to talk, think, and imagine; Rearrange your schedule to spend more time with your child; Relinquish unnecessary controls and restrictions; Love books; Through reading, engage children in the world of books; Make the written word close with labels, annotations, memos, bulletin boards...*

- Measures are taken regularly (75% - 82.5%): *Facilitating let children play with their peers; Take advantage of children's questions to expand children's knowledge; Explore and ask questions about the world around them with children; Learn the habit of observing, waiting and listening to children speak; Correct children's sentences, say the right words to make samples; Help children name things, phenomena and people they come into contact with.*

- Measures are almost not taken: Have fun with children with different materials (72.5%); build a family bookcase (75%). With 2 measures that are almost not implemented:

First, have *fun with your children with different materials such as wood, sand, gravel, powder, watercolor...* The reason we get when we talk to moms about this is pretty abundance: They think that these are materials that are not always available (afraid to seek). They consider them annoying, messy and dirty (afraid to clean up the aftermath). Some worry that they will harm their children (fear of danger) and they absolutely cannot sit and play with their children when work is too busy (fear of wasting time). There are also people who consider it an act of pampering their children (afraid of being expensive), some even think that this type of play is completely unrelated to language development (thinking it is useless). The reasons that they give are not satisfactory, because they are coming from more realistic calculations, forgetting that their partner - the children, not a single child can refuse if given an opportunity. The most important part of play is being able to play again with their parents because then they have the opportunity to experience, learn, and share joys, surprises and achievements.

Second, *build a family bookcase*: The reasons mothers give for not doing this work are: *they don't really like books themselves; no time; no habit used to read books; afraid to spoil the child; It's not really necessary because I'm too young...* (mother of H. G; T. C; D. Q). Those are all very realistic views, and changing that opinion is many times more difficult than showing them the benefits of taking this measure.

Through this study, we found that there is a consistency in parents' opinions and practical actions. Click here to find out their views on language development. Most parents have identified language development with learning to speak simply, knowing how to speak means knowing language, speaking many words and many sentences means well-developed language... They see development Quantitative language. That is consistent with their actions when it comes to helping their children learn languages because they are doing the most, most often, measures that reinforce and increase the vocabulary and grammar of their children. These are interventions that are easy to do, can be done anytime, anywhere, and most importantly, they see immediate results through the child repeating their concept or model words.

With the group of measures to help children become familiar with books and writing, the level of implementation is the lowest, because according to parents: *"Children child in age 2 - 3 does not need to be forced into books, that will make them more afraid to learn later"; "Children who do not have the sense to preserve books, hold a story book and do not know it, turn it upside down, they should not buy it, buy it and tear it to pieces"; "Around 5 years old is the time for children to get used to books, teach children to hold a pen"...* (mother of children K. V; B. Tr; D. L). In fact, cultivating children's love of books and awareness of the value of using the written word in life is not an easy job, it requires more

than time and economic conditions. If parents themselves do not have a love for books and the habit of reading and using this word, it will certainly be difficult for them to do, in case they try to do it, the effect will not be high because at least the child lacks Be an example when it comes to learning and imitating actions.

3.3. The reality of parents' difficulties in language development for children

Surveying the level of difficulties that parents face in the process of caring for and developing language for their children, we obtained the following results:

Table 3.

Parents' difficulties in language development for children

Difficulties in language development for children		M	SD
Group 1: Difficulties from parents	Lack of time	2.83	1.28
	Not having enough economic conditions to take care of problems other than physical health.	2.70	1.05
	Lack of knowledge and skills in language development for children	2.93	1.21
	No helpers in comprehensive child care and development	2.80	1.14
	Lack of experience	2.90	1.17
	Conflict with other family members perspective and methods of young language education.	2.85	1.03
	Children do not have peers to play with	1.43	0.28
Group 2: Difficulties on the part of children	Children who are often sick	1.55	0.27
	Children with disabilities in certain organs (lips, tongue, hearing, etc.) affect language development.	1.00	0.50
	Children who are uncooperative, stubborn, difficult to teach	2.05	0.83

We list 10 common types of difficulties that parents are likely to face in caring for their child's language development. difficulties are as follows:

- Difficulties arising from shortage (7 difficulties): lack of time; lack of material (not enough economic conditions); lack of knowledge and skills; shortage experience; lack of helpers, lack of consensus (conflict with other members on method); lack of peers for children to play. Expressing this level of difficulty parents sometimes face (or feel they have to) but not much and infrequently (75% - 85%)

- Difficulties come from the child's own body (3 difficult): young or sick; children difficult to cooperate; children with injuries or disabilities. Shown through the assessment of these difficulties parents hardly have to go through, they are almost not true for them.

Among the 10 difficulties, they found that the biggest difficulty they encountered in the process of taking care of children was lack of experience, knowledge and skills in language development for children, lack of time. Digging deeper, we found out that they are the people who *"First time parenting, there are still many things yet You know, everything is a matter of doing, learning and gaining experience"* (mother by B. Tr). Than So, especially *"Daily work is busy, taking up all of my time, so dad their mother have little time to take care of it"* (D. D's grandmother); *"A working day usually takes more than ten hours, try to work the whole night, many days after looking at the child, he has already fallen asleep"* (mother by D. L); *"There is a lot of work, so there is no time to spend with children, but all the efforts the couple are doing are aimed at helping their children have a better material life"* (mother by T.N). It seems that these. These difficulties are closely related to each other, one is a consequence of the other. On the other hand, economic

problems are almost not their worries, a few of them feel difficulties but only partially.

Parents' education and occupation are also factors that have an indirect influence on children's language development. Most of the children's parents have a high school education and their main jobs are home garment manufacturing and trading. Similar results are also found in previous studies [5], [8], [10].

4. Conclusion

Research results show that most parents believe that the time to start language development for their children is before 12 months of age. The main actions that parents have taken to develop language for their children are to create conditions for children to play with their peers; Take advantage of children's questions to expand children's knowledge; Explore and ask questions about the world around them with children; Learn the habit of observing, waiting and listening to children speak; Correct children's speech errors, say the right words to model; Help children name things, phenomena and people they come into contact with. The biggest difficulty that parents face in the process of language development for their children is the lack of knowledge, skills and experience in this area. This fact is a practical basis to propose measures to better support parents in language development for their children, especially in the period when children are in the period of "language development".

Acknowledgements

This research was funded by Vietnam Ministry of Education and Training under project number B2019-DNA-10.

References:

1. Annie M. M., NATURAL CURIOSITY: Building Children's Understanding of the World through Environmental Inquiry / A Resource for Teachers, University of Toronto, 2011.
2. Dinh H. T., Tran T. M., Methods of language development for preschool children, Educational Publishing House, 2009.
3. Duke N.K., Annie M. M., 10 Research-tested ways to build children's vocabulary, Scholastic Professional Paper, New York: Scholastic, 2003.
4. Hoang T. O., Pham T. V., Nguyen K. D., Methods of language development for children under 6 years old, Hanoi National University Publishing House, 2005.
5. Kathleen C., Lucia F., Science in the Preschool Classroom Capitalizing on Children's Fascination with the Everyday World to Foster Language and Literacy Development, Young Children, Vol. 12, pp. 12-18, 2002.
6. Lam N. B., Some issues of care and education for children under 36 months of age in the direction of integration - low cost in Vietnam, Education Journal, Vol. 11, pp. 10-12, 2016.
7. Lauren L., Build your Child's Vocabulary, Online available from <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Build-your-childs-vocabulary.aspx>
8. Luong K. N., Nguyen T. T., Vietnamese language – literature and educational methods, Tom 2, Education publisher, 1988.
9. Luu T. L. The steps of language development of children from 1 to 6 years old, PhD thesis in linguistics, Hanoi, 1996.
10. Nguyen H. C., From activities to children's language, Hanoi National University Publishing House, 2001.
11. Nguyen X. K. (1997). Textbook of language development methods for children, Hanoi National University Publishing House.
12. Nguyen B. T., Vygotsky's views on children's language and thinking through the work "Thoughts and words". Thesis Master of Psychology, 2018.
13. Paul L. M., Carol S. H., et al., "Who Receives Speech/Language Services by Five Years of Age in the United States", American Journal of Speech-Language Pathology, pp. 1 - 17, 2015.
14. Phan T., Phung N. K., Nguyen X. K., Tran G. L., Vietnamese - literary and educational methods, Tom I, Education Publishing House, 1988.
15. Tikheeva E.I., Language development of children under school age, Education publishing house, 1977.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научный журнал

**UNIVERSUM:
ПСИХОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ**

№ 7(85)
Июль 2021

Свидетельство о регистрации СМИ: ЭЛ № ФС 77 – 54438 от 17.06.2013

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, улица Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: mail@7universum.com
www.7universum.com

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3

16+