

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»

На правах рукописи

Полосина Анна Алексеевна

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**

научная специальность 5.8.1. Общая педагогика,
история педагогики и образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Тарханова Ирина Юрьевна

Ярославль, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ	18
1.1. Историко-педагогический анализ конструкта «социальное обучение молодежи».....	18
1.2. Дидактические основы социального обучения молодежи в цифровую эпоху	39
1.3. Анализ практик социального обучения студенческой молодежи	58
1.4. Дидактическая модель социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху	77
Выводы по первой главе.....	90
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И СРЕДСТВ СОЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ	93
2.1. Диагностический этап исследования	93
2.2. Апробация дидактических условий и педагогических средств социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху	108
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	127
Выводы по второй главе.....	164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	167
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	174
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	195

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обусловлена усилением в российском обществе индивидуалистических тенденций, проявляющихся в повышенном внимании граждан к собственным интересам и потребностям, росте потребительских настроений, снижении уровня социальной солидарности и ослаблении традиционных форм взаимоподдержки и взаимопомощи. Ответом на данные тенденции может стать социальное обучение, которое способствует формированию социально значимых ценностей, развитию коммуникативных навыков и способности эффективно взаимодействовать в коллективе.

В качестве социально-демографической группы, на которую направлено данное исследование, выбрана студенческая молодежь, поскольку студенты находятся на этапе активной социализации и формирования идентичности. Именно этот период взросления характеризуется повышенной восприимчивостью к новым знаниям, социальным нормам и ценностям, что в современном мире осложняется активным и зачастую неконтролируемым влиянием интернет-ресурсов и социальных сетей. В этих условиях университет может взять на себя роль конструктора альтернативного пространства социализации, наполненного социальными смыслами, ценностями гражданского участия и практиками вовлеченности в решение актуальных проблем общества. Посредством социального обучения студенты университетов могут формировать активную жизненную позицию и осознавать свою роль в обществе.

В педагогических исследованиях представлены различные взгляды на сущность и содержание социального обучения молодежи. Однако цифровая эпоха, характеризующаяся высокой скоростью распространения информации, развитием сетевых коммуникаций и появлением новых форм социальной активности, требует адаптации традиционных моделей социального обучения к современным реалиям.

Актуальность исследований социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху отражена в целом ряде стратегических документов, определяющих государственную политику Российской Федерации. Одной из приоритетных задач государства является реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности. Эти ориентиры отражены в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». В соответствии с Указом разработан национальный проект «Молодежь и дети», который вступил в силу с 1 января 2025 года. Задачи, поставленные в рамках проекта, также акцентируют внимание на формировании гармоничной и всесторонне развитой личности, развитии социальной активности граждан, обеспечении безопасности в цифровой среде и поддержке талантливой молодежи и инновационных проектов.

В соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года приоритетным направлением является формирование у молодежи гражданской идентичности, патриотизма, нравственных ценностей, а также развитие навыков социального взаимодействия и адаптации к меняющимся условиям современного мира. В контексте Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации до 2030 года решаются задачи по формированию активной, образованной и конкурентоспособной молодежи, способной внести вклад в социально-экономическое развитие страны.

Настоящее исследование направлено на поиск новых дидактических решений в сфере социального обучения молодежи, которые могут стать основой для совершенствования реализации в вузах курса «Обучение служением», обеспечивающего синергию академической подготовки студентов и их практического участия в решении актуальных социальных проблем. За три года реализации данного курса в российских университетах

накоплен определенный опыт, требующий научного и методологического осмысления, анализа проблем и поиска путей их разрешения.

Степень разработанности проблемы исследования. Исследования социальности образования ведутся с давних времен, однако до сегодняшнего дня отсутствует четкая дифференциация терминов «социальное образование», «социальное воспитание» и «социальное обучение».

Наиболее разработанной в научном плане дефиницией является «социальное воспитание». Его концептуализация проведена в работах В.М. Басовой, Б.П. Битинаса, В.А. Бочаровой, А.В. Мудрика, М.И. Рожкова, Т.А. Ромм, Г.Н. Филонова, М.И. Шиловой и др.

В работах М.С. Безбоговой, Л.Г. Гуслияковой, В.И. Жукова, М.В. Ионцевой, О.Я. Лившиц-Эзрохи, Н.В. Логиновой, Л.В. Мардахаева, С.Х. Самсоновой и др. представлена общая характеристика социального образования. Вопросам социального обучения посвящены труды Н.И. Бычковой, А.И. Дука, В.С. Кулаковой, М.А. Куликова, А.М. Куляпиной, А.Х. Фам, Н.В. Черепановой и др. В данных работах обосновано, что сензитивным периодом для социального обучения является юношеский возраст, в котором происходит становление социальной и гражданской идентичности личности, но при этом не охарактеризована специфика работы с представителями молодежи «цифрового» поколения в современных условиях.

Значительное количество работ посвящено вопросам внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. К таким работам можно отнести труды Н.Н. Нечаева, Е.Е. Дурневой, в которых обсуждаются вопросы важности включения цифровых технологий в работу вузов; публикации В.И. Блинова, В.В. Гришкуна, И.М. Осмоловской, И.М. Реморенко, И.В. Роберт, И.Ю. Тархановой и др., посвященные различным вопросам модернизации дидактики в условиях цифровой трансформации образования; работы В.В. Столина, Р.В. Сулеймановой, Е.М. Тарасовой и др. по вопросам безопасного использования цифровых технологий. Но, несмотря на широкую

представленность дидактических идей, направленных на оптимизацию обучения молодежи с использованием ресурсов цифровой среды, в них фактически не отражены вопросы социального характера, в то время как специфика влияния цифровизации на социальное поведение и ценностное мировоззрение современной молодежи требует осмысления и с точки зрения дидактики.

Таким образом, в существующих научных работах отмечается, что социальное обучение молодежи актуально, приобретает все большие масштабы, занимает свое место в основных образовательных программах, но зачастую реализуется стихийно, в ответ на ситуативно возникающие задачи.

Анализ публикаций по вопросам социального образования, социального воспитания, социального обучения и цифровой трансформации образования позволил выделить ряд **противоречий**:

- между актуальностью научного обоснования концепта «социальное обучение» и недостаточностью дидактического осмысления данного вида обучения, что препятствует созданию эффективных программ, имеющих научную теоретическую основу и методическую обеспеченность, соответствующую потребностям целевой аудитории;

- между необходимостью совершенствования социального обучения студенческой молодежи как целостного процесса и отсутствием обоснования условий его эффективности, учитывающих поколенческую специфику и отвечающих на вызовы цифровой эпохи, что приводит к фрагментарности существующих практик;

- между имеющимся в российских университетах опытом социального обучения в рамках курса «Обучение служением» и отсутствием анализа результативности применяемых для его реализации педагогических средств.

Данные противоречия определили **проблему исследования**: каковы дидактические условия социального обучения студенческой молодежи и педагогические средства их реализации в цифровую эпоху?

Необходимость разрешения указанных противоречий и неразработанность выявленной проблемы обусловили выбор темы диссертационного исследования: «Дидактические условия социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху».

Объект исследования – процесс социального обучения студенческой молодежи.

Предмет исследования – дидактические условия и педагогические средства социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху.

Цель исследования – выявить и обосновать дидактические условия социального обучения студенческой молодежи и педагогические средства их реализации в цифровую эпоху.

Задачи исследования:

- 1) Охарактеризовать конструкт «социальное обучение» в исторической ретроспективе, выявить ключевые этапы становления данного понятия и определить его современное содержание.
- 2) Определить дидактические основы социального обучения молодежи в условиях цифровой трансформации высшего образования.
- 3) Выявить эффективные практики социального обучения молодежи, реализуемые современными российскими университетами.
- 4) Разработать модель социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху.
- 5) Научно аргументировать и опытно-экспериментальным путем проверить дидактические условия социального обучения молодежи в цифровую эпоху.
- 6) Выявить, обосновать и эмпирически доказать результативность педагогических средств социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху.

Гипотеза исследования. Предполагается, что повышение эффективности социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху будет эффективным если:

- модус потребления в процессе обучения студенческой молодежи изменяется на модус служения и социальной ответственности;
- происходит индивидуализация и персонализация социального обучения студенческой молодежи;
- обеспечивается взаимосвязь и взаимодополняемость учебной и внеучебной деятельности социальной направленности;
- педагогические средства социального обучения модернизируются на основе современных цифровых технологий и консолидируются идеологией курса «Обучение служением».

Теоретико-методологические основы исследования:

- Экзистенциальный подход, представленный с философской позиции в работах Ж.-П. Сартра и А. Камю, чьи произведения раскрывают проблему взаимоотношений между человеком и обществом через призму конфликта, который ведет к осознанному выбору личности. В психолого-педагогическом смысле экзистенциализм в процессе образования определяет направление воспитания качеств личности обучающегося, ценных для общества, эта идея отражена в исследованиях О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Д.В. Вилькеева, А.А. Кирсанова, Л.Ф. Спирина, Н.М. Таланчука, Л.И. Уманского, Е.Н. Щурковой, А.В. Шершневой. Особое методологическое значение для данной диссертации имеет концепция экзистенциальной педагогики М.И. Рожкова, предполагающая воспитание человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности.
- Социокультурный подход, опирающийся на фундаментальные труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Ласкина и Н.Н. Ярошенко. Данный подход акцентирует внимание на том, что обучение молодежи происходит в контексте определенной культуры и через взаимодействие с другими членами общества; он используется для анализа механизмов обучения и развития в социальной деятельности.

– Концептуальные теории социального обучения (Н.И. Бычкова, Е.Д. Гребенко, Н.И. Горлова, А.И. Дука, Н. К. Крупская, А.С. Макаренко, П. Наторп, В. С. Никольский, А. В. Соколов, Л.И. Старовойтова, А. А. Фролов, С.Т. Шацкий и др.), акцентирующие внимание на том, что развитие личности в процессе обучения происходит в социальной среде, через взаимодействие с другими людьми, через включение в общественную жизнь и деятельность, что в свою очередь, противопоставляется более индивидуалистическим подходам, которые сосредотачиваются на внутренних процессах или биологических факторах.

– Концепции социального взаимодействия субъектов образовательного процесса (Л.В. Байбородова, В.И. Журавлев, Е.Н. Пристupa, М.И. Рожков и др.), раскрывающие суть динамической системы мотивов, побуждающих человека к участию в социальном взаимодействии, их изменчивости под влиянием контекста, потребностей и целей индивида, а также характеристик самой ситуации социального взаимодействия.

– Культурологическая теория содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) обуславливающая конструирование образования на основе широкого социального опыта, вступающего в резонанс с личным эмоционально-культурным опытом учащихся.

– Идеи обучения служением в российской высшей школе отражающие теоретические и практические аспекты социального обучения студенческой молодежи в современных условиях (Д.С. Бухаров, М.А. Гаete Сепулведа, Н.И. Горлова, Л. И. Старовойтова, Т.А. Нам, Л.В. Горюнова, М. В. Смирнов, В.С. Никольский, А.В. Портных и др.).

– Идеи трансформации дидактики в эпоху цифровизации (В.И. Блинов, И.М. Осмоловская, Т.Н. Носкова, Л.М. Перминова, И.Ю. Тарханова, М.А. Чошанов и др.).

Для достижения поставленной цели, решения задач исследования и проверки гипотезы был применен комплекс взаимодополняющих **методов исследования:**

- теоретических (анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование);
- эмпирических (анализ практик социального обучения студенческой молодежи, наблюдение, анкетирование, интервью, обратная связь, опытно-экспериментальная работа);
- методов математической статистики (критерий Уилкоксона, критерий Манна-Уитни, критерий Колмогорова-Смирнова, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

База исследования. Для научного осмысления существующих практик социального обучения студенческой молодежи был проанализирован опыт пяти российских университетов, различной ведомственной принадлежности и географической локализации: ВШЭ; МГППУ; ЮФУ; ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Материалом для анализа являлись сайты и социальные сети данных университетов, тематические публикации их преподавателей, интервью с сотрудниками вузов, реализующих подход «Обучение служением». Базой опытно-экспериментальной работы выступил ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»: студенты направлений подготовки 37.03.01 «Психология» (контрольная группа – 108 человек) и 39.03.03 «Организация работы с молодежью» (экспериментальная группа – 106 человек).

Исследование проводилось в несколько **этапов**:

На **первом этапе** (2022-2023 гг.) определялись область и направление исследования, проводился анализ теоретических и практических аспектов рассматриваемой проблематики, её изучение в рамках философских, социологических и педагогических работ. Осуществлялся сбор эмпирических данных, анализ педагогических концепций и теоретических принципов исследования; разрабатывался понятийный и терминологический инструментарий. На данном этапе в неразрывной связи рассматривались идеи экзистенциального подхода, теории социального обучения, цифровой дидактики, особенно в контексте анализа необходимых условий для

формирования универсальных личностных компетенций и общего модуса служения молодежи в цифровую эпоху.

На **втором этапе** исследования (2023-2024 гг.) разрабатывались концепция исследования, цели, задачи, гипотеза исследования, диагностический инструментарий и модель социального обучения молодежи в цифровую эпоху. Проводилась целенаправленная работа со студентами, включая разработку и внедрение курса «Обучение служением» для студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью». Проверялась и дорабатывалась модель рассматриваемого процесса.

На **третьем этапе** исследования (2025 г.) были произведены сбор, анализ и обобщение материалов, осуществлялось подведение итогов, оценка гипотезы и её достоверности, математическая обработка и оформление результатов, представление их на научных конференциях и методологических семинарах; оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- выявлены теоретические предпосылки становления социального обучения как педагогической категории, определены ключевые этапы развития идей социального обучения в педагогической науке, обозначены факторы, оказавшие влияние на эволюцию социального обучения;
- конкретизировано содержание понятия «социальное обучение студенческой молодежи» с учетом поколенческих особенностей и социальной ситуации развития молодежи, противоречий и проблем, возникающих в процессе социального обучения в цифровую эпоху;
- определены дидактические основы социального обучения молодежи в цифровую эпоху, учитывающие современные особенности процесса обучения (ускорение темпов, повышение доступности ресурсов, рост значимости сетевого взаимодействия) и соответствующие им принципы (активного включения в реальные практики социального участия, создания ситуаций для живого общения и кооперации, воспитания социальной

ответственности и этичного поведения в реальных и цифровых коммуникациях);

- разработана модель социального обучения студентов в цифровую эпоху, включающая концептуально-целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический и результативный блоки;

- выявлены и обоснованы дидактические условия, обеспечивающие эффективность социального обучения молодежи в цифровую эпоху, позволяющие преодолеть фрагментарность и ситуативность организации социального обучения;

- определены и экспериментально проверены педагогические средства социального обучения для вовлечения современной студенческой молодежи в процесс социального обучения.

Теоретическая значимость исследования:

- научные представления об истории становления и развития теорий и практик социального обучения молодежи дополнены описанием эволюции его целей, задач и содержания в контексте социокультурных трансформаций;

- на основе методологии экзистенциального подхода расширены теоретические представления о сущности социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху;

- посредством моделирования систематизированы теоретические представления и процессуальные характеристики социального обучения молодежи;

- выявлены возможности использования цифровой среды для развития практик социального обучения молодежи, воспитания социальной активности и ответственности студентов;

- обоснованы перспективы интеграции практик социального обучения в университетскую среду через введение комплекса дидактических условий социального обучения молодежи в цифровую эпоху, обеспечивающих эффективность данного процесса;

– расширены представления о способах социального обучения студенческой молодежи в условиях цифровой трансформации всех сфер жизни общества.

Практическая значимость исследования:

– разработан и апробирован авторский курс «Обучение служением», материалы которого размещены в открытом доступе на сайте факультета Социальной коммуникации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». Данные материалы могут быть использованы для организации социального обучения студенческой молодежи в различных образовательных и социальных организациях;

– обновлено содержание ряда учебных дисциплин по направлению «Организация работы с молодежью» посредством включения в них авторских материалов, отражающих особенности социального обучения молодежи в цифровую эпоху;

– апробирован диагностический комплекс оценки результативности практик социального обучения студенческой молодежи;

– разработаны авторские кейсы, иллюстрирующие применение принципов социального обучения в различных социальных контекстах, которые могут быть использованы в образовательном процессе для анализа конкретных ситуаций, развития навыков решения проблем и принятия решений в социальной сфере, а также для обмена опытом между специалистами и студентами.

Полученные в исследовании научные результаты внедрены в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Московский психолого-педагогический университет», что позволило организовать процесс социального обучения студентов данного вуза с учетом современных вызовов, дидактических трендов и традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Личный вклад автора в получение научных результатов, изложенных в диссертации, состоит в формировании общего замысла, гипотезы и

программы исследования; формулировании и обосновании основных его выводов; разработке модели социального обучения студентов в цифровую эпоху, обосновании дидактических условий исследуемого процесса; применении личного опыта социального обучения студенческой молодежи средствами учебной и внеучебной деятельности, а также в сборе, обработке и интерпретации эмпирических данных. За вклад в развитие практико-ориентированного образования в Российской Федерации в рамках программы «Обучение служением» автором получено Благодарственное письмо Министерства науки и высшего образования РФ.

Достоверность и объективность исследования обеспечены использованием комплекса взаимосвязанных исследовательских методов, соответствующих изучаемому предмету, поставленной цели, задачам и общей логике исследования. Результаты верифицированы через возможность воспроизведения экспериментальной части, а также путем сравнения полученных данных с обширными практическими наблюдениями.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация соответствует паспорту научной специальности паспорта специальности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»: п.11. Потенциальные возможности самоопределения и саморазвития человека средствами образования в современном мире; п. 14. Концепции непрерывного образования в цифровом обществе; взаимосвязь формального, неформального и информального образования; базового и дополнительного образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Научная эволюция понятия «социальное обучение» обусловлена взаимодействием педагогических, социокультурных и идеологических факторов и демонстрирует переход от акцентирования значимости социального взаимодействия в обучении к комплексному пониманию социального обучения как целенаправленного процесса формирования социальных компетенций, ценностей и моделей поведения, ориентированного на активное участие индивида в общественной жизни. Социальное обучение

молодежи в современном понимании представляет собой процесс, объединяющий освоение ценностей, норм и правил человеческого общежития и получение опыта их применения в практической деятельности на благо общества в единый обучающий вектор, направленный на развитие у молодых граждан традиционных российских духовно-нравственных ценностей: служения Отечеству и ответственности за его судьбу, созидательного труда, приоритета духовного над материальным, милосердия, коллективизма, взаимопомощи и взаимоуважения.

2. Дидактические основы социального обучения студенческой молодежи учитывают специфику цифровой трансформации учебного процесса (ускорение темпов обучения за счет использования онлайн и смешанных форматов, расширение возможностей для самообразования и развития, рост значимости сетевого взаимодействия как средства обмена знаниями и опытом) и задают принципы, компенсирующие дефициты социализации в цифровой среде: активного включения в реальные практики социального участия, создания ситуаций для живого общения и кооперации, воспитания социальной ответственности и этичного поведения в реальных и цифровых коммуникациях.

3. Модель социального обучения студентов в цифровую эпоху представляет собой целостную и взаимосвязанную систему, объединяющую концептуально-целевой (определяющий цели, задачи и ожидаемые результаты обучения), теоретико-методологический (основанный на социокультурном и экзистенциальном подходах, теории социального обучения, положениях современной дидактики), содержательный (включающий когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и личностный компоненты содержания образования), технологический (реализующий дидактические формы, технологии, методы и средства социального обучения) и результативный (оценивающий эффективность обучения на основе показателей развития субъектности, ценностно-смысловой сферы и

социальной ответственности обучающихся) блоки, интегрирующей частью модели выступают дидактические условия социального обучения.

4. Эффективность социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху обеспечивается комплексом условий, включающим: изменение модуса потребления в социализации современной молодежи на модус социального служения и социальной ответственности; индивидуализацию и персонализацию образовательного процесса, в том числе с помощью цифровых технологий; интеграцию учебной и внеучебной деятельности для обеспечения рефлексивного осмысления молодежью реальных социальных ситуаций, развитие личностной зрелости, формирование ценностных установок и активной гражданской позиции.

5. Интегрирующим средством социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху является курс «Обучение служением», построенный на основе субъектно-ориентированной технологии, включающей самодиагностику, самоанализ, самоопределение, самореализацию, самооценку и самоутверждение, опосредованной применением цифровых инструментов (консультационные чат-боты, электронные образовательные ресурсы, портал «Добро.рф»).

Апробация и внедрение результатов исследования отражены в публикациях автора на научно-практических конференциях и форумах международного, всероссийского, регионального уровней: Международная научная ассамблея «Международное сотрудничество в целях устойчивого развития» (Москва, 2022); I Международный Форум «Апгрейд 2030» (Москва, 2023); Всероссийская научно-практическая конференция «Психология деструктивного поведения: факторы риска и профилактика» (Ярославль, 2023); III Всероссийская научно – практическая конференция «Актуальные вопросы отечественной теории и практики социального воспитания подрастающего поколения» (Глазов, 2023); VI Международная научно-практическая конференция «Технологическое предпринимательство: тренды и перспективы развития» (Ижевск, 2023); Конференция по итогам реализации

проектов, посвященных развитию программ «Обучение служением» и партнерства университетов с некоммерческими организациями (Москва, 2024); Всероссийская научно-методическая конференция «Образовательный подход «Обучение служением»: проблемы, результаты и перспективы развития» (Ярославль, 2024); XIII Международная научно-практическая конференция «Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация» (Владимир, 2024); VIII Научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы личности, образования и общества в контексте социально-гуманитарных наук» (Москва, 2025); III Международная научно-практическая конференция «Мировые научные достижения естественно-научных и социально-гуманитарных исследований: от теории к практике» (Москва, 2025); 79-я Международная научная конференция «Чтения Ушинского» (Ярославль, 2025).

Структура диссертации отражает логику и последовательность решения задач исследования, содержит введение, две главы, заключение, библиографический список (представленный 169 источниками, в том числе 19 – на иностранном языке). Основной текст иллюстрирован 12 рисунками и 24 таблицами, объем диссертации составил 232 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

1.1. Историко-педагогический анализ конструкта «социальное обучение молодежи»

Понятие «социальное обучение молодежи» не является новым для наук об образовании. Однако содержание, вкладываемое в это понятие, исторически менялось, отражая различные эпохи и контексты. Содержание конструкта «социальное обучение молодежи» обуславливалось социально-политическими, культурными и иными обстоятельствами исторической жизни общества. Поэтому, прежде чем уточнить современное понимание концепта «социальное обучение молодежи», необходимо исследовать его историческое развитие и основные подходы к формированию.

Научный конструкт «социальное обучение молодежи», как часть педагогического дискурса, имеет свои истоки, генезис и своеобразную историю, детерминированные интеллектуальными и историческими причинами [Полосина, 2024]. Социальное обучение молодежи – многомерное понятие. В разные исторические эпохи в научной и практической педагогике под этим концептом понималось прежде всего воспитание социального человека, однако для социализации и воспитания достойного члена общества, формирования коммуникативной личности предлагались разные подходы и конкретный воспитательно-педагогический инструментарий.

Первый этап возникновения идей социального обучения можно отнести к древнегреческой философии (Платон и Аристотель), где отмечалась важность взаимодействия в процессе обучения. Но наполнение данных идей педагогическим содержанием было предложено во Франции Нового времени в контексте развития интеллектуальной культуры Просвещения. Философ Жан-Жак Руссо, которого Т.Б. Длугач называет «подвижником здравого

смысла» [Длугач, 1995], в своей гуманистической просветительской педагогической системе рассматривал обучаемого как от природы свободного и доброго человека.

Руссо полагал, что «естественный» человек добр от природы, и молодежь является важным «материалом» для педагога. Он считал необходимым формировать у молодого поколения основы просвещенной нравственности, воспитывать в контексте преобладания разума над страстями и возможности обуздания пороков. Руссо считал, что человек изначально наделен системой этических координат, однако культура и цивилизация искажают его природу, формируя склонность к порокам и стяжательству. Он полагал, что общество портит людей, тогда как базовые принципы нравственного поведения заложены в человеке от природы, а экспансия культуры развращает, угнетает и лишает свободы. Ж.-Ж. Руссо утверждал, что процесс обучения должен быть направлен на утверждение и корректировку нравственности в соответствии с природными задатками, способностями и характером молодого человека [Руссо, 1911]. Его идея свободы в воспитании является основой современной педагогики, в том числе и социального обучения молодежи.

Джулиан Каджот (J. Cajot), один из первых исследователей философско-педагогического наследия Ж.-Ж. Руссо, считал его систему не только новой для Нового времени, но и соответствующей психологическим и возрастным особенностям учащихся и специфике детства как этапа развития личности [Cajot, 1766, с. 109-115]. Т. Дэвидсон, в свою очередь, утверждал, что Руссо был первооткрывателем и новатором в педагогике, а также чутким мыслителем, уловившим основные категории детства как возрастного периода [Davidson, 1898, с. 18].

Актуальность идей социального обучения отмечалась в начале XX века британским ученым В. Хадсоном [Hudson, 1903, с. 17-23]. По его мнению, Руссо предвосхитил идеи педагогов более позднего времени; кроме того, педагогическая мысль французского философа стала основой для

философско-образовательной парадигмы эпохи Просвещения в целом. А.Г. Пресс заметил, что идея о «естественном» состоянии воспитанника и необходимости сохранения этого состояния детерминировала не только образовательную мысль Руссо, но и составляла основу почти всей его философской системы [Пресс, 1904, с. 3-56]. Однако следует отметить, что радикальный подход Ж.-Ж. Руссо не учитывал вопросы социальной справедливости и неравенства, что является одной из проблем становления социально-нравственного современного человека.

Последователем и пропагандистом идей Руссо выступил швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци, определявший цель обучения как обеспечение гармоничного развития личности ученика, а затем – формирования социального человека, способного, в том числе, построить новое, более совершенное общество. Исследователи трудов И.Г. Песталоцци подчеркивают, что одной из ключевых идей его системы является то, что без воспитания социальных качеств личность потеряет даже свое собственное человеческое существо, что также соответствует постулатам социального обучения подрастающего поколения [Абрамов, 1983, с. 74].

У другого французского ученого – Клода Адриана Гельвеция – можно найти интересные мысли о социальном обучении молодежи. Один из ключевых трудов философа и ученого, отражающий идеи социальности в образовании, – его главный педагогический труд «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» (1773) [Гельвеций, 1938, с. 100-193]. Являясь философом-сенсуалистом, Гельвеций отрицал распространенные в его время представления о врожденных идеях, полагая, что понятийная сетка человеческого ума, а следовательно, и само человеческое поведение, в том числе и социальное, формируется в результате средовых (социальных) и общественно-политических влияний [Радлов, 1917, с. 5]. Гельвеций считал, что «новые и главные воспитатели юноши – форма правления государства, в котором он живет, и нравы, порождаемые у народа этой формой правления» [Гельвеций, 1938, с. 19]. Социальное обучение молодежи, таким образом, по

Гельвецию, – неперенная задача педагога. В частности, учителя должны воспитывать идейно и этически подкованную личность, способную к эффективной коммуникации в социальном мире, которая являлась бы достойным членом общества, строителем нового, основанного на просвещенческих и рационалистических идеях социального универсума, нового человеческого общежития.

В дальнейшем развитии западной педагогической теории было сконструировано само понятие «социальное обучение», которое первоначально трактовалось как комплекс мер, инструментов и образовательных мероприятий, направленных прежде всего на инкультурацию подрастающего поколения, формирование у молодых людей ценностного отношения к обществу, культуре, нравственности, а также к традиционным основам, лежащим у истоков социального порядка.

Понятие «социальное обучение» появляется в научном обиходе в XIX веке. Социальное обучение подразумевало в том числе и обучение молодежи. Данный концепт становился общим модусом теоретического обоснования социально-педагогических практик. В работах немецкого педагога К. Наторпа формулируются основы социальной педагогики – науки, которая прежде других наук занимается социальным обучением молодежи. Западный исследователь истории педагогической мысли В. Лоренц указывает, что в основу концепции социальной педагогики К. Наторпа были положены идеи о социализации человека посредством воспитания, а также о значимой (в том числе и нравственной) роли учителя для развития подрастающего поколения. По мнению К. Наторпа, как замечает В. Лоренц, социальное образование молодежи складывается из культурных оснований, научения общественным навыкам (прежде всего – коммуникации), социализации и инкультурации [Lorenz, 1999, с. 67].

Подобное убеждение о необходимости образования для усвоения общественных норм разделял другой немецкий педагог – Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег, один из основоположников западной теории

воспитания и обучения. По его мнению, педагогический процесс должен конструироваться на началах общественного воспитания, социального образования и не должен заключаться лишь в индивидуальном наставничестве. Социальное обучение молодежи, по мысли ученого, – важная задача педагогов. Воспитанием и образованием формируется социальный, культурный человек, обладающий набором релевантных навыков для успешной жизни и коммуникации в обществе. Школа и другие образовательные институты должны обучать не только теоретическим знаниям, но и социализировать учеников, приобщать их к культуре, в основу которой положены общественные отношения и институты. Итог воспитания и обучения – польза для социума. Идея о «культуросообразности» у А. Дистервега тесно связана с его концепцией социального воспитания молодежи. Прежде всего, культуросообразность означает понимание базовых культурных оснований психологии учеников, а затем – установление адекватных этим данным педагогических и воспитательных практик.

Далее в истории педагогической мысли идеи о социальном обучении формировались в общем контексте социально-педагогических теорий. Пауль Наторп, зарубежный исследователь, ученый и педагог, основоположник научных начал социальной педагогики, концептуализировал социальное обучение в фокусе педагогической теории своего времени. Изданная им книга «Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности» заложила основы нового философско-педагогического направления – социального обучения, в том числе и социального обучения молодежи [Наторп, 1911]. С точки зрения ученого, педагогика в целом – это социально-ценностная и социально-ориентированная практика. По мысли П. Наторпа, любая педагогика во всех своих элементах, частных случаях и формах обязана быть социальной. Педагоги-практики непременно должны обучать с учетом взаимодействий между процессами, происходящими в образовании, и факторами социального развития, жизнедеятельности общественного мира.

Социальная педагогика, как считал П. Наторп, исследует проблему производства воспитательных сил общества с задачей интенсификации культурного уровня нации [Наторп, 1911, с. 199]. Свою концепцию социального обучения и воспитания П. Наторп понимал достаточно широко. По мысли ученого, социально-образовательные технологии – это не конкретные приемы и методики обучения и воспитания, не локальный фрагмент педагогической теории, а само смысловое содержание целей, задач и идей педагогики. П. Наторп полагал, что в педагогической теории, да и вообще в социальном мире, не существует образования, которое было бы не социальным. Напротив, любая форма обучения, по мысли П. Наторпа, представляет собой социальное образование. Ученик, молодое поколение могут образовываться лишь в контакте с другими людьми, через коммуникацию, взаимообщение в рамках общественной жизни. Ученый считал, что человек становится личностью лишь в общности людей. Иными словами, личность формируется прежде всего в контексте социальной коммуникации.

Дальнейшее развитие идей социальности в обучении происходит в американской психологии. Р.Р. Сирс, автор оригинальной психолого-педагогической теории социального научения, сконцентрировал внимание прежде всего на психологической теории обучения и становления социального человека. В своих психолого-педагогических исследованиях автор изучал то, как ученики усваивают установки, ценностные и поведенческие модели социума, в котором они получили образование и были воспитаны.

Р. Р. Сирс доказывал ключевое значение микросоциальной среды, семьи и родителей в процессе формирования социальной и психологической структуры личности молодых людей, обращая внимание на специфику поведенческих реакций родителей и полагая, что их поведение может тормозить или ускорять процесс социализации индивидуума. Таким образом, по мнению Р. Р. Сирса, основы социального обучения молодежи изначально

формируются в семье и в процессе семейного образования и воспитания [Sears, 1957, с. 440-481].

Другой пример научной рефлексии на проблемы социального обучения молодежи приводит А. Бандура, канадский и американский ученый в области социальных и поведенческих наук и психологии. По его мнению, процесс обучения включает в себя процессы имитации и формирования поведенческих моделей. Как дети, так и взрослые воспринимают, усваивают или меняют свое поведение, наблюдая за поведением других людей в социальной реальности. Так, к примеру, основу агрессии как психологической черты составляет триединый источник: семья, общество и СМИ. А. Бандура приводит данные, согласно которым те родители, которые предпочитают использовать агрессию в процессе решения своих проблем, с большей долей вероятности воспитают агрессивного ребенка. Социальное поведение, наблюдаемое человеком в окружении, также способствует социальному научению. К примеру, студенты, которые не списывают на экзаменах, осведомлены о наказании за списывание [Bandura, 1976, с. 54-162].

Идеи А. Бандуры применимы к практикам социального обучения молодежи. Ученый в очередной раз научно аргументировал тот факт, что человек – существо социальное. Следовательно, социальное обучение молодежи в перспективе исследований А. Бандуры – важнейшая часть как образовательного процесса, так и в целом «вхождения» человека в социальный мир.

Таким образом, социальное обучение представляет собой совокупность методических средств, инструментов и технологий, интегрированных с социальным воспитанием, представляя собой педагогическую социализацию и инкультурацию воспитанников, обучаемых, в том числе и молодежи.

В российских реалиях выделяется несколько этапов развития конструкта «социальное обучение», в том числе и «социальное обучение молодежи», которые можно описать в контексте общей периодизации отечественной истории: дореволюционный этап, советский этап и этап современной

(постсоветской) России. Исследования социального обучения молодежи могут обнаруживать себя как в фокусе интеллектуальной истории идей, так и в контексте институциональной истории понятий, то есть в рамках изучения развития образовательной мысли, которая была реализована и оформлена в виде педагогических институций, например, школ, учреждений среднего образования, а также институтов высшего образования – университетов, академий и т.п.

Так, российский ученый Л.И. Старовойтова, д.и.н., профессор РГСУ, проследила институциональную историю социального обучения в России, связывая его исторический путь с развитостью традиций милосердия и благотворительности в российской педагогике, отражением детерминирующих педагогический процесс христианских идейных оснований, ценностях и порядков образовательной системы на каждом из этапов отечественной истории. Социальное обучение, как установила профессор Л. И. Старовойтова, было тесно связано с общим модусом практик социального образования как историко-педагогического явления, и было инкорпорировано в общую структуру развития педагогического процесса в нашей стране. Таким образом, следуя ее мнению, социальное обучение молодежи можно рассматривать в контексте социального образования как феномена и общих культурных детерминант развития отечественной педагогической теории и практики, – идей о милосердии, благотворительности и, продолжая этот ряд, - идей об общем благе и добром деле [Старовойтова, 2003].

В работах Л.И. Старовойтовой дается описание и анализ социального образования молодежи как специфическому заказу государства, а также учительской практике демократически настроенных социальных кругов в России (в дореволюционную эпоху). Автор реконструировала институциональную историю социального обучения, охарактеризовав основные его функции в ретроспективе образовательных и педагогических

институций, описывая ее в контексте общего развития педагогических учреждений.

Другие отечественные ученые также изучали историю социального образования в России, основы, систему и функции социального обучения в исторической динамике, в том числе и историю социального обучения молодежи. Следует отметить, что, если, по свидетельству современных ученых, идеи социального воспитания были весьма широко представлены в отечественной педагогической мысли и практике, то концепциям социального обучения (в том числе и молодежи) отводилось значительно меньшая роль.

В исследовании Т. Е. Покотиловой отмечается, что в России благотворительность и милосердие, детерминировавшие систему социального образования, явились ключами к расшифровке культурного кода отечественной школы, наполняя ее идейную структуру христианскими ценностями и идеалами, интеллектуальными конструкциями и понятиями, характерными для русского христианского религиозного и общественного сознания. Автор утверждает, что концептуальную основу социального образования в истории отечественной школы составляли общечеловеческие этические принципы (благотворительность, милосердие) и базовые положения христианской нравственности [Покотилова, 2003].

М. В. Фирсов, И. В. Наместникова, И. Г. Студенова, авторы фундаментального учебника по истории социальной работы (которая, по необходимости, включает в большей части обществ и педагогических систем и социальное образование), указывают на синтез помощи и служения, а также на духовные истоки в социально-образовательных практиках [Фирсов, Наместникова, Студенова, 2012, с. 10-29]. Социальная работа в России, по мнению ученых, развивалась в неразрывной связи с практической педагогикой, опираясь на основы христианской нравственности и комплекс ценностей православной культуры. Авторы отмечают, что в отечественной истории стало прагматическим образчиком социального служения и воспитывало у молодежи основы ценностно-ориентированного подхода к

социальному миру, миру культуры, традиции, образования и, в конечном итоге, к каждому окружающему человеку [Фирсов, Наместникова, Студенова, 2012, с. 33]. Подобной точки зрения придерживаются и другие исследователи истории социально-образовательных технологий, педагогики и социальной работы в России [Мельников, Холостова, 2004].

Проанализируем основные этапы в истории отечественной педагогической мысли, практики и науки в контексте генезиса понятия «социальное обучение молодежи». История педагогики убедительно демонстрирует, что, хотя в педагогическом дискурсе конструкт «социальное обучение молодежи» чаще циркулировал лишь как спорадическое образование, идеи о таком обучении высказывались с момента основоположения первых идей об образовании и о том, как следует учить и воспитывать подрастающее поколение.

В отечественной педагогической мысли можно выделить три объективно существующих этапа. Первый этап – начиная с конца XVIII века и до революционных событий 1917 г., то есть с начала отечественной академической педагогики и педагогической мысли и до времени крушения Российской империи, когда происходит фундаментальная смена образовательных парадигм.

В этот период происходит становление понимания социального обучения молодежи без фактического употребления данного термина. Социальное обучение молодежи становится повседневной педагогической технологией и практикой российских воспитателей и учителей – в школах и учреждениях начального и домашнего образования.

Отечественная педагогика этого времени стремилась воспитать прежде всего нравственную, духовно развитую личность, обогащенную классическими этическими ценностями и ориентирами. Социальное обучение молодежи, таким образом, основывалось на двуединой основе, опирающейся на русскую традиционную духовность и комплекс классических моральных принципов, представляя собой комплекс воспитательных технологий, целью

которого являлась педагогическая социализация подрастающего молодого поколения.

К. Д. Ушинский, основоположник отечественной дидактической и педагогико-антропологической науки, один из отцов-основателей российской педагогики, придавал существенное значение социальному обучению молодежи. По его мнению, одно из оснований воспитания – это труд. Развитие личности воспитанника происходит не только посредством формального обучения, усвоения школьных и социальных знаний (например, данных конкретных школьных наук и предметов, правил поведения в обществе, основ этикета и базовых этических констант), но и благодаря приобщению к труду и практической самостоятельной деятельности [Ушинский, 1988]. Труд же является социальным феноменом, человек труда неизбежно включается в социальную коммуникацию и в процессе трудовой деятельности воспринимает основы понятий социального мира, социализируется [Беднова, 1987]. Иными словами, социальное образование молодежи может быть связано с трудовым воспитанием, производя человека социально-трудового, достойного члена общества. Как указывает дореволюционный исследователь педагогики Е.О. Будде, значение К. Д. Ушинского и его наследия трудно переоценить. В частности, по мнению ученого, огромный вклад в развитие практики и науки имеет учебно-методический комплекс К. Д. Ушинского «Родное слово» [Будде, 1901, с. 230-232], которое, по возможности, призвано и к социальному обучению подрастающего поколения, молодых людей.

У С. Т. Шацкого, великого отечественного педагога конца XIX – начала XX века, также можно обнаружить идеи о социальном обучении молодежи в контексте трудового воспитания, важного и значимого этапа общей социализации индивидуума. Идеи С. Т. Шацкого о школе как о центре социального воспитания подрастающего поколения реализовались в некоторых его институциональных проектах. Ученый-педагог считал, что следует воспитывать культурного, социализированного человека, в том числе такого, который способен к самосовершенствованию, эффективной

коммуникации в общественной жизни, эстетически и нравственно развитую личность. Иными словами, по С. Т. Шацкому, социализация личности воспитанника, а следовательно, и его социальное образование возможно на основах нравственности, свободы, демократизма и привития уважения и любви к труду – практической деятельности по созданию новых продуктов культуры [Беляев, 1998, с. 9-24].

В советский исторический период главной задачей социального обучения молодежи стало формирование советского гражданина и патриота интернационального советского отечества. Советский Союз, по мысли его создателей, должен был стать не только первым государством, где рабочий класс занял бы позиции руководства страны, но и социально-ориентированным государством, основанным на социалистических принципах равенства, братства и коллективизма.

В это время, прежде всего трудами Н.К. Крупской и А.С. Макаренко, были заложены основы советского социального обучения молодежи, в котором, так же, как и на предыдущем этапе, подчеркивалась исключительная и конституирующая роль труда и трудового воспитания. Специфика советского понимания труда, однако, в отличие от трудового воспитания в дореволюционной России, заключалась в понимании трудящегося человека как строителя социализма. Человек эпохи СССР, по мысли великих советских педагогов, – это и строитель прогрессивного социалистического (коммунистического) общества, следовательно, модели социального образования молодежи следует конструировать на основах трудового воспитания и рабочей этики [Вендровская, 1978, с. 12-29]. Теория социального обучения в эту эпоху и, таким образом, в советской педагогической мысли, была интегрирована в целостный идейный каркас социалистического учения о человеке как человеке трудящемся и строителе благоприятного социалистического (коммунистического, коллективистского) общества будущего.

Наука педология, почерпнувшая аналитический инструментарий из фундаментальной педагогики и бурно развивавшаяся в начале советской истории России, предлагала своеобразный вариант социального обучения молодежи. Согласно педологической мысли, оно должно осуществляться в контексте и в связи с развитием общих учебных навыков и на основе строго научного подхода, представляя собой академически обоснованную систему педагогических методик, инструментов и технологий, благодаря которым можно воспитать социальную, облагороженную на основаниях советской социалистической культуры личность. Ученые-педологи, черпавшие творческое вдохновение для научной работы из становящегося в то время, как целостная идея марксизма-ленинизма, предполагали, что социальное обучение молодежи должно быть фундировано трудовым воспитанием, этикой трудовой дисциплины и трудовых отношений, а значит, и нравственностью трудящегося человека, иными словами – социалистической рабочей нравственностью [Бернштейн, 1928, с. 7-36].

В дальнейшей истории советского образования, школы и педагогики, кроме того, происходили институционально, государственно установленные изменения в области социального обучения молодежи. К примеру, закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.) указывал наиболее значимые принципы развития советского образования в обозримом будущем [СССР. Законы и постановления, 1958]. Одним из ключевых положений этого нормативного акта стало всестороннее внедрение в школьную систему трудового воспитания, а также развитие уже наличных технологий трудового обучения и дисциплины «Труд» школьной программы. Считалось, что только трудовая деятельность может социализировать подрастающее поколение, молодежь, а следовательно – ввести основы социального ее обучения в практику [Иванова, 1961, с. 62-74].

В 1986 г. в качестве альтернативы формализму советской образовательной системе, которая к тому времени превратилась в

совокупность рафинированных и безжизненных подходов и практик, была выдвинута идея так называемой системы «педагогики сотрудничества» (главный вдохновитель и духовный лидер школы педагогики сотрудничества – С. Л. Соловейчик. Другие представители подхода: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и некоторые иные ученые и педагоги-практики), в фокусе которой социальное обучение молодежи рассматривалось как диалектическое взаимодействие между учащимися и обучаемыми, т.е. между учениками и учителями, воспитанниками и педагогами [Журавлев, 1987].

Концептуализация социального образования молодежи фактически происходит уже во времена современной России. В этот исторический период конструкт «социальное обучение молодежи» развивается в контексте инкорпорации в отечественный педагогический дискурс методологий, технологий и конкретных практик из зарубежного опыта. В это время в структуру педагогического знания интегрируются разнообразные подходы западной науки, что влечет за собой расширение практического применения поливариантных педагогических инструментов, в том числе – и в социальном обучении молодежи. Тогда же (особенно – в 1990-е гг.) основой его становятся идеи о толерантности, многообразии человеческого опыта, демократизме и гуманистических тенденциях.

Под социальным обучением молодежи в педагогической науке начала XX века понимается совокупность способов, методов, средств, инструментов и технологий обучения молодых людей навыкам общественной жизни, социальным способностям: коммуникации (общению), пониманию своего места в структуре современного общества и его частей, в том числе и общества молодых людей, навыков саморегулирования, развитию системного взгляда на социум, социально-психологической устойчивости и т.п. [Мардахаев, 1997, с. 32].

Ценный вклад в разработку теории социального обучения внесли отечественные ученые, такие как Н. И. Бычкова, А. И. Дука, В. С. Кулакова,

М. А. Куликов, А. М. Куляпина, А. Х. Фам и Н. В. Черепанова. Их работы, сфокусированные на различных аспектах социального научения, позволяют не только понять сущность данного конструкта, но и проследить эволюцию его понимания в условиях быстро меняющегося мира. Анализ работ данных авторов открывает возможности для формулировки перспективных направлений исследований, способных ответить на вызовы современной эпохи.

Н. И. Бычкова в своих работах делает акцент на когнитивных процессах, определяющих эффективность социального обучения. Рассматривая познавательные способности как основу для усвоения социокультурного опыта, автор подчеркивает, что успешная социализация невозможна без развитого внимания, памяти, логического мышления и способности к анализу. Она акцентирует внимание на том, что именно когнитивные механизмы позволяют индивиду декодировать социальные сигналы, понимать нормы и правила, а также осмысленно адаптироваться к требованиям социума. Исследования Н. И. Бычковой подчеркивают необходимость развития когнитивных навыков у детей и подростков, чтобы обеспечить им возможность эффективно усваивать социальные нормы и успешно интегрироваться в общество. Кроме того, ее работы предлагают стратегии развития когнитивных способностей, направленные на повышение эффективности социального обучения [Бычкова, 2004].

Интересно, что А. И. Дука, напротив, фокусируется на межличностных взаимодействиях и социальном влиянии как ключевых факторах социального обучения. Для автора социальное научение – это интерактивный процесс, происходящий в контексте социальных отношений. Он подчеркивает, что влияние сверстников, семьи, учителей и других значимых лиц играет определяющую роль в формировании взглядов, убеждений и поведения индивида. А. И. Дука акцентирует внимание на роли коммуникации, примеров и групповой динамики в усвоении социальных норм и ценностей. Его исследования подчеркивают важность создания позитивной социальной

среды, в которой индивид имеет возможность наблюдать позитивные примеры поведения, участвовать в конструктивных социальных взаимодействиях и получать поддержку со стороны окружающих [Дука, 2018].

В. С. Кулакова рассматривает социальное обучение сквозь призму социокультурного контекста. Она подчеркивает, что культура, исторические традиции и социально-экономические условия оказывают глубокое влияние на процессы социализации. Автор указывает на то, что нормы, ценности и образцы поведения, транслируемые в обществе, формируют уникальную культурную матрицу, определяющую специфику социального обучения в каждой конкретной культуре. Ее исследования подчеркивают необходимость учитывать культурные особенности при разработке программ социального обучения, чтобы обеспечить их соответствие местным традициям и ценностям. Кулакова также обращает внимание на влияние глобализации и культурного обмена на процессы социального обучения, подчеркивая важность развития межкультурной компетентности и толерантности [Кулакова, 2024].

Исследуя возможности формирования гражданского общества в России посредством социального дизайна, М. А. Куликов рассматривает подражание и идентификацию как ключевые механизмы социального обучения, посредством которых усваивается социокультурный опыт. Автор рассматривает подражание как фундаментальную способность человека к копированию поведения, способствующую распространению социально одобряемых норм и практик. Идентификация, в свою очередь, понимается как процесс, посредством которого индивид отождествляет себя с определенными личностями или социальными группами, усваивая их ценности и модели поведения. В контексте социального дизайна, М. А. Куликов подчеркивает, что осознанное использование механизмов подражания и идентификации может быть эффективно для формирования гражданской активности и социальной ответственности. Автор указывает на важность создания позитивных образцов гражданского поведения и предоставления

возможностей для участия в социально значимой деятельности. В его работе акцентируется внимание на разработке социальных проектов и инициатив, которые бы стимулировали подражание конструктивным моделям социального взаимодействия и способствовали формированию чувства принадлежности к гражданскому обществу [Куликов, 2008].

А. М. Куляпина, основываясь на идее о важности практического применения социального обучения, исследует чувство субъектности и разрабатывает методики и технологии развития социальных навыков и компетенций, способствующих формированию этого чувства в различных сферах жизни. Она исходит из предположения, что эффективное социальное обучение должно быть направлено не только на усвоение знаний и моделей поведения, но и на развитие у индивида осознания себя как активного субъекта социальных отношений, способного самостоятельно определять цели, принимать решения и нести ответственность за свои действия.

Автор подчеркивает, что социальное обучение, ориентированное на развитие субъектности, может быть эффективно использовано для подготовки специалистов, повышения уровня социальной адаптации, профилактики девиантного поведения и формирования гражданской ответственности. А. М. Куляпина предлагает использовать ролевые игры, тренинги, групповые дискуссии и другие интерактивные методы обучения, которые позволяют индивиду приобретать практические навыки социального взаимодействия, развивать эмпатию, умение решать конфликты и сотрудничать с другими, что, в свою очередь, способствует укреплению чувства субъектности. Ее работы акцентируют внимание на необходимости интеграции социального обучения, направленного на развитие субъектности, в образовательные программы, а также на создании специализированных программ для развития социальных навыков у различных групп населения [Куляпина, 2024].

А. Х. Фам проводит исследования, направленные на изучение индивидуальных особенностей выбора в ситуациях различной значимости, рассматривая выбор как акт, опосредованный процессами социального

научения. В рамках ее работы выбор понимается не как изолированный когнитивный процесс, а как результат взаимодействия личности с окружающей социальной средой. Принимая во внимание, что социальное обучение подразумевает усвоение индивидуумом моделей поведения, ценностей и установок через наблюдение, подражание и взаимодействие с другими, исследования Фам фокусируются на том, как эти механизмы влияют на формирование предпочтений и стратегии принятия решений в различных социальных контекстах. Особое внимание уделяется анализу влияния значимых других (например, родителей, сверстников, авторитетных лиц) на формирование критериев выбора и оценку последствий принятых решений. Работа Фам предполагает, что понимание механизмов социального научения, лежащих в основе индивидуального выбора, может быть полезно для разработки более эффективных стратегий социального воздействия и формирования ответственного социального поведения [Фам, 2015].

Н. В. Черепанова акцентирует внимание на роли эмоционального интеллекта в социальном обучении. Она подчеркивает, что способность понимать и управлять своими эмоциями, а также распознавать и учитывать эмоции других людей, является важным фактором успешной социализации. Автор указывает на то, что эмоциональный интеллект позволяет индивиду устанавливать гармоничные отношения с окружающими, эффективно решать конфликты, проявлять эмпатию и оказывать поддержку другим. Ее исследования подчеркивают необходимость развития эмоционального интеллекта у детей и взрослых, а также предлагают методики и техники, направленные на развитие самосознания, саморегуляции, эмпатии и социальных навыков [Черепанова, 2006].

Таким образом, анализ теоретических подходов к социальному обучению, представленных в работах отечественных исследователей, показывает, что это многогранный и сложный феномен, включающий в себя когнитивные, социальные, культурные, поведенческие и эмоциональные аспекты. Интеграция различных подходов позволяет создать целостное

представление о социальном обучении как динамическом процессе, в котором индивид усваивает знания, навыки, ценности и нормы, необходимые для успешной адаптации в обществе.

В начале XXI века в контекст содержания социального обучения молодежи входит концепция «Обучение служением», изначально зародившаяся на западе. Анализируя западную концепцию «Обучение служением» (англ. Project Service Learning) возникают следующие опасения:

Во-первых, английское слово «service», переводимое на русский язык как «обслуживание» не отражает смысл, который вкладывается в данный подход к обучению в нашей ментальности. И в этом смысле русское слово «служение» (работа на пользу чего-либо, кого-либо) гораздо лучше отражает ценностный потенциал социального обучения, акцентируя чувство долга и социальной ответственности.

Во-вторых, западный подход сосредотачивается больше на личностном росте студентов, чем на действительных потребностях в обществе. Подобный подход может быть полезен для самооценки и профессионального развития обучающихся, но он также может затмевать истинные цели социальной справедливости и изменений. Если программы не акцентируют внимание на этических и критических аспектах социального взаимодействия, существует риск того, что студенты будут воспринимать общественную деятельность как просто еще один элемент учебной программы, а не как возможность для реального воздействия.

В-третьих, в основе «Project Service Learning» лежат преимущественно проектные технологии (что следует и из названия), что существенно сужает образовательный потенциал данного подхода. Российские традиции понимания социального обучения как получения социального опыта во взаимодействии, существенно расширяют технологическую сторону обучения служением, включая в неё педагогические средства изменения ценностных дисбалансов молодежи и коррекции модуса потребления.

Российский подход к реализации концепции «Обучению служением» базируется на культурных и исторических традициях общинности и коллективизма, которая берет своё начало в «соборности» русского народа. Так Т. В. Макеева и В. М. Пятунина констатируют, что это не просто способ самореализации, а, своего рода, миссия служения обществу, что формирует у студентов ответственность и подлинную заинтересованность в социальных изменениях [Макеева, Пятунина, 2025]. Студенты участвуют в различных общественных проектах, начиная от волонтерских программ в местных сообществах и заканчивая крупными инициативами на уровне страны, что позволяет им использовать приобретённые в социальном обучении знания на практике и развивать чувство принадлежности к общности. Акцент внимания на формировании социальной ответственности и гражданственности, обеспечение студентов не только академическими знаниями, но и чувством морального долга перед обществом – все это способствует воспитанию поколений, которые не только обладают необходимыми профессиональными навыками, но и готовы активно участвовать в жизни страны, стремясь к улучшению условий жизни каждого гражданина.

Сегодня концепция «обучение служением» представляет собой педагогическую стратегию социального обучения молодежи, способствующую формированию у студентов важных ценностей, включенных в перечень традиционных для России: служения Отечеству и ответственности за его судьбу, созидательного труда, приоритета духовного над материальным, милосердия, коллективизма, взаимопомощи и взаимоуважения. Внедрение и поддержка подхода «Обучение служением» в образовательных учреждениях является значимой стратегией на пути к формированию поколения активных, образованных и социально ориентированных специалистов.

Таким образом, социальное обучение в традиционном и историко-педагогическом контексте представляет собой исторически обусловленный и эпизодически встроенный в социально-педагогический дискурс системный

воспитательно-образовательный феномен, в который, в зависимости от конкретной исторической эпохи, вкладывается различное социальное содержание, обусловленное социальными, политическими, культурными и иными обстоятельствами исторической жизни социума, а также его историческими реалиями.

Следовательно, в развитии идеи социального обучения и дефинитивном становлении данного понятия можно выделить несколько этапов:

1) этап возникновения идей социальности обучения в античной философии, на котором впервые акцентируется важность социального взаимодействия в процессе обучения;

2) этап развития идей взаимодействия индивида и социума при обучении в контексте парадигмы свободного воспитания в Эпоху Просвещения, на котором обосновывается возможность извлечения знаний о мире и себе из опыта социального участия;

3) этап утверждения социализации как педагогической категории. Этот этап связан с зарождением социальной педагогики в XIX веке, давшей научные основания для введения в научный контекст термина «социальное обучение» для описания процесса целенаправленной социализации подрастающего поколения;

4) этап становления и дифференциации практик социального обучения через вовлеченность в жизнь общества, потребление и усвоение установок, ценностных и поведенческих моделей в процессе взаимодействия с другими при решении социальных задач (XX век);

5) этап возникновения в научном дискурсе термина «социальное обучение» в конце XX – начале XXI века в связи с развитием научных основ социальной педагогики. На этом этапе оформляется понимание социального обучения как совокупности способов, методов, средств, инструментов и технологий формирования социальных компетенций;

6) этап концептуализации социального обучения в российской модели «обучения служением» с акцентуацией в данном процессе нравственных

оснований, примата социальной ответственности, практик социального участия, получения позитивного опыта добровольчества и социальной активности.

Подводя итог данному параграфу, сформулируем обобщенное на основе историко-педагогического анализа определение социального обучения как процесса, объединяющего теоретическое изучение ценностей, норм и правил человеческого общежития и практическую деятельность на благо общества в единый обучающий вектор, направленный на развитие у молодых граждан традиционных российских духовно-нравственных ценностей: служения Отечеству и ответственности за его судьбу, созидательного труда, приоритета духовного над материальным, милосердия, коллективизма, взаимопомощи и взаимоуважения.

Специфика социального обучения определенной группы – молодежи связана, с одной стороны, со становлением социальной идентичности, как психологической задачи данного возраста, а с другой стороны, с тем, что меняющаяся социальная ситуация, прежде всего, оказывает влияние на взгляды и установки именно данной социально-демографической группы, наиболее уязвимой для манипуляций их сознанием. В связи с этим требуется поиск новых дидактических решений для социального обучения современной молодежи, способных оказать одновременно и развивающий, и защищающий эффект.

1.2. Дидактические основы социального обучения молодежи в цифровую эпоху

В рамках исследования предпринята попытка выявить и систематизировать дидактические основы социального обучения молодежи в контексте современной цифровой среды. Опираясь на определение дидактических основ, предложенное И.М. Осмоловской, мы будем

рассматривать их как совокупность особенностей организации взаимодействия ученика и учителя посредством содержания образования и соответствующих им принципов, определяющих сущность и структуру образовательного процесса [Осмоловская, 2020].

Принимая во внимание фундаментальные закономерности и принципы обучения, разработанные в классической дидактике XX века, настоящее исследование фокусируется на анализе их трансформации под воздействием вызовов и возможностей, характерных для цифровой эпохи. Необходимо установить, каким образом традиционные дидактические положения адаптируются и переосмысливаются в условиях широкого распространения цифровых технологий и сетевого взаимодействия, и как эти изменения влияют на эффективность социального обучения молодежи.

Для выявления дидактических основ социального обучения молодежи проведем операционализацию понятий «доцифровая эпоха» и «цифровая эпоха», рассматривая их как дискретные исторические периоды, характеризующиеся различными парадигмами передачи и усвоения социального опыта.

Цифровая эпоха определяется как исторический период, детерминированный процессами цифровизации данных и услуг, повсеместным внедрением информационных технологий и формированием глобальной коммуникационной инфраструктуры. Ключевыми характеристиками цифровой эпохи являются:

- 1) трансформация аналоговых данных и процессов в цифровой формат, что обеспечивает их эффективное хранение, обработку и передачу;
- 2) обеспечение мгновенного доступа к информации и возможности коммуникации между людьми, независимо от географического положения, посредством цифровых платформ и сетей;
- 3) интеграция информационных технологий во все сферы жизнедеятельности общества, включая образование, культуру, экономику и социальную сферу.

Под доцифровой эпохой понимается исторический этап, предшествующий широкому распространению цифровых технологий, характеризующийся развитием письменности, формированием систем знания и институтов образования без использования цифровых средств. Основными чертами доцифровой эпохи является следующее:

1) информация преимущественно представлена в аналоговом формате (печатные издания, устные предания), что ограничивает скорость ее распространения и возможности обработки;

2) доступ к информации определяется географическими, экономическими и социальными факторами, что приводит к неравномерному распределению знаний и возможностей для обучения;

3) основными методами обучения являются лекции, семинары, работа с печатными изданиями, что предполагает преимущественно пассивную роль обучающегося в процессе усвоения знаний.

Различия между доцифровой и цифровой эпохами в контексте социального обучения проявляются в следующих аспектах:

Способы коммуникации. В доцифровую эпоху коммуникация характеризуется ограниченной скоростью и возможностями для интерактивного взаимодействия. Общение преимущественно осуществляется в форме личных встреч, переписки, телефонных звонков, что затрудняет оперативный обмен информацией и координацию действий. В цифровую эпоху коммуникация приобретает мгновенный и интерактивный характер благодаря использованию цифровых платформ и социальных сетей. Появляется возможность для одновременного общения с большим количеством людей, обмена мультимедийным контентом, участия в онлайн-дискуссиях и сообществах.

Доступ к информации. Доступ к информации в доцифровую эпоху ограничен наличием печатных изданий, библиотек, архивов, что требует значительных временных и финансовых затрат. Достоверность информации не всегда может быть легко проверена, что создает риск распространения

недостовверных сведений. Доступ к информации в цифровую эпоху становится практически неограниченным благодаря наличию онлайн-библиотек, поисковых систем, баз данных. Появляется возможность для оперативной проверки достоверности информации путем сравнения данных из различных источников.

Возможности обучения. В доцифровую эпоху обучение характеризуется преимущественно формальным характером и ориентацией на передачу знаний от преподавателя к ученику. Возможности для индивидуализации обучения ограничены, а интерактивные методы обучения используются редко. В цифровую эпоху обучение становится более доступным, интерактивным и персонализированным благодаря использованию цифровых технологий. Появляются возможности для онлайн-обучения, использования мультимедийных материалов, участия в виртуальных лабораториях и симуляциях, что повышает мотивацию к обучению и эффективность усвоения знаний.

Если в доцифровую эпоху сложилось четкое представление о социальном обучении как о воспитательно-образовательном феномене, содержание которого зависит от конкретной исторической эпохи, то сегодня это понятие, при сохранении содержательных смыслов, получает возможность новых форматов реализации и приобретает все большую актуальность в связи с дефицитами социализации цифрового положения молодежи.

Отечественный педагог, историк и теоретик образования Н.Д. Никандров более тридцати лет назад писал о том, что педагогическому сообществу, т.е. сообществу практикующих преподавателей и учителей, следует понять один важный аспект образования в стремительно изменяющемся мире: «...нужно менять граничные условия системы образования, их надо существенно расширить. В новых граничных условиях, естественно, начнут действовать новые принципы» [Никандров, 1991, с.8]. В фокусе новых условий, по мысли ученого, следует иначе увидеть старую, традиционную и классическую структуру образования, пытаться

переосмыслить положительный опыт других стран и в целом последнего времени и не отторгать новые течения.

Изменение культуры общества, согласно Н.Д. Никандрову, неизбежно повлечет пересмотр старых педагогических подходов, концептуализацию педагогической теории на новых идейных основаниях, а также, что еще более значимо, в длительной исторической перспективе – реформирование, изменение самого облика образовательной системы в России.

Н.Д. Никандрову вторили другие педагоги, представители сообщества преподавателей социально-гуманитарных дисциплин [Днепров, 1996; Каспаржак, 1994], а мнения о пересмотре традиционных оснований культуры в наиновейшее время высказывались в философии, философской антропологии, социально-гуманитарном знании и культурологии [Мамджян, 1994].

Мысли ученых становятся особо актуальными в контексте изменений социального мира в эпоху начала XXI века – времени «глобальной цифровой трансформации» обществ, экономики, политики, государственного управления, развития разнообразных электронных средств и методов обучения, интеграции Интернета в повседневную жизнь, деятельность, в систему образования, практики и технологии обучения и воспитания и даже в саму педагогическую теорию.

В условиях развития глобального цифрового общества меняется социальный и культурный облик человека, в том числе и представителя молодежи. Так, к примеру, можно отметить снижение социальности, что влечет за собой редуцирование практики повседневного социального поведения и социального мышления, а за этим – разрушения социальных связей и социальной коммуникации.

Цифровизация общества, которая обозначает не только внедрение в повседневную действительность цифровых и компьютерных технологий, но и развитие способов электронной коммуникации, исключая личностное, персональное общение, повлекла за собой то обстоятельство, что

современный человек, в том числе и молодой, т.е. представитель молодежи, все реже вступает в социальные взаимодействия. Реальность изменилась: теперь часть социальной реальности и общественной жизни заменилась цифровой реальностью. Данное обстоятельство и провоцирует общее снижение социальности, а следовательно, и уменьшение навыков социального общения, коммуникации, социального взаимодействия.

В мировой культурологической, социологической и философской мысли отмечаются обозначенные нами процессы. Так, американский ученый, общественный деятель и публицист П. Дракер, один из сторонников внедрения электронных технологий в обучение, в конце 1990-х гг. отмечал о системе высшего образования и педагогике высшей школы, что «тридцать лет спустя университетские корпуса станут реликвией. Университеты не выживут. Будущее находится за пределами традиционного кампуса, за пределами традиционного класса. Дистанционное обучение быстро завоевывает позиции» [Drucker, 1997, с.10].

Опасения о судьбе цивилизации в контексте ее технологизации – тема рассуждения философов и культурологов уже более ста лет. Отечественный философ В.Г. Буданов писал: «Риски расчеловечивания весьма велики уже сегодня, при неконтролируемом погружении человека в сетевые цифромиры» [Буданов, 2016]. Ученый-юрист В.А. Кутырев, рассуждая о судьбе права и государственного управления в России заявлял: «Не все, что технически возможно, надо осуществлять, не все, что компьютерно-информационно осуществимо, следует реализовывать. Нужен выбор и цензура, сопротивление без(д)умному инновационизму, стремлению заменить жизнь и культуру социальными технологиями...» [Кутырев, 2019]. О конструирующей роли масс-медиа – фундамента цифрового общества – писал немецкий философ и культуролог Н. Луман [Луман, 2005] и многие другие.

В этом разделе нашей работы исследуется дидактическая специфика социального образования молодежи в условиях цифровизации обучения и всех сторон общественной действительности. Применительно к конструкту

«социальное обучение» и специфике современных условий цифровой трансформации систем образования и работы с молодежью дидактическая специфика включает в себя необходимость ответить на ряд ключевых вопросов образовательной реальности: «Кого учить? Чему учить? Как учить?».

Проблемы социального обучения молодежи в этом контексте актуализируются в фокусе многомерности и полипарадигмальности образования. При этом основная задача социального обучения как явления – воспитание социализированной, инкультурированной личности, обладающей заданными социальными способностями и навыками, – не всегда видится релевантной цифровой образовательной среде.

В российской и зарубежной науке и опыте описаны психологические, характерологические, личностные, социальные и психолого-педагогические особенности представителей цифрового поколения, то есть современной молодежи.

Данное поколение иначе называют «поколением Z» (Н. Хоув, В. Штраус, Е. М. Шамис), «цифровыми аборигенами», «рожденными цифровыми», «сетевым поколением», «миллениалами». Это молодые люди от шестнадцати лет и младше, то есть молодежь, которая росла в условиях цифрового общества и активной интеграции в жизнь компьютерных технологий, основная когорта среднего школьного, средне-специального и высшего образования в современном мире [Шамис, Никонов, 2016, с. 10].

Другое наименование «цифрового поколения» – «поколение большого пальца». Этот эпоним происходит от того факта, что в процессе использования смартфонов и других компьютерно-цифровых инструментов обычно прежде всего задействован большой палец правой руки [Кулакова, 2018].

Профессор НИУ ВШЭ В. В. Радаев называет современное молодое поколение «миллениалами», охарактеризовав его как основную движущую силу современного российского общества [Радаев, 2019]. Дети «поколения Z» употребляют и осваивают в повседневной практике большинство релевантных

инструментов цифрового общества, при этом ценностные ориентиры данной когорты молодежи сформировались под влиянием нарастающей глобализации, поп-культуры и развития технологий Интернета [Сандомирский, 2023].

В контексте теории поколений, в рамках которой конституировано понятие «цифровое поколение», считается, что на формирование ценностных ориентиров оказывает влияние совокупность факторов, среди которых: во-первых, семейное воспитание и особенности семейных отношений; во-вторых, образовательный и культурный бэкграунд; в-третьих, политические, экономические и крупные социальные события, которые проживали молодые люди цифровой эпохи в возрасте до одиннадцати или двенадцати лет, то есть в самом начале жизненного пути [Коатс, 2011, с. 18–20].

В научной литературе отмечается, что одна из бытийных констант цифрового человека – тотальное изменение его образа жизни в сравнении с людьми более раннего исторического времени. Это стало возможным, по мнению А. В. Сапы, в результате так называемой «цифровой революции» – ситуации, когда любая информация стала легко доступной, что связано с развитием глобальной сети Интернет и общим смещением культурных акцентов на формирование тотального, мирового единого информационного пространства [Сапа, 2014].

Можно привести некоторые релевантные статистические данные. Около 90% молодых людей в России пользуются Интернетом ежедневно, при этом количество пользователей сети неуклонно растет. Сведения по родителям молодежи цифровой эпохи представляют иные данные: всего 50% людей старше сорока лет «выходят» в Интернет чаще нескольких раз в неделю. Таким образом, время, которое молодежь проводит в цифровом мире, неуклонно увеличивается. Интернет приобретает функции базового инструмента для коммуникации, общения, ведения дел, часто – работы и – как можно заметить – образования, становясь основательным ресурсом для

развития нового поколения. Интернет формирует личность человека цифровой эпохи, и этот факт не могут не отметить практикующие педагоги.

Кроме того, в российской психолого-педагогической науке отмечено так называемое «клиповое мышление» у представителей современного цифрового поколения [Старицына, 2018]. Само понятие «клиповое мышление» было введено еще в XX веке зарубежным интеллектуалом М. Маклюэном. Автор описал этот модус мышления в контексте возможностей быстрого переключения каналов телевидения, что, по его мнению, не способствовало усвоению информации из просматриваемых передач. М. Маклюэн считал «клиповое мышление» явлением, специфицирующим современную ему западную культуру, которая в том числе основана на идеях потребления и не деликатном отношении к классическим, базовым культурным ценностям [Маклюэн, 2005].

«Клиповое мышление» базируется на так называемой «клиповой культуре» – концепте, предложенном социологом Э. Тоффлером в контексте ревизии культуры современного ему западного мира, которая детерминируется доминированием мозаичности, образной фрагментарности, яркости, кратковременности, раздробленности, паралогичности и быстроты переключения образов [Тоффлер, 1980, 2010, с. 49–64].

В отечественной науке концепт «клиповое мышление» ввел в интеллектуальный оборот Ф. Гиренок [Гиренок, 2014]. При этом Д. Тэпскоттом [Tapscott, 2008], автором концепта «сетевое поколение», установлено, что молодежь цифровой эпохи достаточно легко распознает обман, способна к интеллектуальному труду, легко оперирует разнохарактерной информацией, глубоко эмоциональна, в построении личных отношений полагается на открытость, честность и отзывчивость, чувствительна ко всякой лжи, а также характеризуется резко негативным отношением к любой форме цензуры и ограничениям на свободу самовыражения и творчества [Березовская, 2015, с. 32–46]. Кроме того, в российской науке «клиповое мышление» описано и как способность к

краткосрочной, красочной и наполненной воображением рецепции информации. О стремительно меняющемся образе жизни молодежи заявляли педагоги и психологи еще несколько десятилетий тому назад. К примеру, отечественный ученый И. О. Мартынюк по результатам проведенного им комплексного социально-психологического исследования избранной когорты молодых людей заявлял о системной переоценке ими классических для советского времени ценностей в условиях «новой России» [Мартынюк, 1993, с. 17].

Современная психология и практическая педагогика реконструировали личностный портрет типичного представителя «цифрового поколения». Среди психологических личностных черт молодежи цифровой эпохи выделяются рафинированность, подвижность психической сферы, часто – некоторая психологическая неустойчивость, при этом данное поколение отличается высокой степенью креативности и творчества, мотивированностью, в том числе и на обучение, а также своеобразными интеллектуальными интересами, которые группируются вокруг информационных технологий (популярность смартфонов, гаджетов, компьютеров и т. п.) [Безбогова, 2016].

Молодежь цифровой эпохи часто имеет высокий интеллект и уровень образования, социально проактивна, стремится к новым знаниям, а также склонна к конструированию познавательных практик при помощи Интернета. Кроме этого, «цифровой человек» способен к применению, восприятию и обработке огромных массивов информации, обладает высокими навыками многозадачности, а также гибко адаптирован к разнообразным социальным условиям и проблемам. Вместе с тем практикующие педагоги, учителя средней, средней профессиональной и высшей школы отмечают, что современному поколению трудно усваивать тексты больших объемов, например читать книги. Напротив, молодежь предпочитает краткие информационные сообщения, небольшие объемы информации, то есть наиболее релевантно воспринимает информацию в той форме, в которой она циркулирует в Интернете. Таким образом, цифровое поколение предпочитает

аудио- и видеоконтент традиционному тексту бумажной печатной книги [Нечаев, Дурнева, 2016].

Общие культурные детерминанты, которые специфицируют психологию цифрового поколения, – это усиление значения интеллекта и познания в жизни и практике, а также активное и раннее освоение ролей взрослого человека. Последний фактор связан с общим модусом социальной культуры XXI века с ее доступностью трудовой деятельности онлайн, а также – в том числе – обучения посредством Интернета и в целом широкими возможностями для анонимизации в глобальной сети. Воспринимая модели поведения взрослого человека, подрастающее поколение конструирует лишь его прообраз, при этом психологически и физиологически оставаясь на конкретном этапе онтогенеза [Нечаев, Дурнева, 2016, с. 40].

Часто высказываются мнения о редукции нравственности в среде молодых людей цифрового поколения, однако эти данные были опровергнуты в одном из отечественных исследований. Е. М. Тарасова на материале краткого, но глубокого эмпирического изучения группы студентов, представляющих «поколение Z», выявила общую развитость нравственности, хорошую этическую осведомленность, что, вероятно, стало результатом хорошего и адекватного воспитания прежде всего в семейном кругу. Более того, автор установила, что в когорте испытуемых были сильны тенденции на взаимосоотрудничество, наблюдался низкий уровень маргинализации, эгоизма, высокий уровень эмпатии, сострадательности, сочувствия, а также усиление установки на альтруистическое поведение [Тарасова, 2020].

Иными словами, можно зафиксировать психологическую и личностную разнородность представителей цифрового поколения, их дифференцированность, вероятно – в контексте образовательного и семейного опыта:

- 1) разнородность во владении цифровыми навыками, что часто коррелирует с интеллектуальными интересами, которые группируются вокруг

информационных технологий (популярность смартфонов, гаджетов, компьютеров и т.п. предметов);

2) разнородность в семейном воспитании и особенности семейных отношений;

3) образовательный и культурный бэкграунд, на формирование которого повлияли крупные политические, экономические и социальные события, которые проживали молодые люди;

4) аксиологическая разнородность (чувствительность ко лжи, цензуре и ограничениям на свободу самовыражения и творчества, нравственности и этической осведомленности, эмпатии, сострадания, сочувственности и альтруистическому поведению);

5) разнородность в психических качествах (в эмоциональности и мотивированности, в построении личных отношений, в отношении к открытости, честности и отзывчивости, подвижности психической сферы, психологической устойчивости);

6) разнородность в отношениях к творчеству: в креативности и творчестве;

7) разнородность в информационных потребностях: предпочтение кратких информационных сообщений, небольших объемов информации.

При этом отметим, что цифровое поколение часто выступает как сложный для педагога «материал», и данное обстоятельство можно связать с вышеобозначенным фактом (представители «поколения Z» не склонны читать книги – традиционный, классический и основной источник информации, предпочитая ему короткометражные видеоролики или же короткие, фрагментированные аудиоматериалы). Более того, информатизация жизни зачастую не предлагает вариантов решения проблемы личностной коммуникации между людьми, предлагая лишь общение в Интернете или посредством смарт-устройств.

Разумеется, указанные данные ставят насущные проблемы перед социальным обучением молодежи: как и чему учить человека новой эпохи?

Более того, перед философией и этикой возникает проблема о базовых принципах социализации человека цифрового времени: не заменит ли цифровая среда реальную коммуникацию в социальной реальности, не превратится ли конкретная человеческая личность лишь в «симулякр», «аватар», цифровую проекцию личности, допустим, на странице в социальной сети, в цифровом универсуме?

Снижение социальности современной молодежи несомненно ставит перед педагогами насущные методические, общетеоретические и прикладные профессиональные (педагогические) задачи. Поколенческие особенности студенческой молодежи, детерминированные спецификой социализации в эпоху цифровизации и информационной перегрузки, обнаруживают ряд дефицитов в ключевых навыках и компетенциях, необходимых для успешной профессиональной и социальной адаптации. В данном контексте, социальное обучение выступает в качестве перспективного механизма компенсации данных поколенческих пробелов, обеспечивающего формирование необходимых когнитивных, коммуникативных и социально-эмоциональных навыков.

Под поколенческими дефицитами понимается совокупность недостатков в когнитивных структурах, ценностных ориентациях, поведенческих паттернах и коммуникативных стратегиях, характерных для конкретного поколения и обусловленных доминирующими социально-экономическими, технологическими и культурными факторами в период его формирования. Эмпирические исследования демонстрируют, что представители поколений Z и Альфа, составляющие основу современного студенчества, часто испытывают затруднения в установлении устойчивых межличностных связей, проявляют склонность к поверхностному анализу информации, демонстрируют зависимость от цифровых устройств и испытывают дефицит навыков эффективной коммуникации в условиях реального, не виртуального взаимодействия [Twenge, 2017].

Гиперконнективность (использование множества устройств) в цифровом пространстве, предопределяя доступ к неограниченным информационным ресурсам, одновременно провоцирует феномен информационной перегрузки, фрагментарного восприятия действительности и ослабления концентрации внимания [Carr, 2010]. Социальное обучение, в отличие от традиционных образовательных парадигм, делает акцент на развитии социально-эмоционального интеллекта, коммуникативных компетенций и навыков межличностного взаимодействия [Бандура, 1977]. Оно предполагает активное включение обучающихся в интерактивные формы деятельности, моделирование ситуаций, приближенных к реальным, и приобретение опыта посредством практического применения полученных знаний.

В частности, один из ключевых вопросов теории методики обучения и воспитания, а также дидактики этой группы обучающихся – развитие в них ответственности, целеустремленности и прагматизма. Это базовые социальные качества, которые позволяют активно и непосредственно коммуницировать в обществе. Усвоение данных качеств способствовало бы формированию ценностно-ориентированной личности – «наилучшего» результата любого образовательного процесса, главного предполагаемого исхода и итога влияния педагога. Развитие указанных качеств редуцируется в цифровую эпоху. Активная ответственность вряд ли реализуема человеком за экраном компьютерного монитора. Кроме того, цифровой характер современной коммуникации между людьми делает маловероятным развитие практической направленности человеческой деятельности, то есть прагматизма, у современной молодежи, которая испытывает базовый дефицит социальности и социально-практических навыков, способностей и ресурсов.

Дефициты состоят, прежде всего, в недостаточной цифровой социализации современной молодежи. Для исправления дефицита подходящими дидактическими единицами содержания социального обучения могут стать такие конкретные темы, как «цифровая гигиена», «безопасность в

Интернете», «цифровая ответственность» и т.п. Использование этих тем может способствовать, прежде всего, развитию личностной и интеллектуальной рефлексивности, эмпатичности, понимания социальных запросов и нужд других людей, конструированию и осознанию положительного образа «Я», построению позитивной «Я-концепции», ценностно-содержательному (ценностно-ориентированному) отношению к социальной реальности, общественным структурам и миру человеческой культуры.

Также важно переструктурирование поведения, в том числе и углубление прагматических способностей построения гармоничного взаимодействия с другими людьми, с членами разных социальных групп, коллективов (школа, университет, семья, профессиональное сообщество, коллеги, друзья и т.п.).

Что касается результативного компонента социального обучения, он отражает сформированность у студента деятельностных компетенций по созданию материальных, нравственных и умственных ценностей в контексте обеспечения перемещения от интеллектуальных рассуждений и эмоциональных переживаний к реальным действиям, в том числе направленным на реализацию собственного «Я», своей личности, способностей, в том числе и социальных, умений, навыков. Не менее важным становится обучение основам саморегуляции, фундированном усвоением разнохарактерной учебной информации, знаний, формирование представлений о социальных и познавательных ценностях, проникновение в собственную социальную, жизненную позицию как сознательного субъекта социальных интеракций. Итоговым результатом при этом является осознание своих целей в социальном мире, понимание прагматики социальной коммуникации, ее культурной и психологической специфики, усвоение основных норм и образцов социального поведения и мышления. Данные результаты важны для становления самосознания личности, которое, по

выражению В.В. Столина, фундирует ключевые аспекты поведения человека [Столин, 1983].

По мнению исследователя Ч.Т. Омуркановой, перед социальным обучением молодежи в цифровой век встает вопрос об осознании роли и места образования в общественной жизни. Важно научить молодежь применять разнообразные способы коммуникации, принятые в современном обществе, а также развить навыки обмена мнениями – как прямыми, так и опосредованными – с людьми из разных культурных и социальных слоев, из других обществ в целом [Омурканова, 2023].

В социальном обучении молодежи можно выделить ключевые детерминанты, которые в цифровую эру опосредованы информационными образовательными технологиями и интеллектуальными техническими средствами.

На наш взгляд, можно выделить шесть основных детерминант цифровой трансформации социального обучения:

- 1) доступность цифровых технологий для молодежи;
- 2) уровень информационной грамотности в вопросах безопасного использования цифровых технологий в процессе обучения;
- 3) наличие качественных цифровых образовательных продуктов;
- 4) наличие цифровых платформ для обмена опытом и знаниями между молодыми людьми;
- 5) применение современных образовательных методов онлайн-обучения;
- 6) учет принципов инклюзивного образования.

Можно сделать вывод, что по своим свойствам социальное обучение молодежи в условиях цифровизации хорошо соответствует специфике образовательного процесса в его традиционных основаниях. Это позволяет утверждать, что данный формат обучения интегрирован в общую систему образования.

Таким образом, дидактические основы социального обучения молодежи в цифровую эпоху должны основываться как на классических подходах к образованию, так и на более интенсивной социализации. Целью такой социализации должно стать восстановление редуцированных социальных навыков и умений, а также общее развитие социального поведения молодых людей.

В контексте поколенческой специфики наиболее эффективной мерой социального обучения молодежи представляется практика инкультурации: наращивание потенциала социальных навыков возможно только при взаимодействии с культурными ценностями, традициями и объектами (например, через изучение истории, которая демонстрирует генезис взаимодействий, общежития и взаимоотношений между людьми, народами и нациями). Следовательно, необходимо развивать социально-поведенческие аспекты и навыки социальной коммуникации, то есть активную, деятельностную социализацию. При этом стоит отметить, что активное внедрение в образовательный процесс цифровых технологий, электронных ресурсов и компьютерных инструментов вряд ли будет способствовать развитию социальной компетентности у молодежи.

Таким образом, дидактические основы социального обучения молодежи в цифровую эпоху базируются на специфике процесса обучения в цифровую эпоху. Во-первых, наблюдается ускорение темпов обучения, обусловленное применением онлайн- и смешанных форматов. Это выражается не только в более быстром усвоении материала, но и в большей вариативности образовательных траекторий, позволяющих адаптироваться к индивидуальному темпу и стилю освоения знаний. Во-вторых, отмечается повышение доступности образовательных ресурсов, что существенно увеличивает потенциал самообразования. Молодые люди получают доступ к огромному объему информации, экспертным знаниям и разнообразным образовательным материалам, что расширяет возможности саморазвития и профессионального роста. В-третьих, констатируется рост значимости

сетевого взаимодействия в молодежной среде как ключевого инструмента обмена знаниями и опытом, а также формирования социальных связей. Онлайн-платформы и социальные сети становятся средой для создания сообществ по интересам, совместной работы над проектами и развития навыков коммуникации и сотрудничества в цифровом пространстве.

Выявленные особенности обуславливают необходимость выделения дидактических принципов социального обучения молодежи в цифровую эпоху. Вслед за И.М. Реморенко, инициировавшим дискуссию о принципах цифровой дидактики [Реморенко, 2022], мы придерживаемся позиции, что цифровая трансформация не отменила традиционные дидактические принципы, но изменила акценты в их применении.

В своем исследовании мы выделяем три дидактических принципа, которые, на наш взгляд, позволяют структурировать на практике выявленные нами ранее особенности обучения в цифровую эпоху. При этом мы делаем акцент на содержании социального обучения студенческой молодежи в этих принципах.

Принцип активного включения в реальные практики социального участия отражает традиционные дидактические принципы сознательности и активности [Дидактический принцип ..., 2020] и предполагает необходимость организации социального обучения таким образом, чтобы студенты могли непосредственно участвовать в улучшении жизни окружающих. Реальные практики формируют понимание важности участия в социальных процессах, повышают гражданскую активность и развивают чувство принадлежности к своему сообществу.

Активное включение в реальные практики социального участия представляется дидактически принципиальным, поскольку способствует повышению эмпатии, выработке устойчивых установок на помощь окружающим и укреплению доверия между членами общества. Такие практики развивают лидерские качества, умение брать на себя ответственность и разрешать конфликтные ситуации.

Принцип создания ситуаций для живого общения и кооперации направлен на организацию специальных занятий и мероприятий, создающих пространство для очного общения и коллаборации. Этот принцип отражает базовые постулаты практико-ориентированности и диалогичности обучения [Борисова, 2020] и специфику современной социальной ситуации развития молодежи, где физическое присутствие формирует крепкие социальные связи, повышает доверие и поддерживает морально-психологический климат коллектива.

Живое общение незаменимо для полноценного усвоения норм морали, правил поведения и взаимоотношений, а кооперация способствует улучшению навыков работы в команде, расширению круга знакомств и налаживанию долгосрочных связей, необходимых для успешной карьеры и полноценной жизни, что принципиально важно для социального обучения молодежи.

Принцип воспитания социальной ответственности и этичного поведения в реальных и цифровых коммуникациях подразумевает формирование нравственных ориентиров, этических стандартов и моральной зрелости у молодежи. Несмотря на то, что этот принцип напрямую не относится к дидактическим, учитывая неразрывную связь обучения и воспитания, мы считаем важным его применение для проектирования программ социального обучения молодежи. Современная цифровая среда создает рискованное пространство для манипуляций и распространения дезинформации, поэтому важно научить молодежь отличать правду от лжи, уважительно относиться к мнению других и ответственно пользоваться ресурсами интернета. Воспитание социальной ответственности позволяет формировать сознательных членов общества, умеющих отличать добро от зла, проявлять уважение к правам и свободам других людей, а этически выверенное поведение снижает вероятность негативного влияния деструктивных элементов цифрового пространства и способствует созданию безопасной и здоровой среды общения.

Таким образом, указанные принципы играют ключевую роль в обеспечении полноценной социализации молодежи в условиях доминирования цифровых коммуникаций, гарантируют развитие базовых человеческих качеств и создают предпосылки для устойчивого функционирования общества. Данные принципы формируют целостную дидактическую систему социального обучения молодежи в цифровую эпоху, а их реализация способствует эффективному формированию социально активной личности, обладающей необходимыми компетенциями для успешной адаптации и самореализации в современном цифровом обществе. Это положение является ключевым для понимания и проектирования образовательных программ, ориентированных на социальное обучение молодежи в условиях цифровизации.

1.3. Анализ практик социального обучения студенческой молодежи

С целью определения содержания социального обучения студенческой молодежи был проведен анализ существующих практик. Для анализа использовались публикации, содержащие описание практик социального обучения молодежи, в том числе в рамках курса «Обучение служением» в современных российских университетах. Были выбраны 32 публикации, изданные за последние 3 года (период реализации в вузах курса «Обучение служением»), отражающие как отечественный, так и зарубежный опыт социального обучения молодежи. Анализ профильных публикаций дополнялся изучением официальных ресурсов вузов, нормативно-учебных документов и проведением полуструктурированных интервью с сотрудниками вузов, реализующих подход «Обучение служением». Всего исследованием практик было охвачено 5 университетов различной ведомственной принадлежности и географической локализации: Высшая школа экономики

(инновационные образовательные практики); Южный федеральный университет (лидер в внедрении подхода); ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (активное участие в федеральном проекте); МГППУ (развитие социальных компетенций студентов); ЯрГУ им. П.Г. Демидова (интеграция волонтерства в образование).

Анализ практик социального обучения строился на их описании и теоретическом переосмыслении с дальнейшим сопоставлением и обобщением результатов сравнения. В результате были установлены наиболее характерные особенности и детерминанты.

Ряд зарубежных специалистов, такие как Чонг, Х., Кресс, У., Москалиук, Д., и Киммерле, Д., отмечают в своих работах, что практики социального обучения играют важную роль в эволюции методов и способов вовлечения молодежи в социальные процессы [Jeong, Cress, Moskaliuk, Kimmerle, 2017]. По мнению этих авторов, социальные практики можно сгруппировать следующим образом:

- 1) обучение на примере (в этом случае педагог при социальном обучении молодежи опирается на собственный опыт и знания);
- 2) педагогическое сопровождение (поддержка), где преподаватель помогает обучающемуся достичь поставленных задач обучения;
- 3) совместное (коллаборативное) обучение (подход предполагает коллективное получение знаний, которое в дальнейшем применяется индивидуально на практике).

Уильям Р. Пенуэл, Даниэла К. ДиДжакомо, Кэти Ван Хорн и Бен Киршнер, опираясь на основы датской традиционной критической психологии, отмечают, что теория социального обучения начинается с участия молодежи в социально значимых проектах [Penuel, DiGiacomo, Horne, Kirshner, 2016]. Э. Гидденс указывал, что социальные практики структурируют и производят социальные системы, представляя собой основу социальных отношений, которые лежат в фундаменте построения системы конкретного общества, а следовательно – и большей части его подсистем.

Таким образом, по мнению автора, изучение социальных практик может стать фундаментом для понимания социума [Гидденс, 2005].

Приведем ключевые практики социального обучения молодежи в цифровую эпоху. Анализ данных практик показывает, что они детерминированы необходимостью социального обучения молодежи как механизма целенаправленной социализации, интеграции обучающихся в социальный мир, развития социальных навыков и компетенций, возможностей, способов, средств и ресурсов для формирования активной социальной деятельности, социального существования и, следовательно, активной общественной позиции, основанной на лучших образцах человеческой культуры и базовых константах этики и нравственности.

Одной из наиболее распространенных форм и практик социального обучения молодых людей является управление интеграцией в разнообразные виды социально значимой деятельности, то есть в те виды деятельности, которые имеют важное социальное значение, глубоко включены в общественную жизнь и детерминируют социальное поведение. К таким видам деятельности можно отнести совокупность социальных отношений, которые с наибольшей вероятностью встретятся молодым людям в будущей общественной активности, межличностных отношениях, личных взаимодействиях и межперсональных связях. Обучение этим навыкам представляется весьма значимым, поскольку от развитости социальных компетенций во многом зависит будущая социальная успешность молодежи.

Социально значимая деятельность, таким образом, способствует социализации индивидуума, формированию социально активной жизненной позиции, развитию навыков общественной активности и эффективной коммуникации в социальных структурах и организациях, творчеству и культурной самореализации, конструирует способы межличностного социального общения и взаимодействия, развивая ключевые социальные компетенции у учащихся. К таким социально значимым видам активности и практикам, применительно к процессу образования и воспитания, можно

отнести, к примеру, волонтерское движение, цель которого чаще всего – развитие общества, или же обучение навыкам формирования и реализации собственных учебных или учебно-научных проектов, приобщение к основам духовной и материальной культуры, обучение культуре социального коммуницирования, в том числе и с применением социально-психологического инструментария, и многое другое [Васильковская, 2022].

Методическим обеспечением практик интеграции в социально значимые виды деятельности может выступить наставничество, под которым чаще всего понимается процесс, в котором более опытный и знающий человек (наставник, это может быть педагог или предприниматель, государственный чиновник) помогает менее опытному (наставляемому, в данном случае обучающемуся) развивать навыки, знания и личные качества. В контексте социального обучения молодежи наставничество играет важную роль в передаче практических знаний и навыков, культуры и опыта, а также позволяет получить эмоциональную поддержку. В этом случае цель наставничества – поддерживать и поощрять людей управлять своим обучением, чтобы максимально раскрыть свой потенциал, развить свои навыки и улучшить свою производительность.

Сегодня наставничество включает в себя расширение личной сети, но в центре отношений ставит рост подопечного через эволюцию знаний и образа мышления. Дэвид Клаттербек в своей книге «Каждому нужен наставник» хорошо представляет это, называя «развивающим наставничеством» [Клаттербек, 2006]. Социальное обучение молодежи с применением наставничества направлено на формирование у них ясной, отчетливой социальной позиции, в том числе, зачастую – гражданской позиции, уважения и любви к Отечеству или же позиции с конкретным и дифференцированным отношением к общественным системам, процессам, моделям и культурным феноменам [Мардахаев, 2022].

В цифровую эпоху данная практика приобретает своеобразный и специфический вид. Взаимоотношения между обучающимися и педагогами

или между членами учебной группы могут строиться посредством переписки в социальных сетях с использованием компьютерных интерфейсов, технологий и инструментов. Более того, осведомленность и информирование также могут заключаться в отправлении друг другу текстовых, аудио- и видео сообщений, разнообразных аудиовизуальных средств для выражения эмоций, чувств, намерений, мыслей и желаний (к примеру, так называемые «смайлики» в социальных сетях «ВКонтакте» или «Телеграмм»).

Второй по частоте упоминаний в публикациях последних трех лет является практика педагогического сопровождения. Н. В. Логинова и С. Х. Самсонова проанализировали и описали специфику педагогического сопровождения социального обучения. По мнению ученых, комплекс мероприятий по сопровождению данных практик следует проводить релевантно устройству конкретного образовательного процесса, для чего, вероятно, не существует какой-либо теоретической схемы, структуры или описанного комплекса конкретных методов [Логинова, Самсонова, 2023].

В цифровую эпоху сопровождение также возможно реализовать посредством информационных технологий, Интернета и компьютерной техники.

Другой пример практики социального обучения молодежи в цифровую эпоху – интеграция учащихся в разнообразные формы социально значимых отношений посредством информационных технологий. По мнению Д.И. Богдановой, это может подразумевать приобщение или погружение в учебную деловую коммуникацию [Богданова, 2021], к примеру, конструироваться посредством учебно-лабораторных занятий или обучающих игр с социальной направленностью, спортивных соревнований, в органах студенческого самоуправления (студенческий совет, саммит и т.п.), в СМИ образовательных учреждений, а также в многочисленных занятиях по оказанию помощи социально незащищенным категориям населения (инвалиды, беженцы, пенсионеры, малоимущие), ветеранам и т.д. В фокусе употребления информационных, компьютерных ресурсов и технологий эта практика

социального обучения молодежи может реализоваться посредством интерактивных занятий, игровых методик, построения открытых уроков, в том числе, не исключающих их проведения в качестве руководителей, менторов самими учащимися.

Следующей практикой социального обучения молодежи, в том числе и в цифровую эпоху, можно назвать конструирование отношений с общественными институтами или отдельными субъектами социальных отношений, что в социально-педагогическом дискурсе получило также название важных инструментов исследования и воплощения социального потенциала, а значит, и формирование разнородных коммуникативных актов с общественными институтами. По мнению К.О. Колина, данная практика социального обучения молодежи особо актуализируется в контексте специфики современной культуры [Колин, 2002].

Взаимное сотрудничество и коммуникация в социальном обучении (в том числе и в социальном обучении молодого поколения) может выполнять, по мысли отечественного ученого-педагога В.К. Шаповалова, функцию фундаментальной категории, связующего начала между обществом и личностью, которая непременно нуждается в поддержке окружающих людей, а также между педагогом и обучающимся, познавательные ресурсы которого значимы для конструирования социальных компетенций [Шаповалов, 2011, с.39]. Человек является социальным субъектом, находясь в социальной реальности и совокупности общественных отношений.

В современных условиях цифровой трансформации общественных отношений роль педагога как обучающего, источника знания и навыков, ментора или посредника образовательного процесса видится нерелевантной без процесса установления взаимоотношений как с личностью и психологической структурой обучаемого, так и с социальной системой и ее образовательным потенциалом, который воплощается и реализуется посредством такого взаимодействия. В контексте цифровых технологий обучения эта роль может быть реализована в форме переписки, отсылки

аудио- и видео контента от педагога к студентам и наоборот и т.п. средств, которые были бы как можно более приближены к ситуации реального межлического общения в социальной реальности.

Приведенные практики социального обучения являются наиболее значительными в контексте образования молодежи в цифровую эпоху. Однако наиболее репрезентативной из таких практик являются технологии онлайн-образования, или технологии дистанционного обучения, включающие в себя в том числе методы социально-психологических тренингов и возможности проведения творческих семинаров, реализуемых в дистанционном формате, обычно в режиме «реального времени», что не исключает деятельную коммуникацию между членами учебной группы, а также между педагогами и обучающимися [Куликов, 2022]. Как указывает Н. Л. Романова, цифровое образование – это основополагающая инновационная технология в обучении [Романова, 2018, с.5]. Формы обучения и образование как феномен быстро изменяются: меняются их условия, модели и даже функции.

Онлайн-образование прочно вошло в повседневную учебную и социальную жизнь. Еще более двадцати пяти лет назад зарубежный исследователь А. Бейтс отмечал, что образование становится все более открытым и верифицируется с помощью новейших технологий, что связано с расширением его границ и приобретением новых, высокотехнологичных черт. По мнению Бейтса, образование уже не будет прежним: новые времена требуют новых решений, и задача педагогов – найти адекватный подход к применению новейших технологий, увязывая его с классическими методами теории и методики обучения (в том числе социального обучения молодежи) и воспитания подрастающего поколения [Bates, 1995].

Социальное обучение молодежи посредством онлайн-технологий заимствует педагогический инструментарий из ключевых общедидактических теорий и методов, реализуемых в очном формате, то есть в реальных школах, вузах и учреждениях среднего профессионального образования. При этом оно имеет свою специфику, обусловленную особенностями цифровой среды и

межчеловеческих взаимодействий в Интернете. Социальное обучение молодежи в этом образовательном формате опирается на свои теоретические основы, но осуществляется с использованием современных технологий.

Отечественный ученый Т. И. Целуйкина отмечает ключевые достоинства и недостатки онлайн-образования, которые делают его одновременно и пригодным, и непригодным в зависимости от конкретных материалов и условий. Среди достоинств выделяются удобство, облегчение доступа к образованию, познавательным материалам и ресурсам, практичность, легкость в использовании и интенсивное информационное наполнение. Это крайне значимо для жителей глубинки, провинции или отдаленных регионов, где нет необходимых условий и специалистов для обучения; это также актуально для учащихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, не имеющих возможности посещать образовательные учреждения очно.

Таким образом, достоинства онлайн-образования включают расширение доступа к новейшим данным и источникам информации, что ведет к расширению знаний, а также индивидуализацию образовательного процесса с учетом учебных и познавательных предпочтений обучающихся, делая его более личностно ориентированным. Обучение становится более доступным и легким, так как практически любую учебную информацию можно найти в Интернете. Однако среди недостатков отмечается развитие изолированности, ослабление контрольных функций педагога и снижение многообразия форм образовательного процесса. Могут возникнуть трудности в обучении, связанные с недостаточной разработанностью алгоритмов систематизации информации и выделения в ней самого основного [Целуйкина, 2000, с.5].

Одним из актуальных подходов к социальному обучению в современной цифровой эпохе является применение проектного метода [Шорина, 2024]. Этот метод позволяет молодежи работать в командах над реальными проектами, ставя перед собой конкретные социальные задачи, требующие решения. Проектная деятельность не только обогащает опыт участников, но и

формирует у них критическое мышление, способность к анализу и коллективному взаимодействию. Участие в таких проектах способствует развитию навыков, касающихся как межличностного общения, так и использования современных технологий для достижения поставленных целей. Не менее значимым является подход, основанный на использовании перевернутого класса.

Таким образом, спецификой практик социального обучения молодежи в цифровую эпоху является, с одной стороны, их новаторский характер и содержание, а с другой – следование классическим педагогическим принципам и методикам, обоснованным в традиционной педагогике и методике обучения и воспитания.

Типологически можно представить различные практики социального обучения молодежи как совокупность технологий по развитию социальных компетенций. На наш взгляд, эти практики можно классифицировать по нескольким основаниям. К первой категории отнесем те, которые учат социальному взаимодействию. Эти практики направлены на формирование базовых констант социального бытия молодых людей, ведь без социальных взаимодействий невозможно построение жизни в обществе и успешное в нем функционирование. Ко второй категории можно отнести практики по обучению социально значимой деятельности. Эта совокупность практик учит молодых людей социальной проактивности, понимаемой как конкретная деятельность. К такой деятельности можно отнести профессиональную, учебную, коммуникационную, культурную активность и т. п. Третий кластер практик социального обучения в эпоху цифровой трансформации общества – это обучение с применением онлайн-технологий. Такая практика в фокусе социального обучения видится весьма специфичной, так как возникает вопрос о ее целесообразности и адекватности самому содержанию социального обучения молодежи как прежде всего социализирующего обучения. Вместе с тем, мир современных мультимедийных технологий позволяет конструировать достаточно адекватные технологии обучения, в том числе и

построения социальной коммуникации в цифровых прототипах, которая в социальной жизни воплотится в повседневное социальное общение.

Анализ профильных публикаций был дополнен контент-анализом официальных веб-ресурсов университетов, направленный на выявление и систематизацию информации о программах и инициативах, реализующих подход «Обучение служением», с акцентом на описания программ, целевые аудитории, структуру партнерских связей и заявленные результаты; анализ нормативных и учебно-методических материалов, включающий изучение учебных планов, рабочих программ дисциплин, а также локальных нормативных актов, регламентирующих организацию образовательного процесса в контексте подхода «Обучение служением»; и полуструктурированное интервьюирование представителей вуза, вовлеченных в реализацию подхода «Обучение служением», с акцентом на прояснение целей и задач, применяемых методологических подходов, возникающих трудностей и полученных результатов внедрения рассматриваемого подхода. Объектами анализа выступают следующие высшие учебные заведения: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), представляющий интерес как инновационная образовательная площадка, активно внедряющая прогрессивные подходы в сферу образования; Южный федеральный университет (ЮФУ), позиционируемый как лидер в области внедрения подхода «Обучение служением» в образовательную практику; Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ), демонстрирующий активное внедрение федерального проекта «Обучение служением» с ориентацией на практическую подготовку компетентных и социально ответственных специалистов в педагогической сфере; Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ), с целью изучения специфики опыта реализации подхода «Обучение служением» для развития практических навыков и социальной ответственности у студентов; Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова (ЯрГУ им. П.Г.

Демидова) в связи с активной волонтерской деятельностью студенческого сообщества и потенциальной интеграцией принципов «Обучения служением» в учебный процесс, что позволит исследовать специфику контекстуальных факторов и инфраструктурных условий.

В контексте реализации подхода «Обучение служением» в российских вузах, следует отметить опыт Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). В структуре Института образования НИУ ВШЭ функционирует Центр лидерства и социальных изменений, деятельность которого направлена на реализацию проектов, ориентированных на развитие лидерских качеств обучающихся и их вовлечение в процессы решения социально значимых проблем. В качестве примера можно привести курс «Проектный семинар «Университет, открытый городу», в рамках которого студенты разрабатывают и реализуют проекты, направленные на улучшение городской среды. Таким образом, основными направлениями реализации подхода «Обучение служением» в НИУ ВШЭ выступают развитие лидерских компетенций студентов, вовлечение их в социальное проектирование и деятельность, направленную на улучшение городской инфраструктуры¹.

Южный федеральный университет проявляет значительную активность в сфере реализации социальных проектов, направленных на решение актуальных общественных проблем и развитие профессиональных компетенций обучающихся. Данное обстоятельство обуславливает возможность гипотетического присутствия элементов подхода «Обучение служением» в образовательной и внеучебной деятельности университета. В частности, социальное проектирование, волонтерская деятельность и взаимодействие с социально уязвимыми группами населения могут служить потенциальными областями применения указанного подхода. Проведение дальнейших исследований, включающих анализ масштаба и специфики внедрения «Обучение служением» в ЮФУ, представляется перспективным

¹ <https://sustainability.hse.ru/service/>

направлением для оценки эффективности и потенциала данного образовательного подхода в контексте университета. При этом, необходимо подчеркнуть лидерство ЮФУ по количеству реализованных проектов, что указывает на значительный опыт и потенциал университета в данной сфере².

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ) активно внедряет федеральный проект «Обучение служением», который представляет собой перспективную образовательную модель, интегрирующую учебную деятельность с практическим решением социально значимых задач. Данный подход позволяет студентам применять свои профессиональные компетенции в контексте реальных общественных потребностей, способствуя развитию не только профессионализма, но и гражданской ответственности, а также лидерских качеств. Концепция «Обучения служением» предполагает объединение академического обучения с общественно полезной деятельностью, направленной на решение актуальных социальных проблем, формируя тем самым единый образовательный процесс. Информационная платформа «ДОБРО. РФ» используется для публикации задач, что обеспечивает координированный подход к реализации проекта и доступность информации для студентов. Ключевыми задачами данной модели являются: во-первых, формирование у студентов гражданственности, социальной ответственности и развитие лидерского потенциала; во-вторых, обеспечение параллельного развития профессиональных компетенций и личностных качеств; и в-третьих, активное вовлечение молодежи в решение реальных социальных проблем. В ЯГПУ реализация проекта осуществляется с сентября 2024 года под руководством кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью. Студентам предоставляется возможность использовать свои теоретические знания на практике, принимая участие в общественно значимых проектах. Преимуществами реализации проекта являются: развитие практических навыков применения полученных знаний, содействие личностному и

² <https://sfedu.ru/press-center/news/72926>

профессиональному росту, выявление сильных сторон и потенциала, а также формирование индивидуальной траектории развития обучающихся. В заключение, проект «Обучение служением» в ЯГПУ представляет собой эффективный инструмент интеграции теоретического образования с общественной деятельностью, направленный на подготовку компетентных и социально ответственных специалистов, готовых к интеграции в современное общество³.

В Московском государственном психолого-педагогическом университете (МГППУ) также активно внедряется курс «Обучение служением», ориентированный на развитие социальной ответственности и навыков решения социальных проблем. Данный курс является составной частью образовательной программы, реализуемой с 2023 года, что свидетельствует о системном подходе к реализации подхода «Обучение служением». Курс характеризуется четко структурированным содержанием, включающим когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и личностный блоки, обеспечивая тем самым комплексное развитие компетенций обучающихся. Включение практических проектов в структуру курса предоставляет студентам возможность применять полученные знания на практике, способствуя развитию навыков решения актуальных социальных проблем. При реализации курса используется широкий спектр интерактивных методов, включая экзистенциальный практикум, метод социального закаливания, бинарных оппозиций, а также современные цифровые технологии, что позволяет учитывать различные стили обучения студентов и формировать стимулирующую образовательную среду. Важным аспектом является активное сотрудничество университета с некоммерческими и общественными организациями, обеспечивающее студентам доступ к реальным социальным проблемам и возможность непосредственного участия в их решении. Такое партнерство способствует развитию профессиональных связей студентов и расширению перспектив их трудоустройства. Вместе с тем,

³ <https://newyspu.ru/news/2025-all/arhiv-febraury-2025/ministry-training-in-action/>

в процессе внедрения подхода «Обучение служением» обозначены сложности, связанные с оценкой результатов социального обучения, в особенности в части измерения личностного роста студентов. Ограниченность традиционных методов оценки обуславливает необходимость разработки новых инструментов и подходов, учитывающих специфику деятельности в рамках подхода. В контексте цифровизации отмечается активное использование цифровых платформ для организации коммуникации, документирования проектной деятельности и обеспечения обратной связи, что отражает стремление к повышению эффективности реализации подхода «Обучение служением» посредством применения современных информационных технологий⁴.

Анализ материалов, представленных на официальном интернет-ресурсе ЯрГУ им. П.Г. Демидова, позволяет сделать выводы об успешном внедрении и институционализации подхода «Обучение служением». Наличие обособленной веб-страницы, тематически сфокусированной на «Обучении служением», является индикатором признания и внедрения данного подхода в университетской среде. Представляется вероятным существование специализированной организационной структуры, ответственной за координацию и обеспечение поддержки проектной деятельности, реализуемой в рамках концепции «Обучение служением». Дальнейшее исследование организационной структуры необходимо для определения ее иерархии и функционального распределения обязанностей. Упоминание «Обучения служением» в контексте образовательной деятельности университета указывает на потенциальную интеграцию данного подхода в учебные планы, что может выражаться в форме специализированных учебных курсов, проектов или практических занятий, ориентированных на решение актуальных социальных проблем. Подчеркивается, что важным аспектом является стремление университета к развитию не только профессиональных, но и социальных компетенций студентов, необходимых для успешной

⁴ <https://mgppu.ru/project/581>

адаптации и активной позиции в обществе. Реализация проектов в рамках «Обучения служением» предполагает активное вовлечение студентов в практическую деятельность, направленную на решение конкретных социальных проблем, что способствует повышению их мотивации к обучению и формированию инициативности⁵.

Анализ внедрения подхода «Обучение служением» в указанных высших учебных заведениях позволяет констатировать наличие определенных общих тенденций, характеризующихся как схождениями, так и расхождениями в подходах и результатах реализации. Консенсусное восприятие идеи подхода «Обучение служением» как руководством университетов, так и преподавательским составом и студентами, свидетельствует о признании значимости данного подхода для повышения качества образовательного процесса и формирования социально ответственных специалистов. Инициатива преподавателей, выступающих локомотивами внедрения подхода, демонстрирует наличие внутреннего потенциала для развития инновационных методик обучения.

Важным аспектом является формирование у обучающихся так называемых «мягких» навыков, включающих коммуникативность, лидерство, умение работать в команде, критическое мышление, способность к решению проблем, адаптивность и проявление эмоционального интеллекта. Направленность проектов в рамках подхода «Обучение служением» на решение актуальных проблем локального сообщества способствует укреплению взаимосвязей между университетом и окружающей его средой. Прикладной характер обучения и возможность внесения реального вклада в общественное благо повышают мотивацию студентов к освоению образовательных программ.

Вместе с тем, наблюдаются различия в уровне институционализации ОС, определяемом степенью поддержки со стороны руководства высшего учебного заведения и его интеграцией в стратегические планы развития.

⁵ <https://www.uniyar.ac.ru/serving/>

Финансовая обеспеченность проектов характеризуется фрагментарностью и зависимостью от привлечения грантовых средств и внебюджетных источников. Методическое сопровождение, ориентированное на поддержку преподавателей, реализующих проекты в рамках подхода «Обучение служением», демонстрирует вариативность и не всегда является исчерпывающим. Характерными являются различия в подходах к оценке эффективности проектов, как с точки зрения образовательных результатов, так и с позиций социального воздействия. Спектр партнерских организаций, вовлеченных в реализацию проектов, также подвержен варьированию в зависимости от специфики учебного заведения и характера реализуемых инициатив.

Обобщая результаты полуформализованного интервью с представителями вузов, можно заключить, что подход «Обучение служением» обладает значительным потенциалом для совершенствования системы высшего образования в Российской Федерации. Он способствует формированию конкурентоспособных выпускников, обладающих необходимыми компетенциями для решения задач, стоящих перед современным обществом. Для реализации этого потенциала необходима системная поддержка на уровне высшего учебного заведения, включающая в себя закрепление подхода «Обучение служением» в стратегических планах развития и обеспечение адекватного организационного и финансового сопровождения. Ключевым фактором успеха является развитие партнерских отношений с общественными организациями и бизнес-структурами, обеспечивающее разнообразие проектной деятельности и расширение возможностей для студентов. Важным представляется разработка методической базы, включающей рекомендации, учебные материалы и программы повышения квалификации для преподавателей, участвующих в реализации подхода. Необходимым условием является внедрение результативной системы оценки образовательного и социального воздействия в рамках проектов в рамках подхода «Обучение служением». Для

распространения передового опыта рекомендуется организация конференций, семинаров и публикация соответствующих материалов. Таким образом, подход «Обучение служением» представляет собой перспективное направление, требующее дальнейших усилий по институционализации, методическому обеспечению и расширению практического применения.

Сильными сторонами подхода «Обучение служением» являются повышение мотивации студентов, развитие практических навыков, формирование гражданской активности, укрепление связей с обществом и решение социальных проблем. Несмотря на позитивное восприятие и признание перспективности, реализация подхода «Обучение служением» сталкивается с рядом системных препятствий, требующих комплексного решения для эффективной интеграции данного подхода в образовательную парадигму. В частности, отмечается недостаточная институционализация подхода, проявляющаяся в отсутствии стратегического планирования и нормативного закрепления на уровне вузов. Успешность реализации проектов во многом определяется энтузиазмом и инициативой отдельных преподавателей, что ставит под вопрос устойчивость и системность развития данного направления. Ограниченность ресурсов, в том числе финансового, методического и информационного обеспечения, является существенным барьером для эффективной реализации подхода «Обучение служением». Отсутствие общепринятых и научно обоснованных методик оценки эффективности затрудняет обоснование его преимуществ и привлечение дополнительных ресурсов.

В связи с изложенным, целесообразно включить подход «Обучение служением» в стратегические планы развития вузов, определив конкретные цели, задачи и показатели эффективности. Необходимо разработать внутренние нормативные документы, регламентирующие порядок организации и реализации проектов и создать специализированные структурные подразделения для координации и поддержки соответствующих инициатив. Важным является разработка методических рекомендаций по

проектированию, реализации и оценке проектов, а также создание банка данных успешных практик с обеспечением открытого доступа к информации. Наряду с этим, следует предусмотреть финансирование проектов из бюджета вуза и активно привлекать внебюджетные средства. Существенным фактором является налаживание долгосрочных партнерских отношений с социально ориентированными некоммерческими организациями, органами власти и бизнес-структурами, а также создание платформы для обмена информацией и опытом.

Эффективная реализация подхода «Обучение служением» требует внедрения комплексной системы оценки, основанной на четких критериях и показателях, отражающих образовательные, социальные и личностные результаты проектов. Необходимо также организовать информационную кампанию по продвижению подхода среди студентов, преподавателей и общественности, а также развивать научное обоснование подхода путем проведения исследований, публикации результатов в научных изданиях и участия в международных конференциях.

Таким образом, наиболее распространенными в современных российских реалиях являются следующие практики социального обучения:

1. Управление интеграцией в социально значимую деятельность: волонтерское движение, социальное проектирование, приобщение к основам духовной и материальной культуры, обучение навыкам социального общения, в том числе с применением цифровых средств коммуникации.

2. Наставничество. В рамках этой практики более опытный человек (наставник) помогает менее опытному (наставляемому) развивать навыки, знания и личные качества. Наставничество играет важную роль в передаче практических знаний и навыков, культуры и опыта, а также позволяет получить эмоциональную поддержку.

3. Педагогическое сопровождение, в ходе которого создаются условия для достижения студентами социально значимых целей. В цифровую эпоху

сопровождение реализуется в том числе с помощью информационных технологий и цифрового консалтинга.

4. Конструирование отношений с общественными институтами или отдельными субъектами социальных отношений что помогает студентам исследовать и воплощать социальный потенциал, формировать коммуникативный опыт взаимодействия с различными общественными институтами.

5. Технологии онлайн-образования (дистанционного обучения), которые включают методы социально-психологического тренинга и проведение творческих семинаров в дистанционном формате.

Все перечисленные практики сегодня интегрированы в университетский курс «Обучение служением», являющийся интегративным средством социального обучения российской студенческой молодежи. Анализ опыта реализации данного курса в ведущих российских университетах показал, что общими тенденциями являются: формирование у студентов универсальных компетенций (коммуникативности, лидерства, умения работать в команде, критического мышления, способности решать проблемы, адаптивности и эмоционального интеллекта); укрепление связей между университетом и местным сообществом через прикладные социально значимые проекты; повышение мотивации студентов за счёт возможности вносить реальный вклад в общественное благо. Среди проблем, с которыми сталкиваются вузы при реализации подхода, можно выделить недостаточную институционализацию, ограниченность ресурсов (финансовых, методических, информационных), отсутствие общепринятых методик оценки эффективности проектов.

Теоретический анализ конструкта «социальное обучение» и результаты анализа практик социального обучения студенческой молодежи в современных условиях определили модельные представления об изучаемом процессе, отраженные в следующем параграфе диссертации.

1.3. Дидактическая модель социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху

Модель социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху разработана с учетом ориентиров, заданных в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» (пункт 1б). Цель социального обучения заключается в содействии формированию социально зрелой, ответственной и осознанной личности, обладающей развитой субъектностью, четкими ценностными ориентирами и глубоким пониманием смыслов, способной эффективно использовать возможности цифровой среды для служения обществу и реализации своего потенциала.

В основе социального обучения лежит экзистенциальный подход, который рассматривает образование как процесс личностного становления и самоопределения, где акцент делается на уникальности каждого студента, его свободе выбора и ответственности за свою жизнь, на поиске смысла жизни и реализации потенциала [Рожков, 2025]. Социальное обучение в рамках этого подхода направлено не просто на усвоение знаний и навыков, необходимых для служения обществу, а на формирование мировоззрения, основанного на осознании своей роли в мире, ценности человеческой жизни и стремлении к самореализации через служение другим.

Экзистенциальный подход к социальному обучению студенческой молодежи интегрируется с рядом теоретических концепций, обеспечивающих детализацию содержания и технологического обеспечения образовательного процесса. Ключевыми из них выступают теории социального научения, которые предоставляют методологический каркас для понимания механизмов приобретения новых форм поведения через процессы наблюдения,

моделирования и социального подкрепления. Наряду с этим, важную роль играет социокультурный подход, уделяющий внимание влиянию культуры и социальных факторов на формирование личности. Он позволяет учитывать культурные и исторические особенности, ценности и традиции общества при моделировании процесса социального обучения, что способствует его большей релевантности и эффективности.

В контексте социального обучения принципиальное значение имеет понимание формирования социально ответственных паттернов поведения и гражданской активности посредством процессов наблюдения, моделирования и социального подкрепления. Эти механизмы подробно раскрываются в теориях социального научения, описывающих, как индивиды приобретают новые формы поведения через наблюдение за другими, имитацию их действий и получение социального одобрения или поощрения за свои поступки.

Также важными являются теории социальной активности личности, в рамках которых акцентируется значимость развития проактивной жизненной позиции, включающей способность к автономному целеполаганию, самореализации и контрибуции в общественное благосостояние. Это коррелирует с экзистенциальными принципами, подчеркивающими важность личностного выбора и ответственности. Значимую роль играют и теории цифровой дидактики, ориентированные на изучение потенциала цифровой среды в контексте оптимизации образовательного процесса. Акцент делается на расширении доступности образовательных ресурсов, создании интерактивных учебных сред и формировании цифровой компетентности студентов, что является неотъемлемым условием их успешной социализации в современном обществе.

Содержание социального обучения, базирующееся на интеграции экзистенциальных принципов и таких теоретических концепций, как теории социального научения, социальной активности личности и цифровой дидактики, включает в себя комплекс взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент представляет собой систему усвоенных знаний о

социальных нормах, регулятивах, принципах социального служения, историческом контексте и текущем состоянии социальных проблем, правах и обязанностях граждан, а также возможностях и ресурсах цифровой среды для решения социально значимых задач. При этом, в рамках экзистенциального подхода знание трактуется не просто как информационная совокупность, а как инструмент для осуществления осознанного выбора и принятия ответственности [Рожков, Тесленко, 2024].

Мотивационно-ценностный компонент направлен на формирование у обучающихся устойчивой мотивации к деятельности, ориентированной на решение социальных проблем, развитие ценностных ориентаций, ассоциирующихся с альтруизмом, эмпатией, справедливостью, гражданской ответственностью и стремлением к общественной пользе [Рожков, 2022]. С позиций экзистенциализма, ценности и смыслы выступают детерминантами выбора и регуляторами поведения, при этом социальное служение рассматривается как способ обретения личностного смысла. Деятельностный компонент включает в себя развитие умений и способностей разрабатывать и реализовывать индивидуальные и коллективные инициативы, направленные на решение социальных проблем, формирование навыков эффективного межличностного взаимодействия, командной работы, организации мероприятий и применения цифровых технологий для достижения позитивных социальных изменений; деятельность, в свою очередь, рассматривается как средство реализации свободы выбора и самовыражения [Торохтий, 2016].

Личностный компонент предполагает развитие субъектной позиции обучающегося в процессе деятельности, формирование навыков рефлексии, самоанализа, самооценки, а также способности к непрерывному социальному обучению и саморазвитию, что позволяет личности осознать свою уникальность, ответственность за личный выбор и траекторию развития, и непрерывно совершенствоваться в своей деятельности ради общества [Байбордова, Белкина 2024].

Представленная модель (рисунок 1) описывает систематизированный процесс социального обучения студенческой молодежи, ориентированный на формирование социально зрелой, ответственной и осознанной личности, способной эффективно служить обществу в условиях цифровой среды. Основой для модели является запрос государства, акцентирующий важность формирования ценностных ориентиров у молодежи. Модель состоит из пяти взаимосвязанных блоков, представляющих собой иерархическую структуру, где каждый блок выполняет свою определенную функцию в процессе обучения.

Концептуально-целевой блок модели является системообразующим и обеспечивает реализацию социального обучения молодежи, направленного на формирование социально зрелой, ответственной и осознанной личности, обладающей развитой субъектностью, четкими ценностными ориентирами и глубоким пониманием смыслов, способной эффективно использовать возможности цифровой среды для служения обществу и реализации своего потенциала с учетом запроса государства и социального заказа.

Теоретико-методологический блок представлен подходами и принципами социального обучения молодежи, основанными на положениях социокультурного и экзистенциального подходов, теории социального научения, цифровой дидактики и контекстах общего модуса служения молодежи в цифровую эпоху.

Содержательный блок модели (включает когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и личностный компоненты) представляет собой сложную систему взаимосвязанных элементов. Когнитивный компонент, как ядро этой системы, аккумулирует систему усвоенных знаний, норм и правил социального служения. Это не просто механическое запоминание фактов, а осознанное структурирование информации, формирование связей между различными понятиями и умение оперировать ими в различных ситуациях.

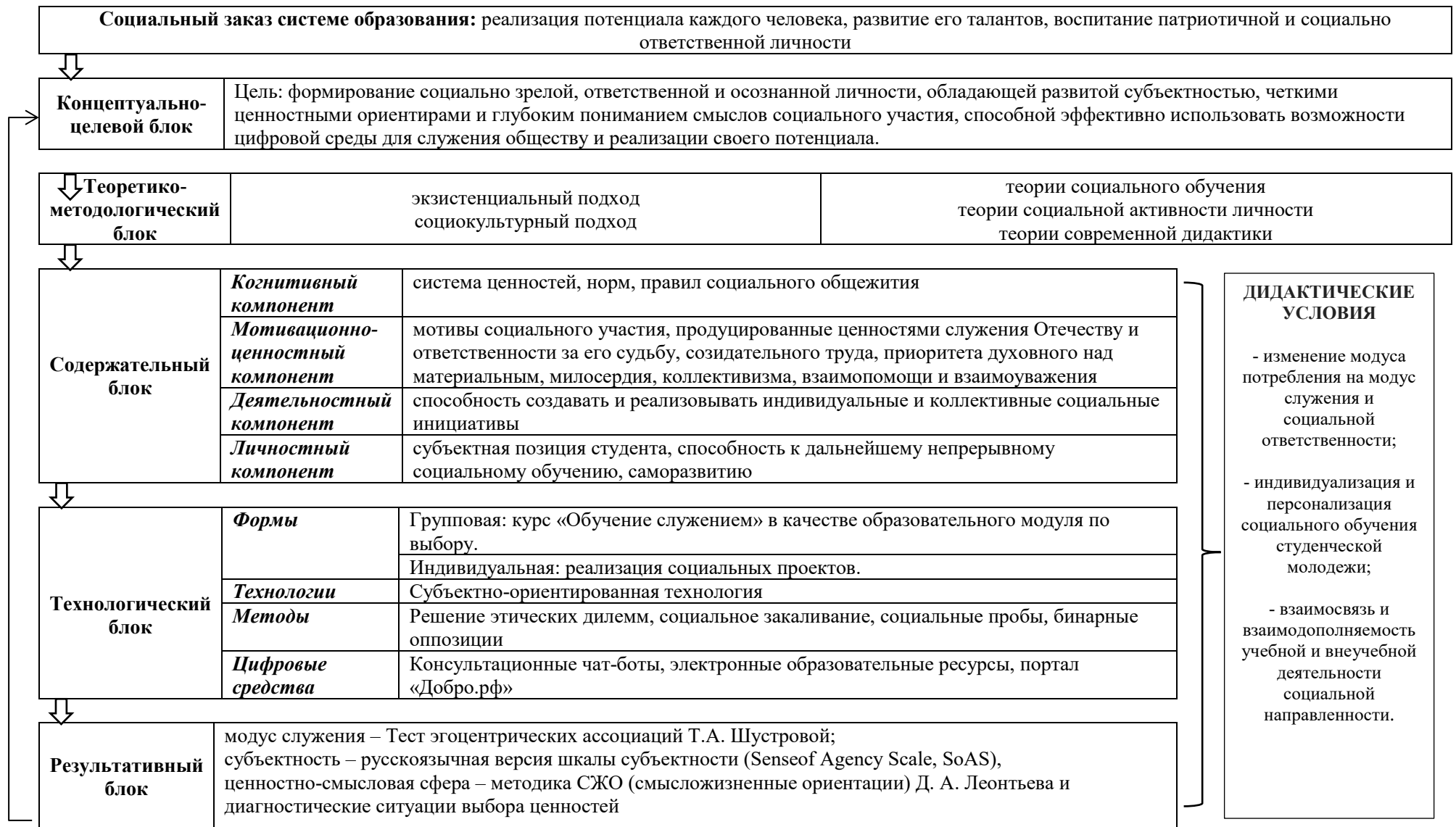


Рисунок 1. Модель социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху

Мотивационно-ценностный компонент играет решающую роль в определении заинтересованности обучающегося в освоении материала и формировании его отношения к изучаемому. Он включает в себя осознание значимости получаемых знаний и умений для личного и профессионального развития, а также формирование системы ценностей. Без внутренней мотивации и положительного отношения к обучению невозможно достичь высоких результатов в решении социально важных задач. Деятельностный компонент фокусируется на практическом применении полученных знаний и умений. Он предполагает активное участие обучающегося, умение и способность создавать и реализовывать индивидуальные и коллективные инициативы в ходе решения социальных проблем.

Компонент позволяет закрепить полученные знания на практике, развить навыки анализа, синтеза и критического мышления, а также сформировать умение самостоятельно решать возникающие проблемы. Личностный компонент интегрирует в себя все предыдущие компоненты и отражает влияние процесса обучения на формирование личности обучающегося. Он включает в себя развитие таких качеств, как ответственность, инициативность, самостоятельность, креативность и способность к сотрудничеству. Формирование этих качеств необходимо для успешной адаптации к изменяющимся условиям современной жизни и профессиональной деятельности. Таким образом, содержательный компонент модели является комплексным и многогранным, охватывающим не только знания и умения, но и мотивацию, ценности и личностные качества.

Технологический блок модели социального обучения молодежи представляет собой совокупность форм, технологий, методов и средств, направленных на практическую реализацию процесса социального обучения. Процесс реализации социального обучения студенческой молодежи опирается на применение комплекса технологических решений, направленных на повышение вовлеченности обучающихся в образовательный процесс и стимулирование развития их личностного потенциала. Особый акцент

делается на применении технологий, способствующих проявлению индивидуальности студентов, развитию навыков сотрудничества и решению актуальных социальных проблем, на основе применения субъектно-ориентированной технологии, разработанной в научной школе Л.В. Байбородовой [Байбородова, Данданова, Миронова, 2020; Байбородова, 2021], позволяющей обучающимся проявить индивидуальность, развивать самостоятельность и находить конструктивные решения для актуальных, лично для них, социальных проблем. Организационные формы реализации социального обучения охватывают групповую работу в рамках учебной деятельности по курсу «Обучение служением» и индивидуальную, реализуемую в рамках социального проектирования. В качестве средств обучения используются групповые проекты, дискуссии, дебаты, кейс-методы, наставничество, специализированные коммуникационные платформы (например, «Telegram»-каналы), дистанционные лекции, мобильные приложения, электронные образовательные ресурсы, онлайн-платформы и работа с профильными интернет-порталами (например, «Добро.рф»).

Результативный блок модели социального обучения включает критерии и показатели достижения цели, определяемые диагностическими методиками. Оценка эффективности социального обучения осуществляется на основе системы критериев, показателей и соответствующих диагностических инструментов, отражающих принципы экзистенциального подхода. В качестве ключевого критерия выступает модус служения, показателем которого является степень готовности и мотивации к деятельности, направленной на общественное благо, а также выраженность альтруизма, эмпатии и социальной ответственности. Для диагностики данного критерия используется тест эгоцентрических ассоциаций Т.А. Шустровой. Другим важным критерием является субъектность, показателями которой является степень осознания индивидом себя в качестве активного субъекта деятельности, способность к автономному принятию решений и мера ответственности за собственный выбор и результаты деятельности.

Диагностика субъектности осуществляется с использованием русскоязычной версии шкалы субъектности (Sense of Agency Scale, SoAS). Наконец, значимым критерием выступают ценности и смыслы, характеризующиеся четкостью и осознанностью ценностных ориентаций, наличием смысложизненных ориентиров, направленных на общественное служение и реализацию индивидуального потенциала. Для диагностики данного критерия применяется методика смысложизненные ориентации (СЖО) Д.А. Леонтьева в сочетании с диагностическими ситуациями, направленными на определение преобладающих индивидуалистических или социальных ценностей.

Интегрирующую роль в данной модели играют дидактические условия, объединяющие все блоки.

Первое дидактическое условие: *процесс социального обучения обеспечивает смену модуса потребления в социализации современной молодежи на модус социального служения и социальной ответственности* связано с тем, что коррекция социальных модусов может быть реализована посредством целенаправленного образовательного воздействия, основанного на идеях экзистенциальности обучения. При этом эффективная имплементация экзистенциальной педагогики в университетское образование невозможна без качественного изменения структуры и методов обучения и без эффективной подготовки педагогов для работы со сложными смысловыми конструктами.

В настоящее время в социуме сложилась необходимость смены модуса потребления на модус служения в контексте актуализации проблемы социальности «цифровой молодежи». Далеко не все, при этом, признают необходимость для молодежи (особенно в аспектах социального обучения) быть «цифровой», или то, что цифровые технологии позитивно влияют на социальное обучение.

Необходимость социального обучения актуализируется в условиях роста индивидуалистических тенденций в трансформирующемся социуме. На уровне аксиологических предпочтений российских социальных групп это

проявляется в дальнейшей индивидуализации общественного поведения и, как следствие, росте модуса потребления у многих граждан, включая молодежь. И хотя со временем у молодых людей наступает естественная поведенчески-когнитивная смена индивидуалистических предпочтений на социально-ориентированное поведение, скорость и результативность этих процессов обусловлена экзистенциальным опытом принятия социально консолидирующих ценностей и смыслов. При этом тезис о необходимости гармонизации индивидуалистических и коллективистских аспектов поведения предполагает не полный отказ от индивидуалистически детерминированных паттернов, а их интеграцию в систему координат, ориентированную на социальные ценности и социально значимые ориентиры. Такая интеграция представляется необходимым условием для формирования конструктивного социального поведения, способствующего как самореализации индивида, так и поддержанию стабильности и прогрессу общества. Именно в смысловой интеграции как индивидуалистических, так и социально обусловленных ценностей проявляется социальная самость, когнитивная целостность и эмоциональная зрелость индивида.

С точки зрения экзистенциального подхода, рассматриваемое дидактическое условие предусматривает внедрение в процесс обучения ценностно-смысловой направленности, расширение и углубление смысложизненных ориентиров. В. Франкл, чьи работы положены в основу экзистенциального подхода, полагал, что человек нуждается в осмысленности своих действий, а также несет ответственность за формирование собственных смыслов [Франкл, 2022]. Этот акцент на ценностно-смысловой составляющей тесно переплетается с принципами социального закаливания, который в современной педагогике рассматривается как принцип воспитания, ориентированный на формирование у обучающихся устойчивости к негативным влияниям социума, развитие адаптивных механизмов и личностных качеств, обеспечивающих успешную социализацию и эффективное функционирование в сложных социальных условиях.

Социальное закаливание предполагает систематическое и последовательное включение воспитанников в специально организованные ситуации, требующие волевых усилий для преодоления негативного воздействия социума, выработки адекватных способов преодоления, учитывающих индивидуальные особенности личности, и формирования устойчивого социального иммунитета, стрессоустойчивости и рефлексивной позиции. В рамках реализации принципа социального закаливания, по мнению М.И. Рожкова, целесообразно использовать комплекс педагогических средств:

Первая группа – подготовка к разрешению социальных проблем – направлена на формирование у обучающихся теоретических знаний и практических навыков, необходимых для анализа, оценки и решения социальных проблем различного уровня сложности. К этим средствам относятся изучение основ социологии, социальной психологии, конфликтологии, развитие аналитических способностей и критического мышления, формирование навыков разработки социальных проектов. Вторая группа педагогических средств – социальные пробы (испытания) – предполагает создание специально смоделированных или реальных социальных ситуаций, требующих проявления волевых усилий, принятия ответственных решений и эффективного взаимодействия с другими людьми; она направлена на формирование опыта преодоления трудностей, развития стрессоустойчивости и адекватных стратегий поведения (ролевые игры, волонтерство, дебаты, задания на инициативу). Третья группа – имитационные средства – предполагает использование имитаций реальных социальных процессов для формирования представлений о нормах и ценностях, а также развития навыков взаимодействия (кейс-метод, просмотр фильмов, экскурсии, приглашение экспертов).

Таким образом, социальное закаливание представляет собой практическую реализацию экзистенциального поиска смысла, направленного вовне, на служение обществу и решение социальных проблем [Рожков, 2016].

Эффективная реализация социального закаливания требует комплексного подхода, сочетающего различные средства и обеспечивающего формирование знаний, умений, навыков и личностных качеств для адаптации в социуме. Важно создание благоприятной образовательной среды с доверительными отношениями, поддержкой инициативы и стимулированием участия в общественной жизни.

Второе дидактическое условие: *цифровые технологии социального обучения обеспечивают индивидуализацию и персонализацию социального обучения, ориентированной на результат учебной работы* предложено в соответствии с целевой установкой экзистенциального подхода к педагогике, которая предусматривает максимизацию использования потенциалов человека. В настоящее время человечество существует в новой цифровой реальности, осуществляется переход общества к модели Индустрии 5.0, которая предусматривает включение искусственного интеллекта во все сферы человеческой деятельности, развитие киберсоциальных систем, интеграцию машинного и человеческого интеллектов. Образовательная среда, как часть социума, также должна быть частью происходящих процессов, а также быть стимулом для развития новой модели, генератором творческого потенциала обучающихся.

В системе префигуративного социума российская система образования сталкивается с вызовами решения традиционных педагогических задач в новых социально-ценностных условиях в связи с расширяющимся процессом цифровой трансформации социума. Цифровая трансформация образовательной системы радикально меняет существующие в педагогической среде социально-психологические представления, стереотипы и установки о том, каким должен быть оптимальный педагогический процесс. Очевидно, что в новом педагогическом формате должны сочетаться как персонализированная модель обучения, так и сочетание социум-ориентированного, компетентностного, когнитивного подходов, основанных на современных принципах цифровой дидактики. Это подразумевает

необходимость обновления цифрового содержания образовательных программ и активизации применения инновационных педагогических инструментов в трансформированном педагогическом дизайне, использования приемов, методов и методик традиционной педагогической практики и воспитательной работы уже на основе современных цифровых технологий и моделей.

В случае стихийного, не целенаправленного использования цифровых методов в обучении образовательный процесс может иметь некоторые риски. Поэтому нужны открытые обсуждения по проблемам электронных технологий и цифровых гаджетов с обязательным участием педагогов, управленцев, социологов, психологов, обучающихся, с тем чтобы минимизировать риски и возможный ущерб для образовательной деятельности от процессов цифровой трансформации образовательного пространства [Солдатова, 2017].

Третье предлагаемое дидактическое условие: *социальное обучение имеет сквозной характер и объединяет в себе средства учебной и внеучебной (проектной) деятельности* предложено нами в связи с тем, что сутью социального обучения, в соответствии с экзистенциальным подходом, является формирование событий, то есть создание определенных ситуаций или проживание имеющихся ситуаций в обществе с тем, чтобы развивать личность обучающихся, формировать ценностные установки и гражданскую позицию.

Объединение учебной и внеучебной деятельности продиктовано концепцией социального обучения, которая рассматривалась в первой главе, в рамках которой предусмотрено обучение действием, закрепление полученных знаний в ходе решения конкретных социально значимых задач.

Как показывает проведенный анализ, процесс социального обучения молодежи в цифровую эпоху будет эффективным, если дидактические условия будут реализованы в комплексе. Замена социальных модусов зависит в том числе от специфики и характера внедряемых в образовательную

реальность цифровых технологий, эффективное внедрение которых невозможно без качественного изменения в структуре и методах обучения и без эффективной подготовки педагогов для работы в цифровых условиях. Однако простое предоставление информации недостаточно для изменения устоявшихся ценностей и поведения. Социальное обучение позволяет молодежи не только узнать о важности служения и ответственности, но и пережить этот опыт, почувствовать его позитивные последствия. Это помогает сформировать внутреннюю мотивацию и новые социальные установки. Без этого компонента другие условия будут менее эффективными, так как не затрагивают глубинную мотивацию.

Комплексное применение перечисленных условий создает синергетический эффект, позволяющий наиболее эффективно сформировать у современной молодежи модус служения и социальной ответственности, тем самым способствуя позитивным изменениям в обществе. Отдельное применение каждого условия имеет гораздо меньший эффект, чем их одновременное и скоординированное использование.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Историко-педагогический анализ зарождения и развития идей социального обучения демонстрирует, что социальному обучению молодежи во все времена и в большинстве направлений педагогики придавалось большое, формообразующее значение. От классиков педагогической теории и практики молодые люди – основной объект педагогики – воспитывались в духе высокой культуры, развитой нравственности и труда. Конструкт «социальное обучение молодежи» циркулировал в педагогическом дискурсе в контексте общего описания педагогических технологий, практик, идей и в целом общедидактической, педагогической теории, а также в фокусе практик социального образования как совокупности институций и как совокупности методических идей.

Дидактическими основами социального обучения в цифровую эпоху являются:

1) Особенности процесса цифрового социального обучения: ускорение темпов обучения за счет применения онлайн и смешанного образования, получение моментального доступа к информационным материалам и ресурсам, а также рост значимости сетевого взаимодействия среди молодежи.

2) Специфические принципы социального обучения молодежи в условиях цифровизации: принцип активного включения в реальные практики социального участия, принцип создания ситуаций для живого общения и кооперации, принцип воспитания социальной ответственности и этичного поведения в реальных и цифровых коммуникациях.

Выявлено, что в цифровую эпоху возникают важные дефициты социального обучения молодежи, связанные со спецификой современного поколения, которое в литературе часто называется «цифровым» поколением. Под этим подразумевается активное использование и даже сама «жизнь», экзистенциальность молодых людей в цифровом универсуме, обоснованные

практическим, каждодневным использованием smart-технологий в повседневной деятельности. Значительно снизилась реальная социальность молодых людей: вместо общения в социальной реальности они предпочитают общение в Интернете, в цифровой среде, что приводит к потере или редукции социальных навыков, знаний, способностей и в целом – к уменьшению социальной компетентности молодежи.

Практики социального обучения в цифровой среде часто направлены на преодоление этих вызовов, например, через онлайн-волонтерство, проекты социальной направленности с использованием цифровых инструментов (например, создание веб-сайтов для некоммерческих организаций) и образовательные платформы, стимулирующие взаимодействие и сотрудничество. Однако, в дефиците остаются практики, направленные на развитие критического мышления в отношении цифровой информации, формирование навыков эффективной коммуникации в реальном мире и создание глубоких, личных связей вне цифровой среды.

Модель социального обучения студентов в цифровую эпоху представляет собой целостную и взаимосвязанную систему, объединяющую концептуально-целевой (определяющий цели, задачи и ожидаемые результаты обучения), теоретико-методологический (основанный на социокультурном и экзистенциальном подходах, теории социального обучения, цифровой дидактике), содержательный (включающий социально значимый контент, отражающий актуальные проблемы общества и цифровой среды), технологический (реализующий дидактические формы, технологии, методы и средства) и результативный (оценивающий эффективность обучения на основе показателей развития субъектности, ценностей и смыслов, социальной ответственности) блоки. Интегрирующей частью модели выступают дидактические условия социального обучения: смена модуса потребления в социализации современной молодежи на модус социального служения и социальной ответственности (данная трансформация обусловлена характером и спецификой интеграции цифровых технологий в образовательный процесс и

требует качественной перестройки структуры и методов обучения); индивидуализация и персонализация образовательного процесса (использование цифровых технологий социального обучения для реализации индивидуальных траекторий обучения, ориентированных на достижение конкретных образовательных результатов); интеграция учебной и внеучебной деятельности (сутью социального обучения молодежи в цифровую эпоху, в соответствии с ведущим, экзистенциальным подходом, является создание и переживание личностно значимых событий, посредством проектирования определенных ситуаций или обеспечения рефлексивного осмысления молодежью реальных социальных ситуаций в обществе, направленных на развитие личностной зрелости, формирование ценностных установок, активной гражданской позиции и осознанного выбора).

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И СРЕДСТВ СОЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

2.1. Диагностический этап исследования

В рамках проведения опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку дидактических условий социального обучения студенческой молодежи, был реализован диагностический этап. Его целью стало выявление исходного уровня сформированности исследуемых параметров: эгоцентризма, смысложизненных ориентаций, субъектности и социальных ценностей у студентов контрольной и экспериментальной групп. Для достижения поставленной цели были использованы следующие диагностические инструменты: «Тест эгоцентрических ассоциаций» Т.А. Шустровой; тест «Смысложизненные ориентации (СЖО)»; русскоязычная версия шкалы субъектности (Sense of Agency Scale, SoAS) и диагностические ситуации социальных ценностей. Опросы респондентов проводились в онлайн- и офлайн-формах, а полученные данные подвергались обработке методами математической статистики с использованием программного комплекса Statistica.

Для участия в опытно-экспериментальной работе были сформированы две группы студентов: контрольная (108 человек, студенты направления подготовки 37.03.01 «Психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет») и экспериментальная (106 человек, студенты направления подготовки 39.03.03 «Организация работы с молодежью» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»).

Группы формировались по принципу соответствия направления подготовки: студенты направления «Психология» составили контрольную группу, а студенты направления «Организация работы с молодежью» – экспериментальную. Группы были сопоставимы по ключевым параметрам, таким как возраст, пол, уровень образования и начальные знания в исследуемой области. Для формирования групп использовался метод случайного отбора, минимизирующий предвзятость и обеспечивающий равные условия для участников.

Далее рассмотрим подробнее результаты применения каждого из диагностических инструментов, начиная с «Теста эгоцентрических ассоциаций» Т.А. Шустровой.

Процедура исследования заключалась в исследовании эгоцентризма с помощью проективного теста эгоцентрических ассоциаций. После проведения тестирования студенты отправляли заполненные бланки с ответами. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты диагностики эгоцентризма, по методике «Тест эгоцентрических ассоциаций» (Т.А. Шустрова)

Параметры	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Человек	%	Человек	%
низкий уровень	10	9,3	6	5,7
средний уровень	31	28,7	35	33,0
высокий уровень	67	62,0	65	61,3
Итого	108	100,0	106	100,0

Анализ результатов эмпирического исследования, направленного на выявление уровня эгоцентризма у студентов контрольной и экспериментальной групп, демонстрирует следующую картину распределения: наименьшая доля испытуемых зафиксирована в категории с низким уровнем эгоцентризма, составив 9,3% в контрольной группе и 5,7% в экспериментальной группе. Средний уровень эгоцентризма выявлен у 28,7% респондентов контрольной группы и у 33% респондентов экспериментальной группы. Доминирующей тенденцией является преобладание студентов с

высоким уровнем эгоцентризма, доля которых составляет 62,0% в контрольной группе и 61,3% в экспериментальной группе.

Визуализация полученных данных, представленная на рисунке 2, позволяет наглядно оценить соотношение различных уровней эгоцентризма в исследуемых группах. Данное распределение свидетельствует о необходимости разработки и внедрения педагогических стратегий, направленных на снижение эгоцентрических тенденций и развитие просоциального поведения у студентов.

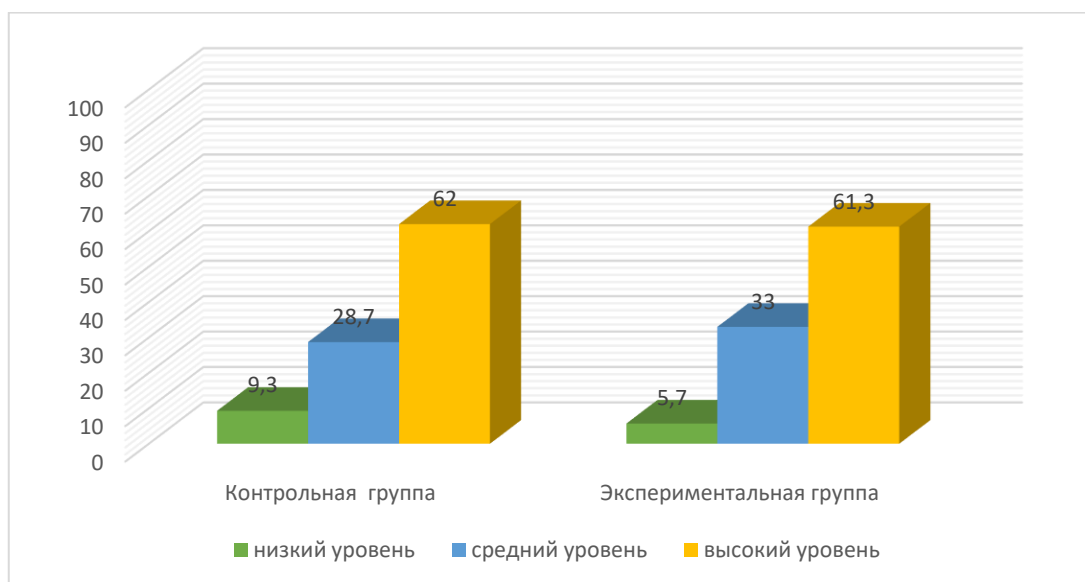


Рисунок 2. Результаты диагностики эгоцентризма, по методике «Тест эгоцентрических ассоциаций» (Т.А. Шустрова), %

Представим анализ результатов исследования уровня эгоцентризма в контрольной и экспериментальной группах. Усредненные значения уровня эгоцентризма, полученные в ходе исследования, составили 34,4 балла для контрольной группы и 34,8 балла для экспериментальной группы (максимально возможное значение – 40 баллов). При этом, в соответствии с принятой градацией, значения в диапазоне от 29 до 40 баллов соответствуют высокому уровню эгоцентризма. Преобладание высоких показателей эгоцентризма в обеих группах может указывать на акцентуацию личности испытуемых на собственной персоне. Важно отметить, что эгоцентризм рассматривается как устойчивая характеристика личности, проявляющаяся в

центрированной социальной установке, ориентированной на собственные качества, мысли, переживания и цели. Эгоцентрическая направленность, усиливающаяся в юношеском возрасте за счет развития саморефлексии, способствует автономизации личности и может быть обусловлена потребностями в успехе, аффилиации, самоутверждении и защите собственного «Я».

Эгоцентризм оказывает негативное влияние на когнитивные и коммуникативные возможности человека, затрудняя эффективное взаимодействие с окружающими и замедляя развитие морально-нравственной сферы личности. Лица с высоким уровнем эгоцентризма склонны к конфликтности, обусловленной искажением смыслового содержания сообщений собеседников и неспособностью к эмпатии. В моральном плане эгоцентрическая направленность может проявляться в эгоизме и прагматизме, ориентированных на использование других людей для удовлетворения собственных потребностей и интересов.

В контексте данного исследования крайне важно соблюдать принципы этики психодиагностики, учитывая значимость информации об уровне эгоцентризма для испытуемых. При наличии доверительных отношений с участником эксперимента целесообразно обсудить возможные причины развития эгоцентрических тенденций, к которым могут относиться: чрезмерная похвала со стороны родителей и педагогов, акцент на достижении успеха, дефицит социальных контактов со сверстниками, а также доминирующее положение в группе (например, староста, ответственный за организацию мероприятий). Низкий уровень эгоцентризма, в свою очередь, может быть следствием постоянного подавления личности.

Следует учитывать возможность ситуативного повышения уровня эгоцентрической направленности, обусловленного значимыми для человека событиями. Эффективная коррекция эгоцентризма предполагает развитие навыков общения и взаимодействия с другими людьми, умения учитывать различные точки зрения, контролировать правильность понимания

собеседника, проявлять эмпатию и заботу об окружающих. В связи с этим, рекомендуется участие лиц с высоким уровнем эгоцентризма в тренингах сензитивности, общения и децентрации.

Своевременная коррекция эгоцентрических тенденций является важным элементом личностного развития, предотвращающим формирование психопатических черт (при высоком уровне эгоцентризма) или конформности и социальной пассивности (при низком уровне эгоцентризма).

2. Для оценки уровня субъектности студентов была использована новая русскоязычная версия шкалы субъектности (Sense of Agency Scale, SoAS), предложенная исследователями НИУ «ВШЭ» [Куляпина, Фам, Золотарева, 2024].

Эмпирически выявлены конкретные вызовы, возникающие в деятельности педагога, с которыми ему помогает справиться субъектность: это ситуации, когда педагог и студент воспользовались при изучении того или иного вопроса разными источниками информации, когда требуется мотивировать студентов на самостоятельное изучение предмета, когда необходимо использовать разные способы презентации данных и отстоять свой авторитет в качестве источника информации.

Развитие субъектности у обучающихся исследуется с разных методологических позиций. Один из вариантов преодоления противоречий между разными подходами – культурно-исторической теорией Л.С. Выготского, критической психологией К. Хольцкампа, социологией детства, постструктуралистскими и феминистскими работами и натуралистической социальной теорией – предлагают сторонники диалектической теории [Rainio, Hiltprö, 2017].

По результатам исследования, проведенного методом кейс-стади на материале ролевой игры со студентами, они обосновывают взгляд на субъектность как на живой и развивающийся феномен, имеющий не только устойчивые, но и ситуативные проявления.

По мнению авторов, предпосылками субъектности являются как потребность в принадлежности к группе, так и потребность в сепарации, и для ее развития необходим баланс между подчинением и властью со стороны обучающегося и между предоставлением свободы и контролем со стороны педагога. Отдельная ветвь исследований посвящена историческим и политическим следствиям развития субъектности у детей и молодежи. Анализируется их вклад в исторические изменения через призму разных подходов к субъектности [Gleason, 2016].

Подчеркивается, что формирование чувства трансформативной субъектности у молодого поколения как в рамках семейного воспитания, так и в ходе школьного и дополнительного образования – это залог построения более справедливого общества, исповедующего ценности ненасилия и соблюдения прав человека [Bajaj, 2018].

Для оценки субъектности в психологических и междисциплинарных исследованиях разработана Шкала чувства субъектности (Sense of Agency Scale, SoAS) [Tapal, Oren, Dar, Eitam, 2017]. Шкала выявляет контекстуально независимый опыт субъектности, она состоит из 13 тестовых пунктов, измеряющих чувство негативной субъектности (sense of negative agency, SoNA), или отсутствие опыта субъектности, и чувство позитивной субъектности (sense of positive agency, SoPA), или наличие опыта субъектности.

Оригинальная версия SoAS имеет ясную двухфакторную структуру, хорошие показатели надежности ($\omega = 0,80$ для SoPA и $\omega = 0,75$ для SoNA) и валидности (за счет теоретически обоснованных корреляционных связей между показателями по SoAS и по шкалам самооффективности, локуса контроля, телесной осознанности, веры в свободу и детерминизм).

Проанализируем результаты применения русскоязычной версии шкалы Social Avoidance and Distress Scale (SoAS) для оценки социального избегания и дистресса участников исследования. Максимально возможный балл по шкале SoAS составляет 91. Интерпретация результатов осуществляется на основе следующих пороговых значений:

1. Высокий уровень социального избегания и дистресса: 65-91 балл.
2. Средний уровень социального избегания и дистресса: 25-64 балла.
3. Низкий уровень социального избегания и дистресса: менее 25 баллов.

Усредненные показатели, полученные в ходе диагностики, составили 40,1 балла для экспериментальной группы и 39,3 балла для контрольной группы. Относительно высокие усредненные показатели в обеих группах свидетельствуют о наличии у студентов определенного уровня социального избегания и дистресса. Для более детального анализа распределения испытуемых по уровням социального избегания и дистресса необходимо обратиться к таблице 2, в которой представлены итоговые значения по уровням шкалы SoAS. Дальнейшая интерпретация результатов потребует анализа данных, представленных в таблице 2, с целью выявления доминирующих тенденций и разработки рекомендаций для коррекционной работы.

Таблица 2. Результаты диагностики субъектности (русскоязычная версия шкалы SoAS)

Параметры	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Человек	%	Человек	%
низкий уровень	24	22,2	16	15,1
средний уровень	69	63,9	76	71,7
высокий уровень	15	13,9	14	13,2
Итого	108	100,0	106	100,0

Анализ результатов диагностики уровня субъектности у студентов контрольной и экспериментальной групп выявил следующую картину: наименьшая доля студентов демонстрирует высокий уровень субъектности, составляя 13,9% в контрольной группе и 13,2% в экспериментальной группе; подавляющее большинство студентов характеризуется средним уровнем субъектности: 63,9% в контрольной группе и 71,7% в экспериментальной группе; незначительная часть студентов демонстрирует низкий уровень

субъектности: 22,2% в контрольной группе и 15,1% в экспериментальной группе.

Преобладание студентов со средним уровнем субъектности указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию данного качества у всех участников образовательного процесса. Особое внимание следует уделить студентам с низким уровнем субъектности, у которых могут наблюдаться проблемы с успеваемостью, самоидентификацией в обществе и профессиональной сфере. Для повышения уровня субъектности у студентов рекомендуется обеспечить поддержку и мотивацию для достижения академических успехов; способствовать осознанию себя как активного члена общества и профессиональной группы; развивать ответственность за собственные поступки и результаты деятельности.

Для наглядного представления результатов сопоставления итогов диагностики по группам использован рисунок 3.

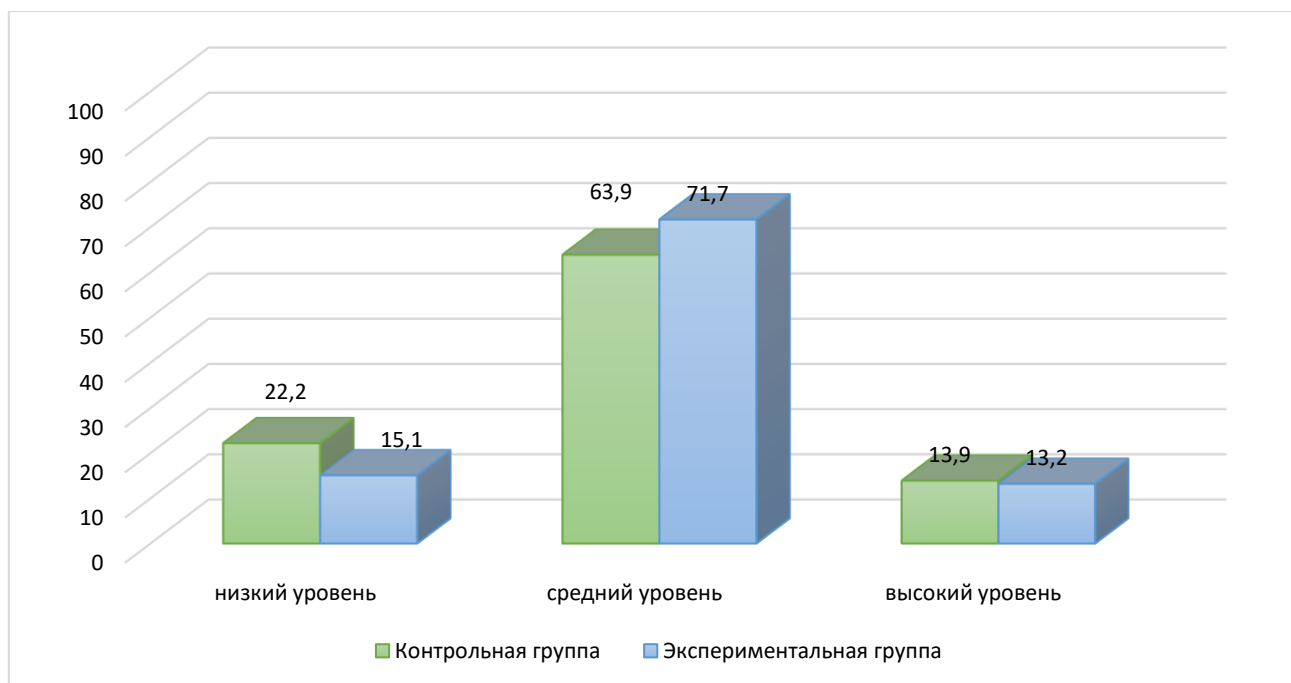


Рисунок 3. Результаты диагностики субъектности (русскоязычная версия шкалы SoAS)

3. Методика СЖО (смыслжизненные ориентации) Д. А. Леонтьева.

Цель – оценить степень осмысленности жизни у студентов, определить проблемы, которые можно скорректировать в ходе обучения служением. Тест

смыслоразностных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева Тест смыслоразностных ориентаций представляет собой адаптированную версию теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика, который был разработан авторами на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла [Леонтьев, 2000].

В ходе диагностики испытуемые оценивают степень своего согласия с одним из утверждений в паре. Всего в диагностике 20 пар. В итоге диагностике определяется общий показатель осмысленности жизни, а также показатели по пяти субшкалам:

1. Жизненные цели (наличие устремлений у человека). Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

2. Процесс жизни (восприятие жизни человеком). или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

3. Жизненные результаты (удовлетворенность жизнью, самореализация).

4. Локус контроля-Я (степень ощущения контроля). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

5. Локус контроля-жизнь (степень управляемости собственной жизнью).

Средние показатели в баллах по экспериментальной и контрольной группам, представлены в таблицах 3 и 4 соответственно.

Таблица 3. Средние баллы по методике «Смыслжизненные ориентации (СЖО)» (Д.А. Леонтьев) (экспериментальная группа)

Шкалы	Максимальное значение	Усредненные баллы	Уровень
Цели в жизни	42	29	Средний
Процесс жизни	42	33	Средний
Результативность жизни	35	17	Низкий
Локус-контроля-Я	28	18	Средний
Локус-контроля-жизнь	42	36	Средний
Показатель осмысленности жизни	140	79	Средний

Анализ данных таблицы 3 показывает, что интегральный показатель осмысленности жизни в экспериментальной группе находится на среднем уровне, а именно 79, что соответствует нижнему пределу данного уровня. Это указывает на то, что студенты в данной группе в значительной степени ориентированы на текущий момент времени. Учитывая возраст испытуемых и их профессиональную направленность, данную установку необходимо подвергнуть коррекции.

В юношеском возрасте, периоде активного становления личности, наличие обширных планов на будущее, охватывающих как личные, так и общественные интересы, является важным фактором успешной адаптации и самореализации. Предполагается, что в процессе обучения концепции служения, данный показатель у студентов должен продемонстрировать тенденцию к увеличению, отражая расширение горизонтов планирования и повышения осознанности жизненных целей.

Значения, полученные по четырем субшкалам в экспериментальной группе, также соответствуют среднему уровню. Особого внимания заслуживают низкие значения по субшкале «Результативность жизни». Низкие баллы по данной шкале свидетельствуют о неудовлетворенности студентов пройденным этапом жизни, что может быть связано с чувством нереализованности и недостаточной уверенностью в своих силах.

В таблице 4 представлены итоги диагностики для контрольной группы обучающихся.

Таблица 4. Средние баллы по методике «Смысложизненные ориентации (СЖО)» (Д.А. Леонтьев) (контрольная группа)

Шкалы	Максимальное значение	Усредненные баллы	Уровень
Цели в жизни	42	32	Средний
Процесс жизни	42	28	Средний
Результативность жизни	35	19	Средний
Локус-контроля-Я	28	13	Низкий
Локус-контроля-жизнь	42	39	Высокий
Показатель осмысленности жизни	140	82	Средний

Анализ данных таблицы 4 показывает, что интегральный показатель осмысленности жизни в контрольной группе находится на среднем уровне, составляя 82, что несколько выше, чем аналогичный показатель для экспериментальной группы. Результаты сопоставления итогов диагностики по группам представлены на рисунке 4.

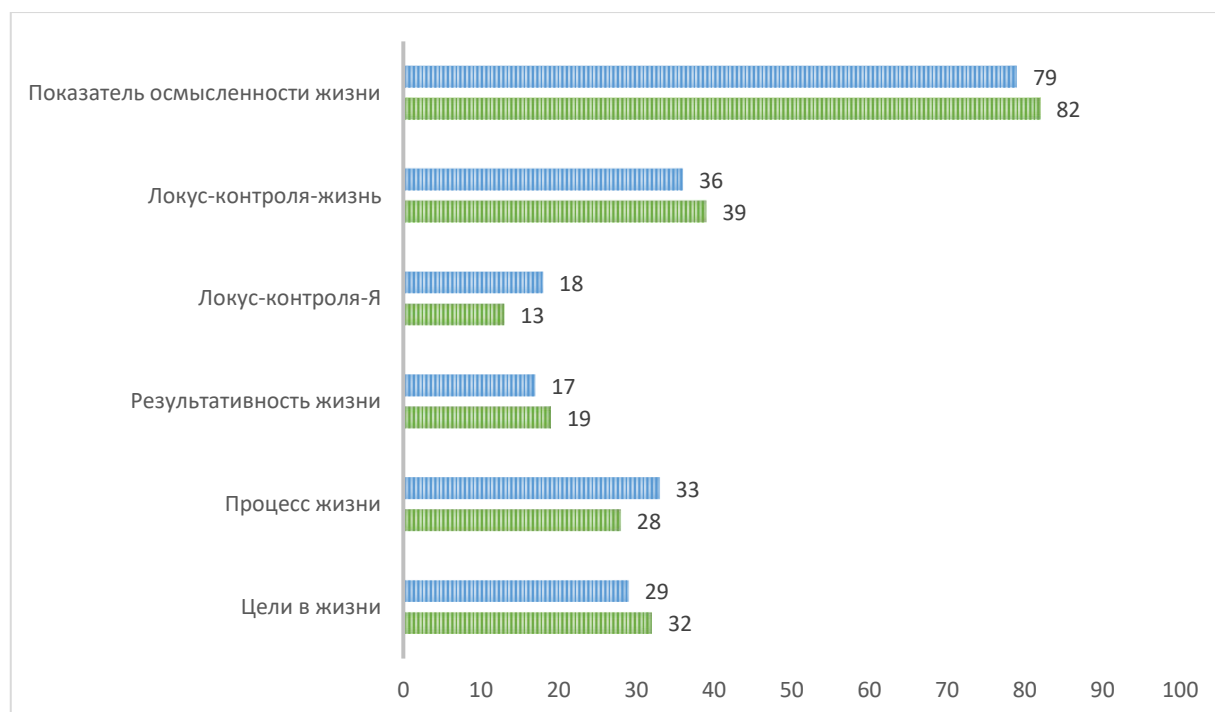


Рисунок 4. Результаты диагностики по методике «Смысложизненные ориентации (СЖО)» (Д.А. Леонтьев), средние значения в группах

4. Диагностические ситуации социальных ценностей (степень социальной ответственности).

С целью выявления степени социальной ответственности и готовности студентов к альтруистическим поступкам, предусматривающим приоритет общественных интересов над личными, были разработаны диагностические ситуации, моделирующие моральный выбор в контексте повседневных сценариев. Предложенные ситуации построены таким образом, чтобы дифференцировать респондентов по степени выраженности социальной ответственности. Выбор ответа «А» отражает преобладание эгоцентрической ориентации и приоритет личных интересов. Ответ «В», напротив, свидетельствует о высокой степени социальной ответственности и готовности к альтруистическим действиям. Ответ «Б» представляет собой промежуточную позицию, демонстрирующую ситуативную готовность к проявлению социальной ответственности при определенных условиях.

Для оценки социальных ценностей студентов были предложены следующие диагностические ситуации:

1. Ситуация в общественном транспорте.

А) Немедленно занять освободившееся место, игнорируя потребности окружающих (эгоцентрическая ориентация).

Б) Занять место, убедившись в отсутствии пассажиров, нуждающихся в приоритетном предоставлении места (пожилые люди, инвалиды и т.д.) (ситуативная социальная ответственность).

В) Предложить место пассажиру, испытывающему трудности с передвижением или стоянием (высокая социальная ответственность).

2. Ситуация помощи родственнику.

А) Отказать в помощи, сославшись на личную занятость (эгоцентрическая ориентация).

Б) Согласиться помочь, но отложить выполнение просьбы до окончания запланированного мероприятия (ситуативная социальная ответственность).

В) Немедленно оказать помощь, отложив личные планы (высокая социальная ответственность).

3. Ситуация с ребенком в подъезде.

А) Пройгнорировать ситуацию, мотивируя бездействия отсутствием юридических обязательств (эгоцентрическая ориентация).

Б) Выяснить обстоятельства и предложить посильную помощь ребенку (ситуативная социальная ответственность).

В) Обеспечить ребенку временный приют, предоставить тепло и комфорт, и обратиться в правоохранительные органы (высокая социальная ответственность).

Критерии оценки уровня социальной ответственности:

Высокий уровень социальной ответственности – преобладание ответов «В» в большинстве диагностических ситуаций. Характеризуется устойчивой готовностью к альтруистическим поступкам, приоритетом общественных интересов над личными в ситуациях морального выбора.

Средний уровень социальной ответственности – преобладание ответов «Б» или сочетание ответов «А» и «В» в различных ситуациях. Характеризуется ситуативной готовностью к проявлению социальной ответственности, зависящей от контекста и степени личной вовлеченности.

Низкий уровень социальной ответственности – преобладание ответов «А» в большинстве диагностических ситуаций. Характеризуется выраженной эгоцентрической ориентацией, приоритетом личных интересов и минимизацией ответственности за благополучие окружающих.

Итоговые результаты решения диагностических ситуаций (таблица 5) представляют собой эмпирическую базу для анализа и интерпретации степени социальной ответственности студентов в исследуемых группах.

Таблица 5. Результаты диагностики уровня социальной ответственности

Параметры	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Человек	%	Человек	%
низкий уровень	30	27,8	26	24,5
средний уровень	53	49,1	56	52,8
высокий уровень	25	23,1	24	22,6
Итого	108	100,0	106	100,0

Результаты сопоставления итогов диагностики по группам представлены на рисунке 5.

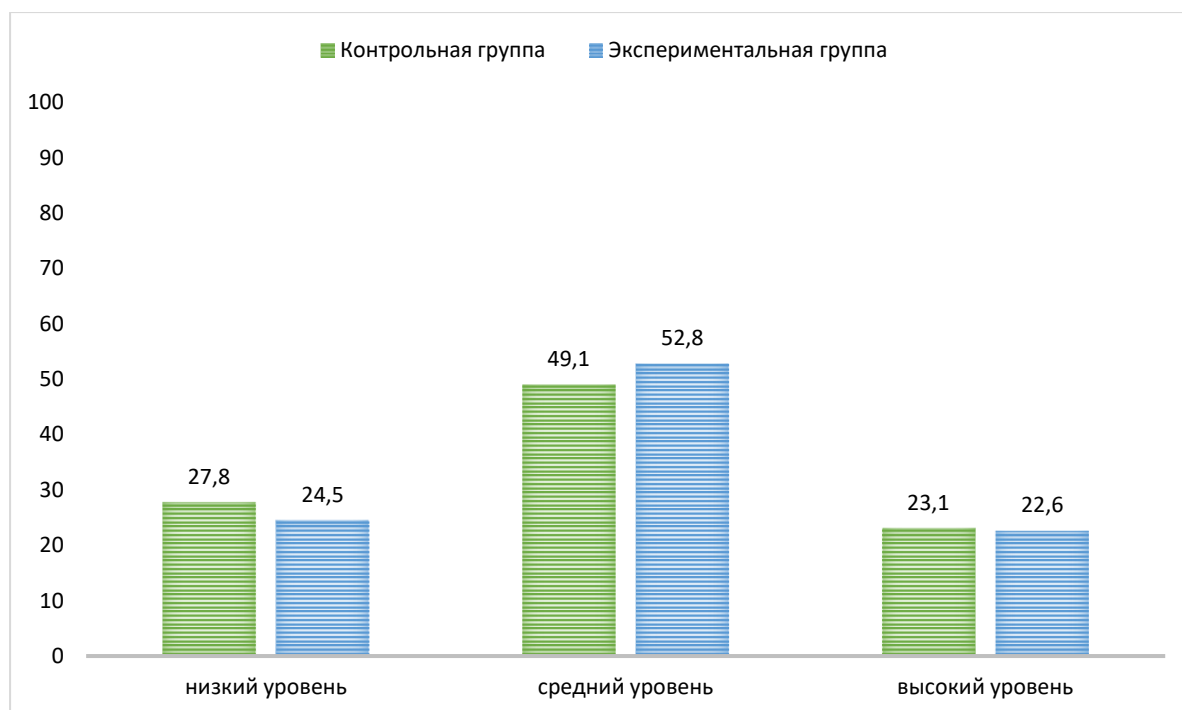


Рисунок 5. Результаты диагностики социальной ответственности по диагностическим ситуациям

Результаты проведенной диагностики социальных ценностей позволили установить распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням социальной ответственности. Отмечается наименьшая доля студентов, демонстрирующих высокий уровень социальной ответственности: 23,1% в контрольной группе и 22,6% в экспериментальной группе. Данная категория характеризуется устойчивой готовностью к альтруистическому поведению и приоритетом общественных интересов.

Большинство студентов в обеих группах продемонстрировали средний уровень социальной ответственности, составив 49,1% в контрольной группе и 52,8% в экспериментальной группе. Эта категория характеризуется ситуативной готовностью к проявлению социальной ответственности, обусловленной контекстом и личной значимостью ситуации.

Значительная доля студентов характеризуется низким уровнем социальной ответственности: 27,8% в контрольной группе и 24,5% в

экспериментальной группе. Данная категория характеризуется преобладанием эгоцентрической ориентации и приоритетом личных интересов.

Полученные данные демонстрируют то, что значительная часть студентов не проявляет устойчивой готовности к альтруистическим действиям и приоритету общественных интересов. Преобладание среднего уровня социальной ответственности свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по формированию и укреплению социально-значимых ценностей у студентов. Особое внимание следует уделить студентам с низким уровнем социальной ответственности, нуждающимся в развитии чувства эмпатии и осознании своей роли в обществе.

На основании результатов проведенной констатирующей диагностики были сформулированы следующие дидактические задачи, направленные на оптимизацию процесса социального обучения студентов:

- 1) редукция эгоцентризма – снижение уровня эгоцентризма у студентов, характеризующихся высокими значениями по соответствующей методике. Данная задача направлена на смещение фокуса внимания с личных интересов на нужды и потребности окружающих;
- 2) амплификация субъектности – повышение уровня субъектности у студентов, что подразумевает развитие осознания своей роли в социуме, ответственности за собственные действия и умения принимать самостоятельные решения;
- 3) актуализация осмысленности жизни – увеличение уровня осмысленности жизни, что предполагает формирование у студентов четких жизненных целей, осознание своей уникальности и значимости в мире;
- 4) Усиление социальной ответственности – повышение степени социальной ответственности, выражающейся в готовности действовать в интересах общества, проявлять эмпатию и оказывать помощь нуждающимся.

2.2. Апробация дидактических условий и педагогических средств социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху

В рамках **формирующего этапа опытно-экспериментальной работы**, в течение семестра в образовательный процесс экспериментальной группы был интегрирован авторский курс «Обучение служением».

Организация формирующего воздействия в экспериментальной группе осуществлялась посредством трех взаимосвязанных и последовательных действий. В начале студенты активно включались в процесс планирования задач саморазвития, знакомились с учебной программой курса, которая предусматривала интеграцию теоретических знаний и практического опыта в сфере социального служения. Одновременно с этим устанавливались партнерские связи с некоммерческими организациями, проводилось обучение преподавателей и создавалась система поддержки студентов. В ходе реализации курса студенты проходили теоретическое обучение с внедрением экзистенциального практикума (решение этических дилемм), метода социального закаливания («социальные пробы») и метода бинарных оппозиций для развития рефлексии. Ключевым компонентом данного шага являлась разработка и реализация социальных проектов в сотрудничестве с некоммерческими организациями. В финале проводился комплексный анализ полученных результатов, собиралась обратная связь от студентов, преподавателей и социальных партнеров. Полученная информация использовалась для внесения необходимых корректировок в программу курса, направленных на повышение его эффективности и соответствия потребностям обучающихся.

Предложенный нами курс «Обучение служением» представляет собой комплексную программу, структурированную на основе интегративного подхода. Курс включает четыре взаимосвязанных и взаимодополняющих блока:

- когнитивный, нацеленный на освоение теоретических знаний о принципах и нормах социального служения;
- мотивационно-ценностный, формирующий систему ценностей и мотивов, необходимых для успешного социального взаимодействия и деятельности;
- деятельностный, развивающий практические навыки и умения, необходимые для реализации социально значимых инициатив;
- личностный, способствующий развитию рефлексивных способностей, формированию активной жизненной позиции и стремления к самосовершенствованию. Программа курса представлена в Приложении 11.

Технологической основой данного курса стала субъектно-ориентированная технология Л.В. Байбородовой [Байбородова, 2020]. Применительно к тематике курса и идее использования для его оптимизации цифровых средств она получила следующее воплощение:

Шаг 1. Самодиагностика: студенты проходили тестирование с помощью чат-бота, предназначенного для выявления текущего уровня владения навыками и компетенциями, важных для осуществления социального служения. Пример вопроса чат-бота: «Какие навыки ты считаешь наиболее важными для волонтера?». На основе таких тестов студенты оценивали свою готовность принять участие в конкретных видах деятельности (например, помощь пожилым людям, забота о детях, защита окружающей среды).

Шаг 2. Самоанализ: студенты проводили анализ рекомендованных ботом практик социального служения и соотносили их с предложениями портала «Добро.рф», отмечая при выборе заданий портала свои сомнения трудности, а также анализируя возможные причины затруднений и существующие пробелы в знаниях и умениях. Здесь также применялись средства цифрового консультирования с помощью чат-бота посредством работы с сомнениями в виде вопросов типа: «Что мешает тебе стать волонтером?». Чат-бот помогал рекомендовал сомневающимся студентам видео-контент об успешных волонтерах.

Шаг 3. Самоопределение: используя портал «Добро.рф» и электронную базу вакансий и предложений, студент выбирал подходящую сферу деятельности, определял цели и задачи, исходя из собственных предпочтений и потребностей общества. На данном шаге цифровое консультирование заменялось на реальное наставничество опытных студентов старших курсов и преподавателей.

Шаг 4. Самореализация: когда студенты приступали к самостоятельной деятельности в выбранной сфере, они также могли использовать электронные ресурсы через чат-бот и поддержку реальных наставников. Здесь также важна была доступность материалов и инструкций, поясняющих, как правильно вести себя в той или иной трудной ситуации. Например, были разработаны памятки по правилам оказания первой психологической помощи.

Шаг 5. Самооценка: по завершении проекта студенты получали доступ к инструментам для самооценки на портале «Добро.рф»: тестам, таблицам для сопоставления планируемых и фактических результатов.

Шаг 6. Самоутверждение: студенты фиксировали свои успехи и неудачи, сверяя их с первоначальным планом, делали вывод о правильности выбранных направлений и принимали решение о продолжении дальнейшей деятельности. Финальным мероприятием курса был «Фестиваль успеха» на котором каждый презентовал то, что у него лучше всего получилось.

Педагогическое обеспечение реализации курса «Обучение служением» включало реализацию трех дидактических условий:

1) **смена модуса потребления на модус служения**, которая достигалась посредством экзистенциального практикума, включающего в себя решение этических дилемм, социальное закаливание, социальные пробы и метод бинарных оппозиций для развития рефлексии.

В процессе решения этических дилемм студенты сталкивались с рядом трудностей, обусловленных необходимостью переосмысления привычных моделей поведения и принятия решений, основанных на ценностях служения, а не на личной выгоде. Одним из ключевых препятствий, выявленных в ходе

исследования, является конфликт между эгоистическими и альтруистическими мотивами, студенты испытывали затруднения при необходимости отказа от потенциальных выгод личного характера в пользу реализации целей, направленных на благо общества. Студенты, осознавая альтернативную возможность получения высокой заработной платы в коммерческом секторе, демонстрировали колебания в принятии решения, связанного с выбором социально значимой деятельности. Например, при разборе дилеммы о выборе между высокооплачиваемой работой в крупной корпорации и работой в некоммерческой организации, занимающейся защитой прав детей, многие студенты поколения Z признались, что для них важна не только финансовая стабильность, но и возможность приносить реальную пользу обществу. В обсуждениях часто звучали аргументы о том, что работа, соответствующая их ценностям и приносящая моральное удовлетворение, важнее, чем высокий доход. Некоторые студенты столкнулись с трудностями, связанными с недостаточной уверенностью в своих силах и опасениями, что их вклад в решение социальных проблем окажется незначительным. Студенты сомневались, достаточно ли у них знаний и навыков, чтобы оказать реальную помощь людям, нуждающимся в поддержке. Однако, несмотря на эти трудности, значительная часть студентов в итоге выбирала «путь служения». В процессе дискуссий и рефлексии обучающиеся приходили к осознанию, что не всегда важным является только материальное благополучие, а есть смысл и в созидательном труде, направленном на улучшение жизни других людей. Результатом стало изменение отношения к выбору профессиональной деятельности: если в начале курса преобладала ориентация на личный успех и материальное благополучие, то к концу семестра большинство студентов выразили готовность рассматривать работу в социальной сфере как значимую и перспективную.

Также на практических занятиях в качестве моделирующих средств нами применено социальное закаливание, под которым вслед за М.И.

Рожковым мы понимаем «воздействие, способствующее движению по пути приобретения личностью, расширения и обогащения опыта поведения типичных сложных жизненных ситуациях, предупреждающих об изменениях в окружающей среде или адаптирующих к ним» [Рожков, 2014, с. 180]. Для этого студентов погружали в социальные контексты, которые вызывали различные поведенческие и когнитивные реакции у студентов, что обусловлено столкновением с неоднозначными ситуациями.

Опишем ситуации, использованные нами для социального закаливания:

Ситуация №1: Работа с особенными детьми.

Группа студентов участвует в реабилитационном центре для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Задача студентов – организовывать досуг, проводить коррекционную работу и общаться с детьми, испытывающими значительные физические и интеллектуальные ограничения.

Преодолеваемые трудности: Общение с особыми детьми требует высокого уровня эмпатии, терпения и чувствительности. Студенты сталкиваются с ситуацией, когда ребёнок испытывает физическую боль, страх или беспокойство. Надо учитывать различия в восприятии и поведении детей, отсутствие реакции на стандартные игровые приёмы, иногда агрессивное поведение или замкнутость ребёнка.

Студенты столкнулись с агрессивным поведением ребенка с РАС, изначально растерялись. Однако, вспомнив рекомендации, полученные на вводном инструктаже, смогли успокоить ребенка, предложив ему безопасный и знакомый вид деятельности – лепку из пластилина. Позже, в ходе рефлексии, одна студентка отметила, что этот опыт помог ей осознать важность терпения и индивидуального подхода в работе с данной группой детей. Поколенческая особенность проявилась в быстрой адаптации к цифровым инструментам для коммуникации, где студенты активно использовали планшеты с развивающими приложениями, рекомендованными специалистами реабилитационного центра, для взаимодействия с детьми, что значительно облегчило процесс адаптации детей к новым формам досуга. После

прохождения практической подготовки в реабилитационном центре, студенты отметили значительное повышение уровня эмпатии и толерантности. Более 70% участников заявили о готовности в будущем заниматься волонтерской деятельностью в этой сфере.

Ситуация №2: Организация уборки городской территории силами жителей.

Студенты получают задание организовать масштабную экологическую акцию по уборке городского района, но сталкиваются с проблемой низкой заинтересованности населения. Несмотря на усилия организаторов, жители игнорируют приглашение, ссылаясь на занятость, недоверие к подобным мероприятиям или равнодушие к состоянию окружающей среды.

Преодолеваемые трудности: Основная сложность – убедить население принять участие в акции. Для этого потребуется изучить настроения и опасения горожан, выяснить истинные причины отказа и подобрать убедительные аргументы, демонстрирующие пользу от очистки территорий. Возможно столкновение с агрессией, раздражительностью и неприятием со стороны некоторых жителей.

Для активизации населения был использован краудсорсинг. Студенты создали чат-бот, где жители могли предлагать места для уборки, голосовать за наиболее актуальные, а также делиться своими идеями по улучшению экологической обстановки в районе. Для продвижения акции студенты активно использовали социальные сети, создавая видеоролики и челленджи, демонстрирующие результаты уборки и призывающие к участию. Студенты оперативно использовали цифровые инструменты для организации коммуникации и привлечения внимания к акции. И благодаря активной онлайн-кампании и использованию цифровых технологий, удалось привлечь к участию в акции 67 жителей района «Метрогородок». Студенты отметили, что полученный опыт позволил им осознать важность грамотной коммуникации и привлечения внимания к социальным проблемам.

Ситуация №3: Волонтерская работа в хосписе.

Студенты работают волонтерами в паллиативном отделении больницы или хосписа, ухаживая за пациентами с неизлечимыми заболеваниями. Их задачей является поддержание достойного уровня комфорта пациентов, помощь в проведении процедур, беседы и моральная поддержка близких пациента.

Преодолеваемые трудности: Студенты переживают эмоции утраты, видят страдания больных и испытывают собственную беспомощность. Нужно уметь сохранять спокойствие, проявлять чуткость и доброту даже в тяжелых обстоятельствах.

Студенты разработали программу арт-терапии для пациентов хосписа, включающую занятия рисованием, музыкой и рукоделием. Для поддержания морального духа пациентов студенты использовали видеосвязь с родственниками, организовали онлайн-концерты и мастер-классы. Кроме того, студенты активно использовали социальные сети для привлечения внимания к проблемам паллиативной помощи и сбора средств для хосписа. Студенты использовали цифровые технологии для поддержания связи с пациентами и их семьями, что позволило смягчить последствия социальной изоляции. После прохождения практической подготовки в хосписе, студенты отметили, что полученный опыт позволил им переосмыслить ценность жизни и научиться состраданию к людям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Такие ситуации требуют значительных усилий, глубоких эмоций и серьезной внутренней работы, однако именно этот опыт станет важнейшим этапом личностного роста и укрепления социальной зрелости студентов.

Ещё одним методом реализации экзистенциального практикума стали социальные пробы, в основном это были пробы реализации своих социальных инициатив в рамках проектирования. Наиболее значимым аспектом, отмеченным студентами, является возможность принятия решений в условиях информационной неопределенности, что, в свою очередь, способствует формированию критического мышления. В процессе взаимодействия друг с

другом при моделировании заданных сценариев студенты получают возможность углубленного самоанализа, выявляя собственные аксиологические ориентиры и ценностные ориентиры, которые будут формировать основу личностной идентичности и моральной устойчивости.

Студенты разработали проект по созданию онлайн-платформы для обмена знаниями и опытом между студентами и пенсионерами. В рамках проекта были организованы онлайн-курсы по обучению пенсионеров компьютерной грамотности, а также онлайн-консультации по вопросам здоровья и социальной поддержки. В процессе реализации проекта студенты столкнулись с рядом трудностей, связанных с недостаточным уровнем компьютерной грамотности у пенсионеров, а также с отсутствием у них мотивации к обучению. Для преодоления этих трудностей студенты разработали специальные обучающие материалы, адаптированные для пожилых людей, а также организовали индивидуальные консультации и тренинги. Поколенческой особенностью стало использование современных технологий для решения социальных проблем, где студенты активно использовали видеосвязь, социальные сети и мессенджеры для организации взаимодействия между студентами и пенсионерами. Благодаря реализации проекта, более 28 пенсионеров прошли обучение компьютерной грамотности и получили возможность общаться с молодыми людьми, делиться своим опытом и получать необходимую помощь и поддержку. Студенты отметили, что полученный опыт позволил им развить навыки коммуникации, организации и управления проектами, а также осознать важность социальной ответственности и межпоколенческого взаимодействия.

Таким образом, социальные пробы представили собой значимую форму интерактивного обучения, которое оказывает влияние на формирование гражданской ответственности и стимулируют личностный рост студентов.

Также в целях активизации процессов саморегуляции и развития рефлексивных способностей у студентов, наряду с методом социальных проб, был применен метод бинарных оппозиций. Суть использования данного

метода заключалась в организации структурированного обсуждения пар противоположных понятий, таких как «воспитание и самовоспитание», «убеждение и самоубеждение», «внушение и самовнушение», с акцентом не просто на констатации их существования, а на исследовании их диалектической взаимосвязи и взаимовлияния.

В частности, при рассмотрении оппозиции «воспитание и самовоспитание» студентам предлагалось проанализировать, каким образом внешнее воздействие образовательной среды (лекции, семинары, консультации с преподавателями, освоение образовательной программы, участие в воспитательных мероприятиях) трансформируется во внутреннюю потребность к саморазвитию и самосовершенствованию. Совместно со студентами обсуждались механизмы, посредством которых внешние стимулы и требования формируют мотивацию к самостоятельному поиску знаний, критическому осмыслению информации, развитию личностных и профессиональных компетенций. В результате дискуссий студенты пришли к выводу, что самовоспитание является не просто дополнением к воспитанию, а его логическим продолжением и необходимым условием успешной социализации. Большинство студентов отметили, что осознание необходимости самовоспитания стало для них стимулом к более активному участию в образовательном процессе и к самостоятельному поиску возможностей для личностного роста.

Аналогичным образом, при анализе оппозиции «убеждение и самоубеждение» студенты исследовали, как внешние аргументы, научные доказательства, логические рассуждения влияют на формирование их собственных убеждений и мировоззрения. Подробно обсуждались процессы критического осмысления информации, выявления логических ошибок, формирования собственного мнения на основе анализа различных точек зрения. В результате анализа студенты пришли к выводу о важности критического мышления и умения отличать достоверную информацию от фейков и манипуляций. Большинство студентов отметили, что стали более

внимательно относиться к информации, которую они получают из различных источников, и стараются проверять ее достоверность, прежде чем формировать собственное мнение.

В рамках работы с оппозицией «внушение и самовнушение» студенты анализировали способы повышения мотивации, преодоления стресса, улучшения концентрации внимания и управления негативными эмоциями. В результате проведенных экспериментов и дискуссий студенты освоили ряд техник самовнушения и визуализации, которые помогли им повысить уверенность в себе, улучшить концентрацию внимания и снизить уровень стресса. Многие студенты отметили, что использование этих техник помогло им более эффективно справляться с учебными задачами и достигать поставленных целей.

Использование метода бинарных оппозиций позволило студентам не только углубить понимание теоретических концепций, но и осознать свою активную роль в процессе обучения и личностного роста. Этот подход способствовал развитию навыков самоанализа, критического мышления, саморегуляции и ответственности, что, в свою очередь, обеспечивало более осознанное и эффективное освоение предложенного курса и подготовку к будущей профессиональной деятельности. В результате использования данного метода, 80% студентов отметили повышение уровня самосознания и способности к самоанализу, что, в свою очередь, привело к более осознанному выбору жизненных целей и приоритетов.

Второе условие ***цифровая поддержка персонализации и индивидуализации*** внедрялось за счет размещения курса в электронной образовательной среде с детальными руководствами, консультационным чат-ботом, бально-рейтинговой системой и календарным и тематическим планированием.

Разработка курса «Обучение служением» в электронной образовательной среде «e-learning» позволила создать интерактивную среду, оптимизированную для самостоятельной работы студентов. В частности,

инструкция пользователя обеспечивала понимание последовательности действий и ожидаемых результатов, что снижало когнитивную нагрузку и способствовало более эффективному усвоению материала. Но здесь важно подчеркнуть, что просто внедрение цифровых технологий не гарантирует достижения желаемого эффекта, ведь в контексте социального обучения принципиальным будет являться создание условий для активного переживания опыта служения и осознания позитивных социальных последствий, что и будет влиять на внутреннюю мотивацию и устойчивые социальные установки, необходимые для формирования активной гражданской позиции.

В цифровую эпоху, когда молодежь привыкла к персонализированному контенту, адаптация учебных курсов к индивидуальным потребностям, интересам и темпу каждого обучающегося становится императивом. В этом случае возможно достичь высокой степени вовлеченности, мотивации и, как следствие, существенного повышения результативности обучения. Можно сказать, что полное отсутствие индивидуализации в социальном обучении влечет за собой риск формального восприятия информации, снижения ее релевантности личным интересам. А ориентация на конкретные результаты делает учебный процесс более осознанным и мотивирует обучающихся на достижение четко сформулированных целей в сфере социального служения.

Реализация цифровой поддержки курса «Обучение служением» обеспечивалась всесторонней цифровой инфраструктурой, включающей в себя структуру самостоятельной работы, использование бально-рейтинговой системы для оценки самостоятельной работы студентов, календарно-тематический план, описание формируемых компетенций, различные формы контроля знаний и обеспечение доступности необходимых методических ресурсов. В качестве ключевых педагогических средств использовались Telegram-каналы, возможности ChatGPT, электронные библиотеки, онлайн-платформы и интеграция с порталом «Добро.рф».

Чат-бот на основе ChatGPT играл ключевую роль в персонализации обучения. Студенты, взаимодействуя с чат-ботом, получали индивидуальные рекомендации, сформированные на основе анализа их интересов, навыков, предпочтений и уровня подготовки, а не просто общую информацию о социальных проектах. Например, студент, интересующийся экологией, мог получить подборку проектов, связанных с утилизацией отходов, посадкой деревьев или просветительской работой в области защиты окружающей среды. Чат-бот также был обучен предоставлять консультации по конкретным вопросам, возникающим в процессе реализации проекта, например, как правильно составить план мероприятия или как эффективно взаимодействовать с целевой аудиторией. Это не просто снижало нагрузку на преподавателей, но и обеспечивало студентам оперативную и качественную поддержку, доступную в любое время. Кроме того, чат-бот собирал обратную связь от студентов о их опыте работы над проектами, что помогало преподавателям корректировать программу курса и улучшать содержание учебных материалов.

Telegram-каналы, созданные для каждой группы студентов, служили платформой для обмена опытом, обсуждения возникающих проблем, оперативного получения ответов на вопросы от преподавателей и координаторов курса. В каналах публиковались анонсы мероприятий, полезные статьи и ресурсы, а также организовывались онлайн-дискуссии по актуальным вопросам социального служения. Студенты использовали каналы для формирования команд, поиска партнеров и обмена идеями. Участники разных социальных проектов могли объединиться для проведения совместной акции или обменяться опытом по привлечению волонтеров посредством перехода на вкладку «Обсуждения» по интересующим их вопросам.

Использование портала «Добро.рф» позволило студентам напрямую взаимодействовать с информацией о различных волонтерских и социальных инициативах, отслеживать актуальные потребности в помощи и координировать свои усилия с другими участниками волонтерского движения.

Данные портала использовались для анализа социальных проблем местного сообщества, что позволяло студентам выбирать проекты, наиболее востребованные и значимые для региона.

Онлайн-платформы и электронные библиотеки предоставили студентам доступ к широкому спектру образовательных материалов, включая учебные пособия, статьи, видеолекции и интерактивные задания. Онлайн-платформы использовались для организации групповой работы, проведения онлайн-семинаров и вебинаров с экспертами в области социального служения.

Комплексное применение всех вышеперечисленных цифровых средств создавало синергетический эффект, значительно повышая эффективность формирования у студенческой молодежи модуса служения и социальной ответственности, что, в свою очередь, способствует продвижению позитивных изменений в обществе. При этом, важно отметить, что эффективность использования цифровых инструментов напрямую зависела от степени их интеграции в учебный процесс и от активного вовлечения студентов в их использование.

В результате проводимой работы, студенты отметили повышение уровня мотивации и вовлеченности в учебный процесс, а также улучшение результатов обучения. В частности, студенты отмечали, что благодаря использованию ChatGPT они смогли быстрее и эффективнее решать возникающие проблемы, а Telegram-каналы помогли им почувствовать себя частью сообщества единомышленников. Студенты, которые активно использовали цифровые инструменты, значительно чаще участвовали в социальных проектах и демонстрировали более высокие результаты в учебе.

Третье условие – сквозной характер обучения реализовывалось через интеграцию учебной и внеучебной проектной деятельности. Достижение этого условия осуществлялось посредством активного вовлечения студентов в реализацию реальных социальных проектов, охватывающих полный цикл: от проведения анализа проблемы и разработки концепции до реализации и презентации полученных результатов.

Ключевую роль в обеспечении сквозного характера обучения играл проектный офис университета, функционирующий как связующее звено между академической средой и реальным социальным сектором. Процесс внедрения этого условия был тщательно спланирован и реализован в несколько этапов. Проектный офис обеспечивал партнерство с некоммерческими организациями, выступающими в роли социального заказчика и партнера. Также дополнительно осуществлялся поиск и аналитическая обработка актуальных социальных проблем путем мониторинга и анализа информации с использованием таких платформ, как «Добро.рф» и Фонда президентских грантов, для выявления наиболее острых социальных проблем, требующих внимания и разработки проектных решений. Например, студенты, изучающие дисциплину «Социальное проектирование», в рамках учебного занятия проводили анализ потребностей местного сообщества, используя данные портала «Добро.рф». Полученные результаты становились основой для разработки реальных социальных проектов, которые студенты реализовывали во внеучебное время, в партнерстве с некоммерческими организациями. По завершении проектов студенты представляли отчеты о проделанной работе и достигнутых результатах на учебных конференциях и семинарах, где получали обратную связь от преподавателей и экспертов. Также проектным офисом осуществлялась координация и сопровождение проектной деятельности, что заключалось в обеспечении методической и организационной поддержки студенческих проектных групп на всех этапах реализации социальных проектов.

На начальном этапе проводились переговоры с некоммерческими организациями (НКО) для определения сфер сотрудничества и согласования тематики проектов. После этого студентам предлагались проекты, соответствующие их учебным интересам и компетенциям. Преподаватели оказывали консультационную поддержку на протяжении всего процесса, помогая студентам адаптировать теоретические знания к практическим задачам. Студенты активно отвечали на запросы некоммерческих

организаций, применяя полученные теоретические знания на практике, приобретая ценный опыт работы с разными категориями населения и развивая свои профессиональные компетенции. Важным элементом в реализации проектов является использование цифровых технологий и платформы «Добро.рф», что позволяет эффективно координировать деятельность, привлекать дополнительные ресурсы и обеспечивать доступность информации для целевых групп. Ниже представлены кейсы, демонстрирующие успешный опыт реализации социальных проектов при активном участии студентов.

Кейс 1: «Социально-бытовое ориентирование как средство социализации подростка с нарушением интеллекта». Целью проекта, реализованного в партнерстве с ГБУ города Москвы «Центр содействия семейному воспитанию «Юнона», было повышение уровня социальной адаптации подростков с ОВЗ, проживающих в ЦССВ. Признавая, что ограниченные когнитивные возможности затрудняют освоение необходимых бытовых навыков, команда, в составе которой было 7 студентов 4-го курса, стремилась создать условия для повышения самостоятельности и интеграции подростков в общество. Для координации волонтеров и организации работы использовалась платформа «Добро.рф». Проект включал диагностику уровня сформированности социально-бытовых навыков у подростков, разработку индивидуальных программ социально-бытового ориентирования с использованием цифровых ресурсов (обучающие видео, интерактивные задания и онлайн-тренажеры), а также проведение практических занятий с использованием игровых методов и наглядных пособий. Для обучения пользованию транспортом организовывались практические экскурсии с самостоятельным планированием маршрута с использованием мобильных приложений. В результате реализации проекта студенты получили ценный опыт разработки и реализации индивидуальных программ социальной адаптации и овладели практическими навыками диагностики, консультирования и организации мероприятий. По данным повторной

диагностики, у большинства подростков наблюдалось значительное улучшение навыков самообслуживания и ориентации.

Кейс 2: «Профилактика вторичного сиротства». Данный проект, в котором участвовали 5 студентов 3-го курса, направлен на оказание поддержки замещающим семьям и профилактику возврата детей в государственные учреждения, учитывая трудности, с которыми сталкиваются замещающие семьи. Для координации деятельности и привлечения ресурсов использовалась платформа «Добро.рф». Проект включал индивидуальные консультации с замещающими родителями с использованием онлайн-платформ для видеоконференций, групповые тренинги для родителей с использованием интерактивных методов и цифровых образовательных ресурсов, а также индивидуальную поддержку семьям в кризисных ситуациях посредством мессенджеров и социальных сетей. Участие в проекте позволило студентам получить практический опыт работы с замещающими семьями и овладеть навыками консультирования и проведения тренингов. По данным отдела опеки, в районе реализации проекта количество возвратов детей в государственные учреждения снизилось на 15% по сравнению с предыдущим годом, что свидетельствует о положительном влиянии проекта.

Кейс 3: «Социально-педагогическое просвещение школьников». Этот проект, с участием 8 студентов 2-го курса, осуществлялся в сотрудничестве со средней общеобразовательной школой № 123 города Москвы и ставил целью повышение осведомленности школьников об актуальных социальных проблемах и формирование у них навыков безопасного поведения. Для организации волонтерской деятельности и информирования школьников о мероприятиях использовалась платформа «Добро.рф». Студенты разработали серию интерактивных занятий и мастер-классов для школьников 7-9 классов по профилактике интернет-зависимости, безопасному поведению в социальных сетях, профилактике употребления алкоголя и наркотиков, здоровому питанию и физической активности. Занятия проводились в форме дискуссий, ролевых игр, викторин и просмотра видеороликов, с активным

использованием цифровых ресурсов: интерактивных презентаций, онлайн-тестов и образовательных платформ, включая онлайн-игру для профилактики интернет-зависимости. Участие в проекте позволило студентам приобрести опыт разработки и проведения интерактивных занятий для школьников, освоить навыки использования цифровых ресурсов в образовании и развить коммуникативные навыки. По результатам опроса, большинство школьников отметили, что узнали много нового и полезного о безопасном поведении в интернете и здоровом образе жизни.

Кейс 4: «Формирование готовности к трудоустройству лиц с инвалидностью и ОВЗ». Данный проект, с участием 6 студентов, реализованный в партнерстве с Центром занятости населения города Москвы, был нацелен на повышение конкурентоспособности на рынке труда и содействие трудоустройству лиц с инвалидностью и ОВЗ. Платформа «Добро.рф» использовалась для поиска партнеров и привлечения внимания работодателей. Проект включал профориентационные консультации с использованием онлайн-тестов и платформ, адаптированных для лиц с различными видами инвалидности, тренинги по развитию навыков составления резюме и подготовки к собеседованию с использованием онлайн-платформ для дистанционного обучения, а также организацию встреч с работодателями, включая онлайн-собеседования с использованием платформ видеоконференцсвязи с функциями субтитров. Участие в проекте позволило студентам приобрести опыт работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ, освоить навыки консультирования, проведения тренингов и организации мероприятий по трудоустройству. По данным Центра занятости, количество трудоустроенных лиц с инвалидностью и ОВЗ при поддержке студентов увеличилось на 20%.

Таким образом, реализация сквозного характера обучения позволила студентам не только получать теоретические знания в рамках учебных дисциплин, но и применить их на практике, решая конкретные социальные задачи в партнерстве с организациями-партнерами. В свою очередь, это

способствовало формированию целостного понимания социальной ответственности, развитию практических навыков и формированию устойчивой гражданской позиции. В результате интеграции учебной и внеучебной деятельности, студентами было разработано и реализовано 36 социальных проектов, направленных на решение актуальных социальных проблем. Студенты отметили, что участие в реальных социальных проектах позволило им лучше понять теоретические основы социального проектирования и развить практические навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

С целью детального изучения и оценки влияния разработанного курса «Обучение служением» на формирование у студентов ориентации на социальное служение проводилось включенное наблюдение за реализацией курса. Наблюдение велось на протяжении всего периода реализации курса, охватывало как аудиторные занятия, так и внеучебную проектную деятельность студентов. Процедура включенного наблюдения предусматривала несколько ключевых аспектов. Прежде всего, это непосредственное присутствие на занятиях – лекциях, семинарах, практикумах и проектных сессиях, что позволяло оценить взаимодействие преподавателей и студентов, эффективность применяемых образовательных технологий и степень вовлеченности студентов в учебный процесс. Важным этапом был анализ документации курса, включавший изучение учебных планов, методических материалов, заданий для самостоятельной работы и оценочных инструментов, позволяющий оценить соответствие теоретического содержания курса практическим задачам и целям социального служения. Также была получена обратная связь от участников образовательного процесса, преподавателей и социальных партнеров, о выявлении их ожиданий, впечатлений от курса, а также сложностей, с которыми они сталкивались в процессе обучения. Также проводился анализ результатов проектной деятельности студентов, где оценивалось качество разработанных социальных проектов, их соответствие потребностям целевой

аудитории, а также эффективность предложенных решений, что позволило оценить практическую значимость курса. Осуществлялся анализ использования интерактивной цифровой среды - мониторинг активности студентов на онлайн-платформе курса, анализ их взаимодействия с учебными материалами и друг с другом, а также оценка удобства использования цифровых инструментов. Это дало возможность оценить эффективность интеграции цифровых технологий в образовательный процесс.

Включенное наблюдение за реализацией курса позволило сделать ряд выводов:

1. Программа курса успешно объединила теоретические знания с практической деятельностью, обеспечивая глубокое погружение студентов в сферу социального служения благодаря интеграции образовательных модулей, включающих когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и личностный блоки, каждый из которых нацелен на развитие конкретных навыков и качеств, необходимых для успешной реализации социально значимых инициатив.

2. Одной из ключевых особенностей курса является смена модуса потребления на модус служения. Для достижения этой цели были разработаны специальные методики, включая экзистенциальный практикум, метод социального закаливания и метод бинарных оппозиций. Эти методы способствуют глубокому внутреннему переосмыслению традиционных подходов к обучению и формированию устойчивого желания служить обществу.

3. Интерактивная цифровая среда обеспечила доступ к подробным инструкциям, планам занятий и инструментам самооценки, таким как бально-рейтинговая система. Цифровая инфраструктура курса позволила каждому студенту индивидуально подходить к процессу социального обучения, исходя из своих потребностей и предпочтений, что повысило уровень вовлеченности и удовлетворенность учебным процессом.

4. Сквозной характер социального обучения реализовался через активное включение студентов в реальные проекты, начиная с анализа социальных проблем и заканчивая презентацией готовых решений. Такое вовлечение помогло студентам увидеть непосредственное влияние своей деятельности на общество и сформировало у них чувство ответственности и уверенности в способности вносить положительные изменения.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Для оценки эффективности реализованных посредством авторского курса «Обучение служением» дидактических условий был проведен контрольный замер по тем же методикам, что и на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Полученные данные были подвергнуты статистическому анализу с целью выявления значимых различий между контрольной и экспериментальной группами.

1. Динамика эгоцентрических ассоциаций (Методика Т.А. Шустровой).

В контрольной группе (таблица 6) наблюдается незначительная динамика результатов диагностики. Количество респондентов, демонстрирующих низкий уровень эгоцентричности, уменьшилось на одного человека. Одновременно отмечено увеличение числа испытуемых со средним уровнем эгоцентричности, также на одного человека. Таким образом, статистически значимых изменений в распределении уровней эгоцентричности в контрольной группе не выявлено.

Таблица 6. Результаты диагностики эгоцентризма, по методике «Тест эгоцентрических ассоциаций» (контрольная группа)

Параметры	I замер		II замер	
	Человек	%	Человек	%
низкий уровень	6	5,7	5	4,7
средний уровень	35	33,0	36	34,0
высокий уровень	65	61,3	65	61,3

Итого	106	100,0	106	100,0
-------	-----	-------	-----	-------

В таблице 7 показаны результаты замеров уровня эгоцентризма в экспериментальной группе.

Таблица 7. Результаты диагностики эгоцентризма, по методике «Тест эгоцентрических ассоциаций» (экспериментальная группа)

Параметры	I замер		II замер		Отклонение	
	Человек	%	Человек	%	Человек	%
низкий уровень	10	9,3	15	13,9	+5	+4,6
средний уровень	31	28,7	34	31,5	+3	+2,8
высокий уровень	67	62,0	59	54,6	-8	-7,4
Итого	108	100,0	108	100	0	0

Результаты диагностики экспериментальной группы (таблица 7) свидетельствуют о позитивных изменениях после внедрения комплекса дидактических условий. Зафиксировано увеличение числа обучающихся с низким уровнем эгоцентризма на 5 человек (4,6%). Отмечен рост числа обучающихся со средним уровнем эгоцентризма на 3 человека (2,8%). Произошло сокращение числа обучающихся с высоким уровнем эгоцентризма на 8 человек (7,4%). Несмотря на наблюдаемую динамику, группа с высоким уровнем эгоцентризма по-прежнему остается самой многочисленной, составляя 54,6% (59 человек) от общего числа испытуемых. Визуальное представление данных диагностики представлено на рисунке 6.

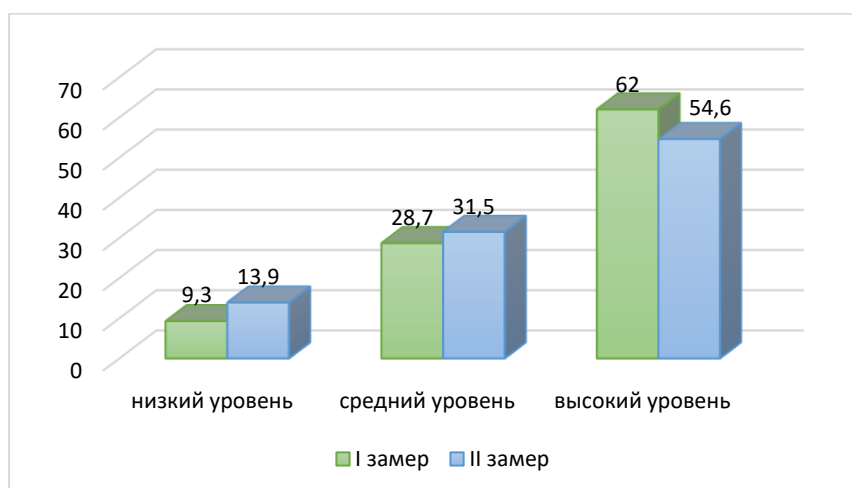


Рисунок 6. Результаты повторной диагностики эгоцентризма в экспериментальной группе, по методике «Тест эгоцентрических ассоциаций» (Т.А. Шустрова), %

Таблица 8 представляет усредненные значения уровня эгоцентризма, полученные с использованием методики «Тест эгоцентрических ассоциаций» (Т.А. Шустрова).

Таблица 8. Усредненные значения эгоцентризма по методике «Тест эгоцентрических ассоциаций» (Т.А. Шустрова)

Группы	I замер, баллы	II замер, баллы	Отклонение, баллы	Отклонение, %
Экспериментальная	34,4	31,9	-2,5	-7,3
Контрольная	34,8	34,7	-0,1	-0,3

Анализ данных, представленных в таблице 8, демонстрирует значительное снижение среднего показателя эгоцентризма в экспериментальной группе (на 7,3%) по сравнению с контрольной группой (снижение на 0,3%). Визуальное сравнение результатов повторной диагностики представлено на рисунке 7. Полученные результаты позволяют сделать вывод об успешном решении первой дидактической задачи, а именно: 1) *снижении уровня эгоцентризма у обучающихся с высокими исходными значениями.*



Рисунок 7. Усредненные значения эгоцентризма по методике «Тест эгоцентрических ассоциаций» (Т.А. Шустрова), %

В рамках эмпирического исследования была проведена оценка динамики изменения ряда личностных характеристик студентов контрольной и экспериментальной групп на этапах до и после формирующего эксперимента. Анализ производился на основе средних значений и стандартных отклонений, полученных с использованием стандартизированных методик.

Исходный средний балл эгоцентризма составлял 24,8 при стандартном отклонении 10,2. После формирующего этапа наблюдается незначительное увеличение среднего балла до 25,1 (стандартное отклонение 9,96), что указывает на отсутствие положительной динамики в снижении эгоцентрических проявлений. В экспериментальной группе исходный средний балл эгоцентризма был 22,1 со стандартным отклонением 12,6. После реализации программы наблюдается снижение среднего балла до 20,8 (стандартное отклонение 10,6). Это свидетельствует о положительной тенденции к снижению эгоцентризма, хотя и незначительной.

Далее представлен анализ результатов диагностики уровня субъектности с использованием русскоязычной версии шкалы SoAS. В таблице 9 отражены итоговые значения уровней субъектности, зафиксированные в контрольной группе.

Таблица 9. Результаты диагностики субъектности (русскоязычная версия шкалы SoAS) (контрольная группа)

Параметры	I замер		II замер		Отклонение	
	Человек	%	Человек	%	Человек	%
низкий уровень	24	22,2	25	23,1	+1	+0,9
средний уровень	69	63,9	67	62,0	-2	-1,9
высокий уровень	15	13,9	16	14,9	+1	+1,0
Итого	108	100,0	108	100,0	0	0

По результатам повторной диагностики в контрольной группе зафиксированы незначительные изменения: численность групп с низким уровнем субъектности увеличилась на 1 человека; численность групп с

высоким уровнем субъектности увеличилась на 1 человека; численность группы со средним уровнем субъектности уменьшилась на 2 человека.

Результаты диагностики уровня субъектности для экспериментальной группы представлены в таблице 10.

Таблица 10. Результаты диагностики субъектности (русскоязычная версия шкалы SoAS) (экспериментальная группа)

Параметры	I замер		II замер		Отклонение	
	Человек	%	Человек	%	Человек	%
низкий уровень	16	15,1	10	9,4	-6	-5,7
средний уровень	76	71,7	70	66,0	-6	-5,7
высокий уровень	14	13,2	26	24,6	+12	+11,4
Итого	106	100,0	106	100	0	0

Анализ результатов диагностики уровня субъектности в экспериментальной группе демонстрирует значительный положительный сдвиг. Количество обучающихся с низким уровнем субъектности сократилось на 5,7%, что составляет 6 человек. Аналогичное сокращение наблюдается в группе со средним уровнем субъектности (также 6 человек). Количество обучающихся с высоким уровнем субъектности увеличилось на 11,4%, что соответствует 12 человекам. Сопоставление итогов диагностики для наглядности представлено на рисунке 8.

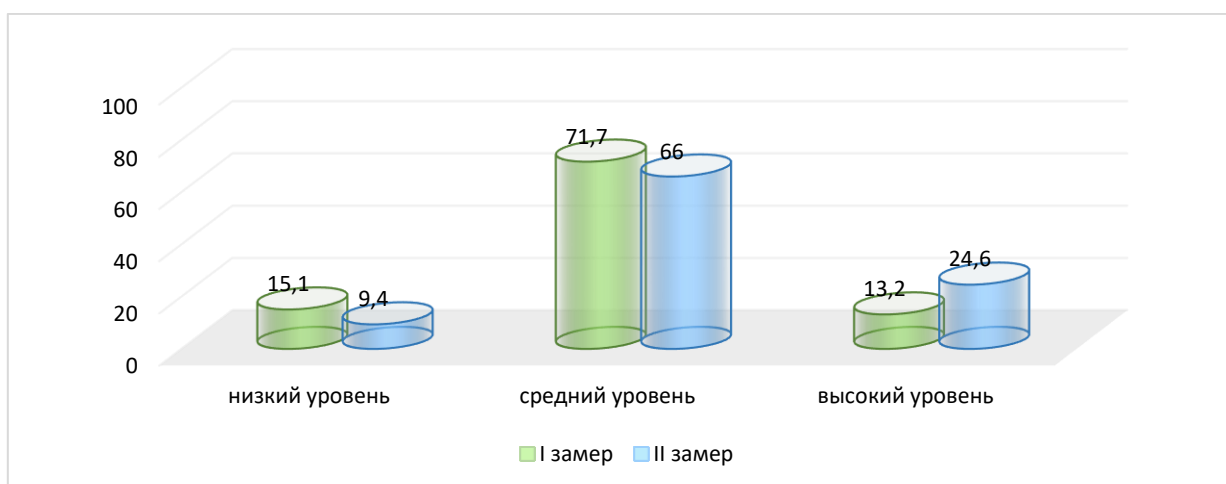


Рисунок 8. Результаты диагностики субъектности (русскоязычная версия шкалы SoAS) для экспериментальной группы, %

Таблица 11 демонстрирует отклонения в усредненных значениях уровня субъектности по русскоязычной версии шкалы SoAS.

Таблица 11. Усредненные значения субъектности по русскоязычной версии шкалы SoAS

Группы	I замер, баллы	II замер, баллы	Отклонение, баллы	Отклонение, %
Экспериментальная	40,1	46,2	+6,1	+15,2
Контрольная	39,3	39,2	-0,1	-0,25

Анализ таблицы показывает, что средний показатель уровня субъектности в экспериментальной группе увеличился на 15,2%. В то же время, в контрольной группе наблюдается незначительное снижение на 0,25%. Сравнительные результаты диагностики по усредненным значениям наглядно представлены на рисунке 9.

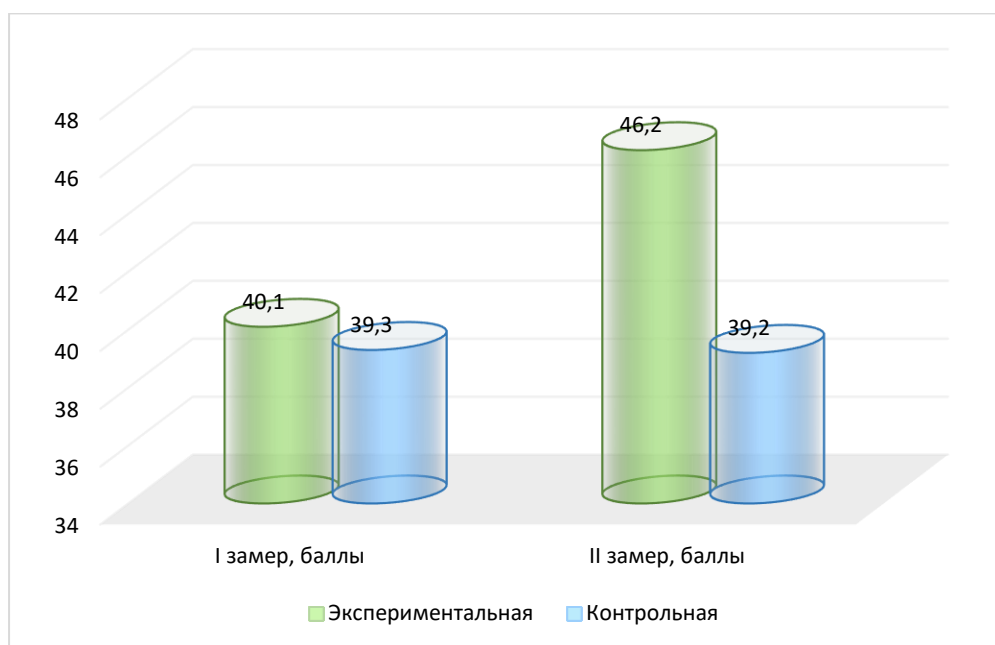


Рисунок 9. Усредненные значения уровня субъектности (русскоязычная версия шкалы SoAS)

Таким образом, можно констатировать успешное решение второй дидактической задачи: 2) *повышение уровня субъектности обучающихся.*

Проведены повторные замеры уровня смысловых ориентаций (СЖО) по методике Д. А. Леонтьева. Результаты повторной диагностики контрольной группы представлены в таблице 12.

Таблица 12. Средние баллы по методике «Смыслжизненные ориентации (СЖО)» (Д.А. Леонтьев) (контрольная группа)

Шкалы	I замер		II замер		Отклонение Баллы
	Усредненные баллы	Уровень	Усредненные баллы	Уровень	
Цели в жизни	32	Средний	33	Средний	+1
Процесс жизни	28	Средний	28	Средний	0
Результативность жизни	19	Средний	19	Средний	0
Локус-контроля-Я	13	Низкий	14	Средний	+1
Локус-контроля-жизнь	39	Высокий	39	Высокий	0
Показатель осмысленности жизни	82	Средний	83	Средний	+1

Анализ результатов, представленных в таблице 12, показывает незначительные изменения в контрольной группе: интегральный показатель СЖО увеличился на 1 балл, а также наблюдался рост показателей по шкалам «Локус контроля – Я» и «Цели в жизни». Средние показатели экспериментальной группы представлены в таблице 13.

Таблица 13. Средние баллы по методике «Смыслжизненные ориентации (СЖО)» (Д.А. Леонтьев) (экспериментальная группа)

Шкалы	I замер		II замер		Отклонение	
	Усредненные баллы	Уровень	Усредненные баллы	Уровень	Баллы	%
Цели в жизни	29	Средний	37	Высокий	+8	+27,6
Процесс жизни	33	Средний	35	Средний	+2	+6,0
Результативность жизни	17	Низкий	29	Высокий	+8	+70,5
Локус-контроля-Я	18	Средний	20	Средний	+2	+11,1
Локус-контроля-жизнь	36	Высокий	39	Высокий	+3	+8,3
Показатель осмысленности жизни	79	Средний	95	Средний	+16	+20,2

Анализ данных, представленных в таблице 13, выявил статистически значимый прирост интегрального показателя осмысленности жизни в экспериментальной группе, сопоставимый с увеличением на 16 баллов

(20,2%). Данная динамика обусловлена изменениями в отдельных субшкалах методики СЖО, а именно: наблюдается рост показателей по шкале «Цели в жизни» на 8 баллов, что составляет 27,6% от исходного уровня; по шкале «Процесс жизни» зафиксировано увеличение на 2 балла (6,0%); показатель «Результативность жизни» демонстрирует выраженный рост на 8 баллов (70,5%); шкала «Локус контроля - Я» увеличилась на 2 балла (11,1%); по шкале «Локус контроля - жизнь» отмечен прирост в 3 балла (8,3%). Наиболее выраженная динамика наблюдается в отношении шкал «Результативность жизни» и «Цели в жизни», что свидетельствует о существенном изменении в восприятии испытуемыми достигнутых результатов и перспектив в будущем. Сравнительный анализ итогов диагностики в экспериментальной и контрольной группах визуализирован на рисунке 10.

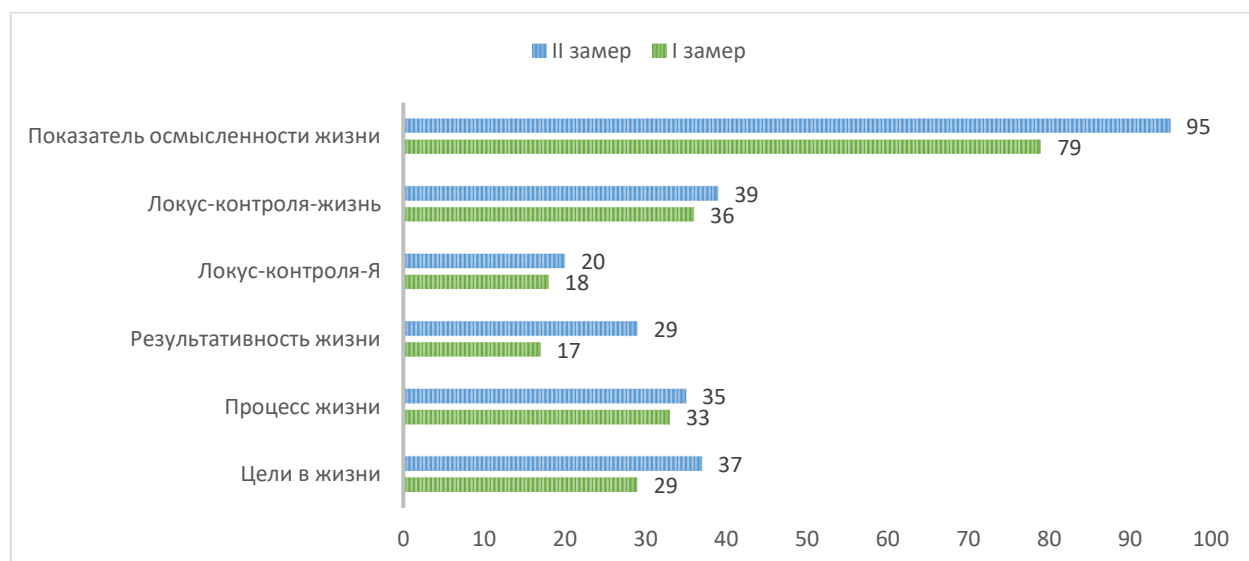


Рисунок 10. Результаты диагностики экспериментальной группы по методике «Смыслжизненные ориентации (СЖО)» (Д.А. Леонтьев), баллы

Сопоставление динамики усредненных значений интегрального показателя осмысленности жизни между группами представлено в таблице 14. Визуализация результатов диагностики, отражающая сравнительные данные, представлена на рисунке 11.

Таблица 14. Усредненные значения осмысленности жизни по методике «Смысложизненные ориентации (СЖО)» (Д.А. Леонтьев)

Группы	I замер, баллы	II замер, баллы	Отклонение, баллы	Отклонение, %
Экспериментальная	79	95	+16	+20,2
Контрольная	82	83	+1	+1,2

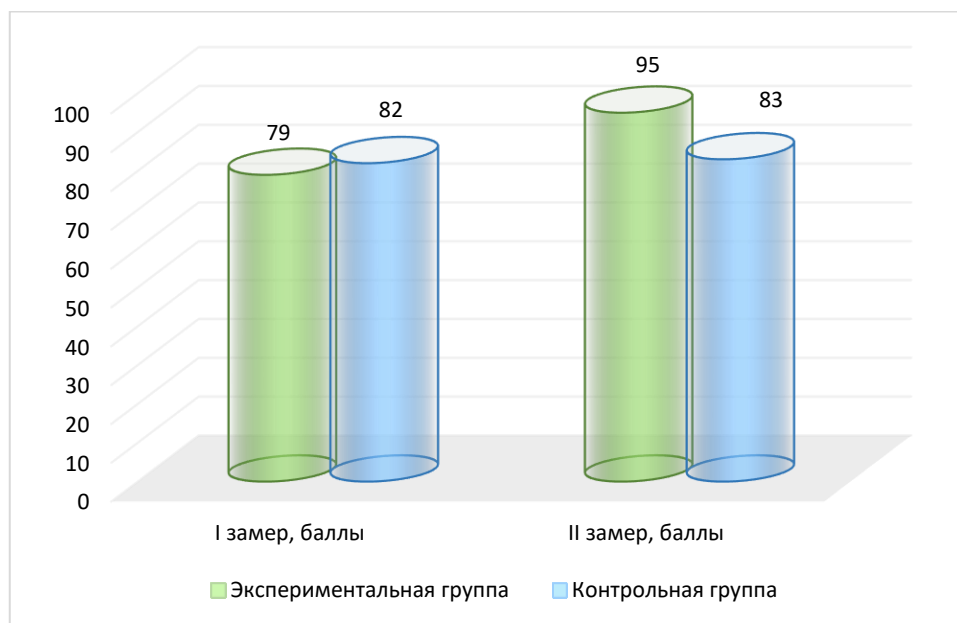


Рисунок 11. Усредненные значения осмысленности жизни по методике «Смысложизненные ориентации (СЖО)» (Д.А. Леонтьев)

Таким образом, на основании полученных результатов можно констатировать решение третьей дидактической задачи: 3) *увеличение уровня осмысленности жизни.*

Анализ интегрального показателя осмысленности жизни (ОЖ) и его субшкал выявил следующую динамику:

– в контрольной группе отмечается незначительный рост среднего балла осмысленности жизни с 80,8 (стандартное отклонение 2,16) до формирующего этапа и до 82,2 (стандартное отклонение 1,72) после него, что указывает на стабильность или минимальные естественные изменения в осмысленности жизни. Также практически не наблюдается значительных изменений по таким субшкалам, как «Цели», «Процесс», «Результат», «Локус

Я», «Локус контроля - жизнь». Средние значения остаются на уровне, близком к исходным;

– в экспериментальной группе наблюдается существенный рост среднего балла ОЖ с 77,5 (стандартное отклонение 3,45) до 95,4 (стандартное отклонение 2,71). Это является ярким показателем значительного увеличения осмысленности жизни у студентов экспериментальной группы. Средний балл по шкале «Цели» значительно возрос с 29,2 (стандартное отклонение 2,02) до 37,0 (стандартное отклонение 2,11), что свидетельствует о формировании более четких и осознанных жизненных целей. Также происходит заметное увеличение среднего балла по шкале «Процесс» с 32,8 (стандартное отклонение 1,95) до 34,5 (стандартное отклонение 2,16), указывая на повышение удовлетворенности реализуемым процессом жизни. Наиболее впечатляющая динамика по шкале «Результат»: рост с 17,3 (стандартное отклонение 1,57) до 28,8 (стандартное отклонение 2,67), что, в свою очередь, отражает формирование у студентов ощущения результативности и продуктивности своей жизни. Увеличение среднего балла по шкале «Локус Я» с 17,9 (стандартное отклонение 1,87) до 19,4 (стандартное отклонение 1,90) свидетельствует об укреплении веры в собственные силы и способности контролировать ход своей жизни. Показатель по шкале «Локус контроля - жизнь» демонстрирует стабилизацию на уровне 39,0 (стандартное отклонение 2,14) после формирования, что может говорить о принятии ответственности за свои поступки.

– Переходя к следующему исследуемому конструкту, оценим динамику уровня социальной ответственности, реализованную посредством анализа ответов на предложенные диагностические ситуации. Структурированные результаты, полученные в ходе решения диагностических ситуаций респондентами, представлены в таблице 15.

Таблица 15. Результаты диагностики уровня социальной ответственности (контрольная группа)

Параметры	I замер		II замер		Отклонение	
	Человек	%	Человек	%	Человек	%
низкий уровень	30	27,8	29	26,9	-1	-0,9
средний уровень	53	49,1	54	50,0	+1	+0,9
высокий уровень	25	23,1	25	23,1	0	-
Итого	108	100,0	108	100,0	0	0

Анализ результатов повторной диагностики, представленных в таблице 15, демонстрирует незначительные изменения в ответах респондентов на предложенные ситуации. Наблюдается сокращение количества испытуемых с низким уровнем социальной ответственности на одного человека, которое компенсируется аналогичным увеличением числа респондентов, демонстрирующих средний уровень социальной ответственности. Динамика, зафиксированная в экспериментальной группе, подробно представлена в таблице 16.

Таблица 16. Результаты диагностики уровня социальной ответственности (экспериментальная группа)

Параметры	I замер		II замер		Отклонение	
	Человек	%	Человек	%	Человек	%
низкий уровень	26	24,5	2	1,9	-24	-22,6
средний уровень	56	52,8	37	34,9	-19	-17,9
высокий уровень	24	22,7	67	63,2	+43	+40,5
Итого	106	100,0	106	100,0	0	0

Анализ данных, представленных в таблице 16, демонстрирует значимые положительные изменения в решении диагностических ситуаций, что свидетельствует о повышении уровня социальной ответственности у обучающихся. Данные изменения подтверждаются следующими показателями: сокращение числа студентов, демонстрирующих низкий уровень социальной ответственности, на 22,6%, что соответствует 24 студентам; снижение количества студентов со средним уровнем социальной ответственности на 17,9%, или 19 человек; увеличение числа студентов с

высоким уровнем социальной ответственности на 40,5%, что эквивалентно 43 студентам. Визуальное сопоставление результатов диагностики представлено на рисунке 12.

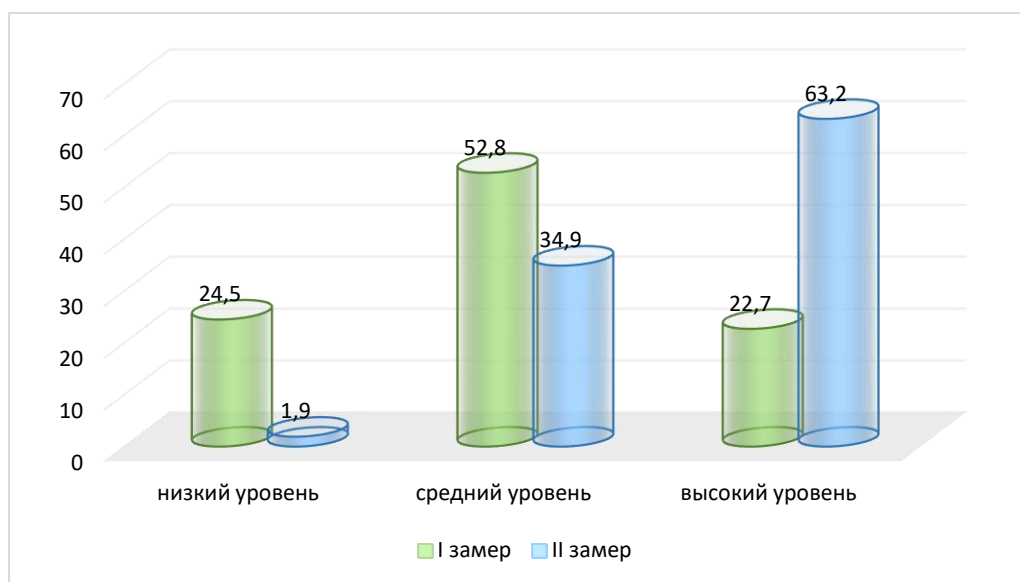


Рисунок 12. Результаты диагностики социальной ответственности по диагностическим ситуациям

Таким образом, на основании полученных результатов можно констатировать решение четвертой дидактической задачи: 4) *повышение уровня социальной ответственности обучающихся.*

Исходный средний балл социальной ответственности в контрольной группе составлял 41,1 (стандартное отклонение 21,2). После завершения исследования этот показатель незначительно увеличился до 49,1 (стандартное отклонение 21,0), демонстрируя минимальную положительную динамику. В экспериментальной группе средний балл социальной ответственности вырос с 41,5 (стандартное отклонение 2,2) до 49,3 (стандартное отклонение 20,5), что указывает на положительную, но относительно скромную динамику по сравнению с изменениями в других шкалах.

Представленные данные о средних значениях и стандартных отклонениях (таблица 17) свидетельствуют о различиях в динамике личностных характеристик между контрольной и экспериментальной

группами. В то время как в контрольной группе наблюдаются минимальные изменения, в экспериментальной группе отмечаются значительные положительные сдвиги, особенно выраженные по шкалам, связанным со смысложизненными ориентациями. Это позволяет предположить эффективность методов и дидактических материалов, примененных в экспериментальной группе, в отношении формирования личностных качеств студентов, связанных с осознанием жизненных целей, выбором конструктивных стратегий поведения и принятием ответственности за свою жизнь. Требуется дальнейший статистический анализ для подтверждения достоверности выявленных различий и оценки статистической значимости достигнутых эффектов.

Таблица 17. Данные о средних значениях и стандартных отклонениях

ШКАЛЫ	КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА		ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Балл ДО ЭА	24,8	10,2	22,1	12,6
Балл ПОСЛЕ ЭА	25,1	9,96	20,8	10,6
Цели ДО СЖО	31,5	1,75	29,2	2,02
Процесс ДО СЖО	27,5	1,75	32,8	1,95
Результат ДО СЖО	18,5	1,75	17,3	1,57
ЛокусЯ ДО СЖО	12,5	1,75	17,9	1,87
ЛокусЖизнь ДО СЖО	38,5	1,77	35,8	2,29
ОЖ ДО СЖО	80,8	2,16	77,5	3,45
Цели ПОСЛЕ СЖО	32,5	1,68	37,0	2,11
Процесс ПОСЛЕ СЖО	27,6	1,45	34,5	2,16
Результат ПОСЛЕ СЖО	18,6	1,68	28,8	2,67
ЛокусЯ ПОСЛЕ СЖО	13,1	1,39	19,4	1,9
ЛокусЖизнь ПОСЛЕ СЖО	39,1	1,41	39,0	2,14
ОЖ ПОСЛЕ СЖО	82,2	1,72	95,4	2,71
Балл ДО ДС	41,1	21,2	41,5	21,2
Балл ПОСЛЕ ДС	49,1	21,00	49,3	20,5

Представленная в таблице 18 информация отражает исходные значения личностных характеристик студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе, до начала экспериментального воздействия. Данные представлены в виде средних значений и стандартных отклонений по следующим шкалам: эгоцентризм (ЭА), смысложизненные ориентации (СЖО)

– общий показатель осмысленности жизни (ОЖ) и субшкалы («Цели», «Процесс», «Результат», «Локус Я», «Локус контроля – жизнь»), а также социальная ответственность (ДС).

Таблица 18. Данные о средних значениях и стандартных отклонениях до экспериментального воздействия

ШКАЛЫ	Констатирующий этап КГ		Контрольный этап ЭГ	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Балл ДО_ЭА	24,8	10,2	22,1	12,6
Цели_ДО_СЖО	31,5	1,75	29,2	2,02
Процесс_ДО_СЖО	27,5	1,75	32,8	1,95
Результат_ДО_СЖО	18,5	1,75	17,3	1,57
ЛокусЯ_ДО_СЖО	12,5	1,75	17,9	1,87
ЛокусЖизнь_ДО_СЖО	38,5	1,77	35,8	2,29
ОЖ_ДО_СЖО	80,8	2,16	77,5	3,45
Балл ДО_ДС	41,1	21,2	41,5	21,2

Средний балл по шкале эгоцентризма в контрольной группе несколько выше (24,8) по сравнению с экспериментальной группой (22,1). Средний показатель осмысленности жизни (ОЖ) несколько выше в контрольной группе (80,8) по сравнению с экспериментальной группой (77,5). По отдельным субшкалам наблюдаются следующие различия: в контрольной группе выше показатели по шкалам «Цели» (31,5) и «Локус контроля - жизнь» (38,5), а в экспериментальной - по шкале «Процесс» (32,8) и «Локус Я» (17,9). «Результат» примерно одинаков для обеих групп (18,5 и 17,3). Средние баллы по шкале социальной ответственности практически идентичны в обеих группах (41,1 и 41,5).

В целом, анализ исходных данных не выявил значительных различий между контрольной и экспериментальной группами по большинству исследуемых параметров. Можно отметить лишь незначительные различия в уровне эгоцентризма и некоторых компонентах смысловых ориентаций (СЖО). Это позволяет считать, что выборка была относительно однородной на начальном этапе исследования, что повышает валидность сравнения результатов после экспериментального воздействия.

Таблица 19. Данные о средних значениях и стандартных отклонениях после экспериментального воздействия

ШКАЛЫ	Контрольный этап КГ		Контрольный этап ЭГ	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Балл ПОСЛЕ_ЭА	25,1	9,96	20,8	10,6
Цели_ПОСЛЕ_СЖО	32,5	1,68	37,0	2,11
Процесс_ПОСЛЕ_СЖО	27,6	1,45	34,5	2,16
Результат_ПОСЛЕ_СЖО	18,6	1,68	28,8	2,67
ЛокусЯ_ПОСЛЕ_СЖО	13,1	1,39	19,4	1,90
ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО	39,1	1,41	39,0	2,14
ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО	82,2	1,72	95,4	2,71
Балл ПОСЛЕ_ДС	49,1	21,00	49,3	20,5

В Таблице 19 представлены результаты итоговой оценки личностных характеристик студентов контрольной и экспериментальной групп, зафиксированные по завершении формирующего этапа исследования. Анализ полученных данных, отраженных в виде средних значений и стандартных отклонений, позволяет оценить динамику изменений по следующим шкалам: эгоцентризм (ЭА), смысловые ориентации (СЖО), включающие общий показатель осмысленности жизни (ОЖ) и субшкалы («Цели», «Процесс», «Результат», «Локус Я», «Локус контроля - жизнь»), а также социальная ответственность (ДС). По итогам формирующего эксперимента обнаружены различия между группами. В контрольной группе наблюдается незначительное увеличение среднего балла по шкале эгоцентризма (25,1), в то время как в экспериментальной группе зафиксировано снижение данного показателя (20,8). Данный факт может указывать на снижение эгоцентрических тенденций в экспериментальной группе под влиянием реализованного формирующего воздействия. В экспериментальной группе отмечается существенный прогресс по всем шкалам, характеризующим смысловые ориентации, по сравнению с контрольной группой. Общий показатель осмысленности жизни (ОЖ) значительно возрос в экспериментальной группе (95,4) по сравнению с контрольной (82,2).

Наиболее выраженная положительная динамика в экспериментальной группе наблюдается по шкалам «Цели» (37,0) и «Результат» (28,8), что свидетельствует о повышении целеустремленности и осознании значимости результатов собственной деятельности. Также отмечается увеличение показателей по шкалам «Процесс» (34,5), «Локус Я» (19,4) и «Локус контроля - жизнь» (39,0) в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Средние баллы по шкале социальной ответственности в обеих группах практически идентичны (49,1 и 49,3), что указывает на отсутствие значимых различий в уровне социальной ответственности между группами после формирующего этапа.

Таким образом, дескриптивный анализ данных, полученных после экспериментального воздействия, указывает на положительное влияние формирующего эксперимента на развитие смысложизненных ориентаций и снижение проявлений эгоцентризма в группе студентов, прошедших экспериментальное обучение. Подчеркнём, что дальнейший анализ данных позволит проверить статистическую значимость наблюдаемых изменений и их надежность, то есть исключить влияние фактора случайности. Полученные результаты говорят об эффективности предложенной методики, требующую подтверждения с помощью более строгих статистических критериев. Наблюдаемая тенденция к улучшению показателей СЖО и снижению эгоцентризма может свидетельствовать о формировании более зрелой и социально ответственной личности. Для полного подтверждения эффективности необходимо учитывать влияние сопутствующих факторов и провести сравнительный анализ с контрольной группой.

Представим анализ данных, отраженных в таблицах 20 и 21. Они содержат информацию о средних значениях и стандартных отклонениях, характеризующих динамику личностных особенностей в контрольной и экспериментальной группах, соответственно, на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 20. Данные о средних значениях и стандартных отклонениях в контрольной группе до и после эмпирического исследования

ШКАЛЫ	Констатирующий этап КГ		Контрольный этап КГ	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Балл ДО_ЭА	24,8	10,2	25,1	9,96
Цели ДО СЖО	31,5	1,75	32,5	1,68
Процесс ДО СЖО	27,5	1,75	27,6	1,45
Результат ДО СЖО	18,5	1,75	18,6	1,68
ЛокусЯ ДО СЖО	12,5	1,75	13,1	1,39
ЛокусЖизнь ДО СЖО	38,5	1,77	39,1	1,41
ОЖ ДО СЖО	80,8	2,16	82,2	1,72
Балл ДО_ДС	41,1	21,20	49,1	21,00

Анализ данных, представленных в Таблице 20, демонстрирует незначительные изменения средних значений по большинству исследуемых шкал в контрольной группе. Можно отметить то, что наблюдается минимальное увеличение среднего балла по шкале ЭА (с 24,8 до 25,1), что свидетельствует об отсутствии существенной динамики в выраженности эгоцентрических тенденций. Практически все компоненты смысловых ориентаций демонстрируют незначительное увеличение средних значений.

Наиболее выраженное увеличение наблюдается по шкалам «Цели» (с 31,5 до 32,5) и «Локус контроля - жизнь» (с 38,5 до 39,1), однако эти изменения не являются значительными. Общий показатель осмысленности жизни также показывает незначительное увеличение (с 80,8 до 82,2). Отмечается умеренное увеличение среднего балла по шкале ДС (с 41,1 до 49,1), что может указывать на повышение уровня социальной ответственности в контрольной группе.

В целом, данные, полученные в контрольной группе свидетельствуют о стабильности личностных характеристик в контрольной группе в течение периода исследования. Отсутствие существенной динамики в контрольной группе позволяет предположить, что любые значимые изменения, наблюдаемые в экспериментальной группе, являются результатом целенаправленного воздействия. Дальнейший статистический анализ необходим для

количественной оценки различий между группами и подтверждения эффективности экспериментальной программы.

Таблица 21. Данные о средних значениях и стандартных отклонениях в экспериментальной группе до и после эмпирического исследования

ШКАЛЫ	Констатирующий этап ЭГ		Контрольный этап ЭГ	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Балл ДО_ЭА	22,1	12,6	20,8	10,6
Цели_ДО_СЖО	29,2	2,02	37,0	2,11
Процесс_ДО_СЖО	32,8	1,95	34,5	2,16
Результат_ДО_СЖО	17,3	1,57	28,8	2,67
ЛокусЯ_ДО_СЖО	17,9	1,87	19,4	1,90
ЛокусЖизнь_ДО_СЖО	35,8	2,29	39,0	2,14
ОЖ_ДО_СЖО	77,5	3,45	95,4	2,71
Балл ДО_ДС	41,5	21,2	49,3	20,5

Анализ данных, представленных в Таблице 21, демонстрирует существенные изменения средних значений по большинству исследуемых шкал в экспериментальной группе. Наблюдается снижение среднего балла по шкале ЭА (с 22,1 до 20,8), что указывает на снижение проявлений эгоцентризма. Практически все компоненты СЖО демонстрируют значительное увеличение средних значений. Наиболее выраженное увеличение наблюдается по шкалам «Цели» (с 29,2 до 37,0), «Результат» (с 17,3 до 28,8) и «ОЖ»- общая осмысленность жизни (с 77,5 до 95,4). При этом также отмечается возрастание показателей по субшкалам «Процесс», «Локус Я» и «Локус контроля - жизнь». Наблюдается умеренное увеличение среднего балла по шкале ДС (с 41,5 до 49,3), что может указывать на повышение уровня социальной ответственности в экспериментальной группе.

Таким образом, проведя дескриптивный анализ представленных данных, мы можем сделать вывод о наличии значительной позитивной динамики в сфере осмысленности жизни и снижения уровня эгоцентризма у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой.

Данные изменения произошли в ходе применения формирующего эксперимента, что говорит об его эффективности.

Представленная информация является результатом применения критерия Колмогорова-Смирнова, статистического метода, используемого для оценки соответствия эмпирического распределения выборки теоретическому. В контексте данного исследования критерий Колмогорова-Смирнова применялся для проверки гипотезы о нормальности распределения значений по каждой из анализируемых шкал как в контрольной, так и в экспериментальной группах на этапах до и после экспериментального воздействия.

Критерий Колмогорова-Смирнова основывается на принципе сравнения кумулятивной функции распределения (КФР) эмпирических данных с КФР предполагаемого теоретического распределения (в данном случае, нормального). Статистика критерия D представляет собой максимальное абсолютное отклонение между этими двумя КФР. Чем больше значение D , тем сильнее различие между эмпирическим и теоретическим распределением.

Уровень значимости, указанный в таблице для каждой шкалы, представляет собой вероятность получения наблюдаемого (или более экстремального) значения статистики критерия D при условии, что нулевая гипотеза о нормальности распределения верна. Таким образом, p -value позволяет оценить статистическую значимость отклонения эмпирического распределения от нормального.

В соответствии с общепринятым подходом, если p меньше установленного уровня значимости α (обычно $\alpha = 0,05$), то нулевая гипотеза о нормальности распределения отвергается. Это означает, что отклонение эмпирического распределения от нормального является статистически значимым, и можно заключить, что данные по данной шкале не соответствуют нормальному распределению.

Анализ данных, полученных с использованием критерия Колмогорова-Смирнова (Приложение 1), выявил отклонение от нормального распределения

для большинства исследуемых шкал ($p < 0,001$). Исключение составили шкалы социальной ответственности в контрольной группе («Балл ДОДСКонтр», $p = 0,070$), общий показатель осмысленности жизни в экспериментальной группе («ОЖДОСЖОЭксп», $p = 0,109$) и социальной ответственности в экспериментальной группе («Балл ДОДС_Эксп», $p = 0,062$). Для этих шкал не было получено статистически значимых оснований для отклонения гипотезы о нормальности распределения ($p > 0,05$). Однако, ввиду близости p -value к пороговому значению 0,05 следует проявлять осторожность в интерпретации результатов, предполагающих нормальность распределения по данным шкалам.

Ввиду того, что для большинства исследуемых шкал распределение данных статистически значимо отличается от нормального, дальнейший анализ и сравнение групп должны проводиться с использованием непараметрических статистических методов. Использование параметрических методов, которые основаны на предположении о нормальности распределения данных, в данном случае является некорректным и может привести к ошибочным выводам об эффективности экспериментального воздействия. Применение непараметрических критериев обеспечит более надежную и валидную оценку различий между группами, поскольку эти методы не требуют выполнения предположения о нормальности распределения.

Представленная информация об изменениях в контрольной группе (Таблица 22) подвергнута статистическому анализу с применением W -критерия Вилкоксона – непараметрического метода, подходящего для анализа связанных выборок при отклонении распределения от нормальности. Выбор данного критерия обусловлен результатами предварительной проверки данных на нормальность (Таблица 21). W -критерий Вилкоксона позволил оценить наличие систематических различий в значениях шкал, измеренных до и после периода исследования в контрольной группе. Результаты анализа выявили статистически значимые различия ($p < 0,05$) по шкалам: эгоцентризм (ЭА, $p = 0,004$), «Цели» ($p = 0,001$), «Локус Я» ($p = 0,015$), «Локус контроля –

жизнь» ($p = 0,019$), общий уровень осмысленности жизни (СЖО, $p = 0,001$) и социальная ответственность (СО, $p = 0,001$). Статистически значимых изменений не было выявлено в отношении шкал «Процесс» ($p = 0,558$) и «Результат» ($p = 0,210$). Таким образом, анализ с использованием критерия Вилкоксона демонстрирует наличие статистически значимых изменений в контрольной группе по ряду ключевых личностных характеристик, касающихся выраженности эгоцентризма, целеполагания, локуса контроля (в аспекте самовосприятия и восприятия жизни в целом), осмысленности жизни и социальной ответственности. Необходимо подчеркнуть, что зафиксированные изменения не могут быть напрямую связаны с целенаправленным экспериментальным воздействием, так как контрольная группа не подвергалась таковому. В связи с этим, для корректной оценки эффективности примененных экспериментальных интервенций требуется компаративный анализ динамики изменений в контрольной группе и группе, подвергавшейся экспериментальному воздействию.

Таблица 22. Данные о различиях по всем шкалам в контрольной группе до и после экспериментального воздействия

ШКАЛЫ	Констатирующий этап – Контрольный этап (До-После)	
	W-Уилкоксона	p
Балл ДО ЭА Контр	1518,50	0,004
Цели ДО СЖО Контр	1428,00	0,001
Процесс ДО СЖО Контр	2358,00	0,558
Результат ДО СЖО Контр	1781,00	0,210
ЛокусЯ ДО СЖО Контр	1556,50	0,015
ЛокусЖизнь ДО СЖО Контр	1578,50	0,019
ОЖ ДО СЖО Контр	1237,50	0,001
Балл ДО ДС Контр	2,50	0,001

Представленные в Таблице 23 данные отражают результаты статистического анализа изменений, зафиксированных в экспериментальной группе после применения экспериментального вмешательства. В связи с нарушением нормальности распределения данных, для оценки статистической значимости различий между показателями, полученными до и после воздействия, был использован непараметрический W-критерий Вилкоксона.

Результаты анализа выявили статистически значимые различия ($p < 0,001$) по всем анализируемым шкалам: эгоцентризм (ЭА), «Цели», «Процесс», «Результат», «Локус Я», «Локус контроля – жизнь», общий показатель осмысленности жизни, и социальная ответственность. Нулевые значения статистики W ($W=0$) указывают на единонаправленность изменений по каждой соответствующей шкале, что свидетельствует о значительном и согласованном положительном эффекте экспериментального воздействия на все исследуемые параметры.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии значительных изменений в экспериментальной группе по всем анализируемым аспектам, что позволяет заключить о выраженном влиянии примененного экспериментального воздействия на выраженность эгоцентризма, целеполагание, восприятие процесса жизни, осознание значимости результатов деятельности, локус контроля (в аспекте самовосприятия и восприятия жизни в целом), общий уровень осмысленности жизни и социальную ответственность.

Для окончательной верификации эффективности примененного вмешательства и исключения влияния факторов, искажающих взаимосвязь между двумя переменными, необходимо проведение сравнительного анализа с изменениями, зафиксированными в контрольной группе, что позволит подтвердить или опровергнуть причинно-следственную связь между воздействием и наблюдаемыми изменениями.

Таблица 23. Данные о различиях по всем шкалам в экспериментальной группе до и после экспериментального воздействия

ШКАЛЫ	Констатирующий – Контрольный этап (До – После)	
	W-Уилкоксона	p
Балл ЭА Эксп	4333,50	0,001
Цели СЖО Эксп	0,00	0,001
Процесс СЖО Эксп	781,50	0,001
Результат СЖО Эксп	0,00	0,001
ЛокусЯ СЖО Эксп	1042,00	0,001
ЛокусЖизнь СЖО Эксп	395,50	0,001
ОЖ СЖО Эксп	0,00	0,001
Балл ДС Эксп	1,50	0,001

Представленные в Таблице 24 данные отражают результаты сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп на этапах до и после применения экспериментального воздействия. Сравнение групп осуществлялось с использованием U-критерия Манна-Уитни, непараметрического метода, предназначенного для сравнения двух независимых групп, когда распределение данных отличается от нормального. Статистика U-критерия Манна-Уитни оценивает, насколько вероятно, что значения одной группы систематически выше или ниже, чем значения другой. Низкие значения U указывают на существенные различия между группами, в то время как высокие значения свидетельствуют о схожести распределений. Таким образом, анализ U-критерия позволяет оценить, насколько эффективно экспериментальное воздействие повлияло на изменение показателей в экспериментальной группе относительно контрольной. Важно отметить, что этот критерий не предполагает каузальной связи, но указывает на существенные различия в динамике изменения показателей.

Таблица 24. Данные о различиях по всем шкалам между экспериментальной и контрольной группами на этапах до и после экспериментального воздействия

ШКАЛЫ	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	U-Манна-Уитни	p	U-Манна-Уитни	P
Балл ЭА	5145	0,201	4347	0,002
Цели СЖО	2316	0,001	554	0,001
Процесс СЖО	204	0,001	0	0,001
Результат СЖО	3757	0,001	0	0,001
ЛокусЯ СЖО	106	0,001	0	0,001
ЛокусЖизнь СЖО	2015	0,001	5625	0,825
ОЖ СЖО	2477	0,001	0	0,001
Балл ДС	5663	0,893	5716	0,986

На констатирующем этапе исследования выявлены статистически значимые различия ($p = 0,001$) между контрольной и экспериментальной группами по шкалам: «Цели», «Процесс», «Результат», «Локус Я», «Локус контроля – жизнь» и общий показатель СЖО. Это свидетельствует о том, что на начальном этапе группы различались по уровню целеустремленности,

восприятию процесса жизни, осознанию значимости результатов деятельности, локусу контроля (в аспекте самовосприятия и восприятия жизни в целом) и общему уровню осмысленности жизни.

По шкалам эгоцентризма ($p = 0,201$) и социальной ответственности ($p = 0,893$) статистически значимых различий не обнаружено ($p > 0,05$), что указывает на отсутствие различий между группами по этим параметрам на старте исследования.

После экспериментального воздействия сохранились статистически значимые различия ($p = 0,001$) между группами по шкалам «Цели», «Процесс», «Результат», «Локус Я» и общий показатель СЖО. Более того, появились статистически значимые различия по шкале эгоцентризма (ЭА, $p = 0,002$). Это позволяет предположить, что экспериментальное воздействие способствовало снижению эгоцентризма в экспериментальной группе и усилению различий между группами по целеустремленности, восприятию процесса жизни, осознанию значимости результатов деятельности, локусу контроля (в аспекте самовосприятия) и осмысленности жизни.

Отсутствие статистически значимых различий ($p > 0,8$) по шкалам «Локус контроля – жизнь» ($p = 0,825$) и социальной ответственности (СО, $p = 0,986$) может свидетельствовать о том, что экспериментальное воздействие не оказало существенного влияния на изменение восприятия жизни в целом и уровня социальной ответственности в экспериментальной группе относительно контрольной.

Сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни выявил изначальные различия между контрольной и экспериментальной группами по ряду показателей, характеризующих целеполагание, восприятие процесса жизни, осознание значимости результатов деятельности, локус контроля и осмысленность жизни. После экспериментального воздействия данные различия сохранились, а также возникли различия в степени выраженности эгоцентризма. Отсутствие статистически значимых различий по шкалам, отражающим восприятие жизни в целом и социальную

ответственность, может указывать на специфичность воздействия, затронувшего в большей степени внутренний локус контроля (самовосприятие), нежели общую жизненную позицию, и не оказавшего влияния на социальную ответственность.

В Приложении 2 представлены результаты корреляционного анализа, выполненного на объединенной выборке после завершения экспериментального исследования с целью оценки взаимосвязей между различными шкалами. Для оценки статистической зависимости между переменными использовался коэффициент корреляции Спирмана (ρ) – непараметрический метод, подходящий для данных, не соответствующих нормальному распределению. Анализ выявил статистически значимые сильные положительные корреляции ($\rho \approx 0,6 - 0,8$, $p = 0,001$) между шкалами СЖО: целеполагания («Цели»), восприятия процесса жизни («Процесс»), оценки результативности («Результат»), локуса контроля «Я» («Локус Я») и общим уровнем осмысленности жизни (СЖО).

Полученные данные указывают на то, что высокие значения по одной из указанных шкал взаимосвязаны с высокими значениями по другим шкалам СЖО, что отражает комплексный характер взаимосвязи между ощущением целеустремленности, удовлетворением от процесса жизни, уверенностью в достижении целей, верой в себя и общим ощущением осмысленности своего существования. Кроме того, зафиксирована положительная корреляция ($\rho = 0,729$; $p = 0,001$) между показателями социальной ответственности, измеренными до и после проведения эксперимента, что свидетельствует о сохранении уровня социальной ответственности у субъектов, изначально демонстрирующих ее выраженность. Отсутствие значимых корреляций между показателем социальной ответственности, измеренным после эксперимента, и шкалами СЖО, указывает на отсутствие линейной связи между данными аспектами в исследуемой выборке.

В результате корреляционного анализа (коэффициент Спирмана) для общей выборки, исследующего взаимосвязь между показателями

смыслжизненных ориентаций (СЖО) до и после проведения эксперимента. Было выявлено, что показатели СЖО, измеренные до эксперимента, демонстрируют значимую взаимосвязь с показателями СЖО, измеренными после эксперимента. В частности, отмечаются следующие наиболее выраженные корреляционные связи:

- Положительная корреляция между показателем «Локус Я» до эксперимента и показателем «Локус Я» после эксперимента ($\rho=0,741$; $p=0,001$). Это указывает на устойчивость восприятия себя как активного субъекта жизни.

- Положительная корреляция между показателем «Цели» до эксперимента и показателем «Процесс» после эксперимента ($\rho=0,691$; $p=0,001$). Это может свидетельствовать о том, что наличие четких целей в жизни связано с удовлетворенностью процессом жизни в дальнейшем.

- Положительная корреляция между показателем «Результат» до эксперимента и показателем «Результат» после эксперимента ($\rho=0,746$; $p=0,001$), что отражает стабильность оценки своей продуктивности и достижений.

Помимо указанных выше выраженных связей, обращает на себя внимание наличие статистически значимых отрицательных корреляций между общим показателем «Осмысленность жизни» (ОЖ) до эксперимента и шкалами «Цели», «Локус контроля - жизнь», «Локус-Я», «Результат» после эксперимента ($p < 0,001$).

В Приложении 3 представлены результаты корреляционного анализа (коэффициент Спирмана), выполненного на общей выборке с целью изучения взаимосвязей между показателями шкал эгоцентризма (ЭА) и смыслжизненных ориентаций (СЖО), измеренными до экспериментального воздействия. Согласно полученным данным, между баллами ЭА, измеренными до и после эксперимента, наблюдается крайне высокая положительная корреляция ($\rho=0,978$; $p=0,001$), что указывает на высокую стабильность выраженности эгоцентрических тенденций у респондентов.

Кроме того, выявлены статистически значимые положительные корреляции внутри шкал СЖО, измеренных до эксперимента. В частности, отмечается положительная связь между показателями «Цели» и «Результат» ($p=0,525$; $p=0,001$), что свидетельствует о взаимосвязи между осознанием жизненных целей и ощущением достижения результатов. Также зафиксированы другие значимые корреляции внутри шкал СЖО, измеренных до эксперимента, отражающие комплексный характер взаимосвязи между различными аспектами осмысленности жизни. При этом, следует обратить внимание на отсутствие значимых корреляций между показателями ЭА и большинством шкал СЖО, что может указывать на относительную независимость данных конструкторов в рамках исследуемой выборки.

В Приложении 3 представлены результаты корреляционного анализа Спирмана, проведенного в контрольной группе для оценки взаимосвязей между показателями, измеренными до и после экспериментального исследования.

Наблюдается очень сильная положительная корреляция между баллами ЭА, измеренными до и после ($p=0,992$; $p=0,001$). Это означает, что уровень эгоцентризма у участников контрольной группы остается относительно стабильным во времени. А также отсутствуют статистически значимые корреляции между баллами ЭА (до и после) и показателями СЖО.

Выявлены высокие положительные корреляции между различными шкалами СЖО, измеренными до исследования (Цели, Процесс, Результат, Локус Я, Локус контроля - жизнь; $p=0,6-0,8$, $p=0,001$). Это свидетельствует о согласованности и взаимосвязанности различных аспектов осмысленности жизни в контрольной группе. В частности, высокие показатели по одной шкале СЖО, как правило, соответствуют высоким показателям по другим шкалам.

Полученные результаты указывают на стабильность уровня эгоцентризма в контрольной группе на протяжении периода исследования. При этом различные аспекты смысловых ориентаций тесно связаны

между собой, что может говорить о целостном восприятии жизни и согласованности целей, процесса и результатов деятельности. Отсутствие связи между уровнем эгоцентризма и смысложизненными ориентациями требует дальнейшего изучения, но может указывать на то, что эти конструкты относительно независимы друг от друга.

Результаты корреляционного анализа Спирмана в контрольной группе (Приложение 4) выявили статистически значимые взаимосвязи между показателями смысложизненных ориентаций (СЖО), измеренными до и после условного экспериментального периода. В частности, обнаружены положительные корреляции между одноименными шкалами СЖО, что свидетельствует о стабильности восприятия целей, процесса и результатов своей жизни испытуемыми контрольной группы. Интересно отметить наличие отрицательной корреляции между локусом контроля над жизнью, измеренным до эксперимента, и оценкой достигнутых результатов после прохождения определенного периода времени, что может указывать на связь между исходным ощущением контроля и последующей оценкой продуктивности. При этом, подтверждается ранее сделанный вывод об отсутствии статистически значимой взаимосвязи между показателями шкал эгоцентризма и шкалами СЖО, что указывает на их относительную независимость в рамках данной группы.

В контрольной группе после завершения условной экспериментальной фазы был проведен корреляционный анализ Спирмана. Результаты выявили высокую положительную корреляцию между показателями деструктивности, измеренными до и после периода ($r=0,727$; $p=0,001$), что свидетельствует о стабильности выраженности данного признака у студентов (Приложение 5). Анализ взаимосвязей между шкалами смысложизненных ориентаций (СЖО) выявил, что более выраженное ощущение целей в жизни связано с большей вовлеченностью в процесс деятельности (Цели ↔ Процесс: $r=0,505$; $p=0,001$) и ощущением себя как активного субъекта собственной жизни (Цели ↔ Локус Я: $r=0,415$; $p=0,001$). При этом обнаружена отрицательная корреляция между

наличием целей и удовлетворенностью достигнутыми результатами (Цели ↔ Результат: $\rho = -0,384$; $p = 0,001$), что требует дальнейшего изучения. Полученные результаты отражают структуру взаимосвязей между деструктивными тенденциями и различными аспектами СЖО в условиях отсутствия направленного воздействия.

В экспериментальной группе, согласно результатам корреляционного анализа Спирмана, наблюдается ряд значимых взаимосвязей между измеренными показателями (Приложение 5). Прежде всего, подтверждена высокая степень корреляции между уровнем эмоциональной адаптации (ЭА), зафиксированным до и после экспериментального воздействия ($\rho = 0,729$; $p = 0,001$), что может свидетельствовать о сохранении общего уровня адаптивности у участников. Анализ взаимосвязей между шкалами смысложизненных ориентаций (СЖО), измеренными до эксперимента, выявил значимые положительные корреляции между наличием целей в жизни и вовлечённостью в процесс жизни (Цели ↔ Процесс: $\rho = 0,707$; $p = 0,001$), уверенностью в достижении результатов (Цели ↔ Результат: $\rho = 0,758$; $p = 0,001$), а также ощущением контроля над собственной жизнью (Цели ↔ Локус Я: $\rho = 0,753$; $p = 0,001$). Полученные данные указывают на то, что у участников экспериментальной группы до начала воздействия была сформирована взаимосвязанная система смысложизненных ориентаций, в которой наличие целей является важным фактором, определяющим восприятие процесса жизни и уверенность в себе.

В экспериментальной группе, анализ корреляционных связей Спирмана (Приложение 5) выявил следующие закономерности во взаимодействии между показателями, измеренными до экспериментального воздействия (ДО) и после (ПОСЛЕ):

Обнаружены статистически значимые отрицательные корреляции между общим уровнем осмысленности жизни (ОЖ_ДО) до эксперимента и рядом шкал, измеренных после эксперимента ($\rho \approx -0,4$, $p = 0,001$). Это может указывать на то, что более низкий уровень ОЖ на начальном этапе связан с

повышением показателей по некоторым шкалам СЖО (например, Цели, Процесс, Локус контроля) после воздействия. Выявлены значимые положительные корреляции между локусом контроля «Я» (до эксперимента) и шкалой «Результат» (после эксперимента) ($\rho = 0,746$; $p = 0,001$). Это указывает на то, что исходное ощущение контроля над собственной жизнью связано с более выраженной уверенностью в достижении результатов после экспериментального воздействия. Аналогично, обнаружена положительная корреляция между локусом контроля «Жизнь» (до эксперимента) и шкалой «Процесс» (после эксперимента) ($\rho = 0,786$; $p = 0,001$), отражающая связь между ощущением себя хозяином своей жизни на начальном этапе и большей вовлеченностью в процесс жизни после экспериментального воздействия.

Результаты указывают на то, что исходные характеристики личности, в частности осмысленность жизни и локус контроля, оказывают влияние на динамику смысложизненных ориентаций в результате воздействия. Отрицательные корреляции между ОЖ (ДО) и поздними шкалами СЖО могут свидетельствовать об эффективности воздействия, направленного на активизацию отдельных аспектов осмысленности жизни, особенно у тех, кто изначально испытывал дефицит в этой сфере. В свою очередь, взаимосвязь локуса контроля с уверенностью в достижении результатов и вовлеченностью в процесс свидетельствует о важности ощущения контроля над своей жизнью для формирования устойчивых смысложизненных ориентаций.

Обнаруженные положительные корреляции между наличием целей и различными аспектами СЖО (удовлетворенностью процессом, ощущением контроля над собой, общей осмысленностью жизни) после экспериментального воздействия подтверждают теоретические представления о важности целей для формирования целостной и позитивной картины жизни (Приложение 6). Полученные результаты говорят о том, что даже после проведенного эксперимента, наличие четких целей продолжает играть важную роль в формировании осмысленного существования.

Несмотря на то, что деструктивность остается стабильной, важно отметить, что положительные аспекты, связанные с целеполаганием в жизни, сохраняют свою значимость и взаимосвязь с другими компонентами СЖО. Это может свидетельствовать о том, что воздействие способно поддерживать и укреплять позитивные аспекты личности, даже если оно не приводит к существенному снижению деструктивности.

Выявленная отрицательная корреляция между наличием целей и ощущением контроля над внешними обстоятельствами, с одной стороны, указывает на потенциальную проблему, требующую внимания. С другой стороны, это открывает новые возможности для дальнейшей коррекционной работы, направленной на помощь участникам в гармонизации своих целей с восприятием внешнего мира. Можно сфокусироваться на развитии навыков адаптации к внешним обстоятельствам, сохраняя при этом целеустремленность.

Таким образом, подтверждается гипотеза, что внедрение в учебный процесс специального программного курса «Обучение служением» положительно повлияет на результат освоения, так как она была подтверждена статистическими данными. Полученные результаты позволили сформировать технологию внедрения курса «Обучение служением». В рамках данной технологии были учтены все компоненты модели социального обучения.

Для оценки эффективности используемых дидактических средств социального обучения были использованы анкеты обратной связи для студентов, преподавателей, партнеров – из него выводы о том, какие из примененных дидактических средств социального обучения оказались наиболее эффективны.

Обратная связь от студентов выявила очевидную тенденцию: наибольшую эффективность и вовлеченность демонстрируют дидактические средства, ориентированные на практику. Проектная работа, практические занятия, мастер-классы и встречи с социальными партнерами были высоко оценены, при этом проектная деятельность единогласно признана наиболее

ценной составляющей курса. Можно отметить, что в числе наиболее эффективных инструментов студенты отметили проекты, телеграмм-канал и мобильное приложение. Эффективность более традиционных инструментов была оценена гораздо ниже, лекции оцениваются как полезные для получения теоретической базы, но часто высказывается пожелание большего количества примеров из реальной практики. Онлайн-ресурсы оцениваются по-разному, часто отмечается недостаток интерактивности. Студенты отмечают, что благодаря курсу они значительно улучшили свои коммуникативные навыки, навыки работы в команде, а также приобрели навыки управления проектами и критического мышления.

Студентами было предложено приглашать выпускников университета, успешно работающих в социальной сфере, для обмена опытом, проведения мастер-классов и консультирования текущих студентов. Некоторые студенты отмечали, что было бы полезно иметь больше возможностей для индивидуальной работы с преподавателем и получения обратной связи по конкретным вопросам, связанным с их проектами.

По итогам прохождения курса «Обучение служением» студентами направления подготовки «Организация работы с молодежью» был зафиксирован ряд рефлексивных откликов, позволяющих выявить ключевые аспекты влияния программы на их профессиональное и личностное становление. В процессе анализа обратной связи отмечается выраженная практическая ориентация курса. Студенты подчеркивают, что теоретические знания находили применение в реальной проектной деятельности, осуществляемой в сотрудничестве с молодежными и социально ориентированными организациями. В качестве примера приводится опыт разработки и реализации проекта социально-педагогического просвещения семей с детьми «группы риска», в рамках которого обучающиеся создавали информационное социально-психологическое пространство. Данная деятельность способствовала формированию конкретных профессиональных компетенций, таких как навыки организации мероприятий и привлечения

волонтеров, что оценивается респондентами как значимый ресурс для будущей карьеры.

Важным результатом апробации курса стала трансформация представлений студентов о сущности профессиональной деятельности в сфере работы с молодежью. Если на начальном этапе она воспринималась преимущественно как организация досуга, то по завершении обучения произошел смысловой сдвиг в сторону понимания ее как служения обществу, направленного на решение актуальных социальных проблем и оказание влияния на жизнь других людей. Этот ценностный переход, по свидетельству обучающихся, был стимулирован как анализом конкретных кейсов, так и непосредственным взаимодействием с лидерами молодежных движений, что оказало мотивирующее и вдохновляющее воздействие.

Значительный пласт отзывов связан с развитием метапредметных и личностных качеств. Студенты отмечают, что командная работа над социальным проектом предоставила им опыт ведения переговоров, распределения задач и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Этот процесс способствовал не только сплочению учебной группы, но и позволил им идентифицировать сильные стороны друг друга. Кроме того, курс стал катализатором личностной рефлексии, способствуя лучшему пониманию собственных возможностей и границ, а также росту самоуважения и уверенности в своих силах.

С дидактической точки зрения респонденты высоко оценили органичное сочетание теоретической подготовки и практической реализации полученных знаний. Изучение моделей работы с молодежью, принципов социального проектирования и методов оценки эффективности проектов сразу находило применение в реальных условиях, что, по их мнению, существенно повышало степень усвоения материала и формировало понимание практической применимости теоретических конструктов. Особо подчеркивается глубина и характер лекционного материала.

В рамках экзистенциальной рефлексии студенты пришли к осознанию, что деятельность, направленная на помощь другим, не является актом жертвенности, но представляет собой ресурс для собственного личностного и профессионального роста. При этом ими был отмечен и сложный эмоциональный опыт, связанный с непосредственным столкновением с реальными проблемами людей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Несмотря на психологическую сложность, этот опыт был осмыслен как наиболее значимый и ценный в рамках всего курса, поскольку позволил соприкоснуться с реальными, а не смоделированными вызовами социальной работы. В целом студенты оценивают курс «Обучение служением» как полезный и важный для их профессионального развития. Предложения по улучшению курса направлены на повышение практической направленности, углубление специализированных знаний, усиление эмоциональной поддержки и расширение взаимодействия с профессиональным сообществом.

По итогам обратной связи от преподавателей, наиболее эффективными оказались проектная работа, практические занятия/мастер-классы и встречи с социальными партнерами. Проектная работа позволяет студентам интегрировать теоретические знания с практическим опытом, развивать навыки работы в команде и почувствовать свою значимость в решении социальных проблем. Практические занятия и мастер-классы предоставляют им конкретные инструменты и навыки для работы в социальной сфере. Встречи с социальными партнерами расширяют их кругозор, позволяют узнать о различных направлениях социальной работы и наладить профессиональные контакты. Что касается оценки эффективности, то педагоги отдают предпочтение рефлексии и обсуждению ситуаций. При этом они оценивают проектную деятельность и цифровые источники заметно ниже, чем студенты, что говорит о необходимости повышения вовлеченности преподавателей в цифровую среду. Среди трудностей, с которыми столкнулись преподаватели при реализации курса, выделяются: ограниченные ресурсы (финансовые, материальные, временные) для реализации проектов;

трудности с вовлечением всех студентов в активную работу над проектами; сложность в поиске социальных партнеров, готовых сотрудничать со студентами; сложность в разработке объективных критериев оценки, учитывающих различные факторы, такие как сложность проекта, вклад каждого участника и социальный эффект; а также недостаточная теоретическая подготовка некоторых студентов.

Анализ отзывов преподавателей, участвовавших в реализации курса «Обучение служением», позволяет выявить его комплексное влияние на образовательный процесс и профессиональную деятельность. Преподаватели отмечают изменение педагогического подхода, заключающееся в интеграции практико-ориентированной деятельности в академический контекст. Особо подчеркивается значимость курса как инструмента установления связи университета с местным сообществом. В процессе работы со студентами направления «Организация работы с молодежью» был зафиксирован высокий уровень энтузиазма и личной вовлеченности, выходящий за рамки формального выполнения учебных заданий и проявлявшийся в искренней направленности на оказание помощи и улучшение социальной среды. Данный формат работы позиционируется как ресурс для активного участия вуза в решении актуальных проблем региона. Совместная проектная работа создала условия для взаимного обучения и обогащения педагогического опыта. Преподаватели отмечают, что курс способствовал обновлению их профессиональной практики и послужил стимулом для дальнейшего саморазвития.

Вместе с тем, в отзывах указывается на ресурсоемкость курса, связанную с необходимостью тщательного планирования и организационного обеспечения. Ключевой сложностью является согласование академических требований программы с реальными потребностями сообщества, что требует значительных временных затрат на установление партнерских отношений с внешними организациями и координацию совместной деятельности.

Несмотря на отмеченные организационные трудности, преподаватели единодушно признают высокую ценность курса, подчеркивая его уникальный потенциал в формировании у студентов профессионально и социально значимых компетенций, а также его вклад в реализацию социальной миссии университета. Также преподаватели единогласно отмечают необходимость разработки методического руководства по реализации курса «Обучение служением», включающего рекомендации по организации проектной работы, оценке результатов и взаимодействию с социальными партнерами. Подчеркивается важность создания общей базы данных социальных заказчиков, заинтересованных в сотрудничестве со студентами.

В целом, можно сказать, что преподаватели положительно оценивают курс «Обучение служением» и считают его важным для подготовки будущих специалистов в области работы с молодежью. Предложения по улучшению курса направлены на обеспечение преподавателей необходимыми ресурсами, повышение объективности оценки результатов и стимулирование личностного роста студентов.

Анализ обратной связи от социальных партнеров, участвовавших в совместных проектах со студентами, выявил положительную оценку их взаимодействия. Практически все подтвердили пользу, полученную их организациями от сотрудничества, указав на помощь в решении конкретных задач и достижении целей. В качестве наиболее ценных компетенций, проявленных студентами, партнеры выделили организационные, коммуникативные, креативные и командные навыки. Несмотря на высокую оценку в целом, партнеры отметили некоторые трудности, связанные с недостаточным опытом у отдельных студентов и ограничениями по времени, обусловленные учебным графиком и занятостью студентов.

К ключевым областям, в которых вклад студентов оказался наиболее значимым, социальные партнеры относят участие в организации и проведении мероприятий, включая праздники, мастер-классы и спортивные соревнования. Значимым вкладом также является информационная поддержка, которая

состояла в создании и ведении веб-сайтов и аккаунтов в социальных сетях, разработке информационных и рекламных материалов, привлечении внимания к деятельности организаций. Следует отметить и волонтерскую помощь, оказываемую студентами в различных аспектах деятельности организаций, включая работу с документацией, участие в акциях и мероприятиях.

В целях оптимизации сотрудничества и повышения эффективности работы студентов, социальные партнеры предлагают усилить практическую подготовку, расширив возможности получения опыта работы в социальной сфере, и развивать специализированные навыки посредством организации тренингов и мастер-классов, направленных на работу с различными категориями населения.

В целом, социальные партнеры положительно оценивают участие студентов в курсе «Обучение служением» и видят в этом возможность для решения конкретных социальных проблем и улучшения деятельности своих организаций. Предложения по улучшению курса направлены на усиление практической подготовки студентов, развитие их профессиональных навыков и улучшение взаимодействия между университетом и социальными партнерами.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза получила подтверждение.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

По итогам проведенной диагностики была подтверждена гипотеза о том, что обучение служением воздействует на такие переменные в личностных характеристиках студентов, как: модус служения, субъектность, ценности и смыслы, социальная ответственность.

Были определены дидактические условия социального обучения молодежи в цифровую эпоху:

1. Процесс социального обучения обеспечивает смену модуса потребления в социализации современной молодежи на модус социального служения и социальной ответственности. Замена социальных модусов зависит, в том числе, от специфики и характера цифровых технологий в образовательной реальности, эффективная имплементация которых невозможна без качественных изменений в структуре и методах обучения и без эффективной подготовки педагогов для работы в цифровых условиях.

2. Цифровые технологии социального обучения обеспечивают индивидуализацию и персонализацию обучения, ориентированного на результат учебной работы. В то же время у цифрового обучения имеется ряд опасностей, поэтому необходимы открытые обсуждения проблем электронных технологий и цифровых гаджетов с обязательным участием педагогов, управленцев, социологов, психологов и обучающихся, чтобы минимизировать риски и возможный ущерб для образовательной деятельности от процессов цифровой трансформации образовательного пространства.

3. Социальное обучение имеет сквозной характер и объединяет в себе средства учебной и внеучебной деятельности (проекты и др.). Сутью социального обучения, в соответствии с экзистенциальным подходом, является формирование событий, то есть создание определенных ситуаций

или проживание имеющихся ситуаций в обществе для развития личности обучающихся, формирования ценностных установок и гражданской позиции.

Результаты опытно-экспериментальной работы демонстрируют положительную динамику в экспериментальной группе, свидетельствующую об эффективности реализованной программы социального обучения, направленной на решение поставленных дидактических задач.

В экспериментальной группе зафиксировано снижение среднего показателя эгоцентризма на 7,3%, тогда как в контрольной группе динамика практически отсутствовала (снижение на 0,3%). Это позволяет утверждать о влиянии программы социального обучения на способность к децентрации и учету перспектив других. Также наблюдается статистически значимое увеличение среднего показателя субъектности в экспериментальной группе на 15,2%. В контрольной группе, напротив, отмечено незначительное снижение (0,25%). Данные изменения указывают на формирование у обучающихся активной жизненной позиции, способности к самостоятельному принятию решений и ответственности за свои действия.

Зафиксировано существенное увеличение среднего показателя осмысленности жизни в экспериментальной группе (20,2%), значительно превышающее динамику в контрольной группе (1,2%). Это свидетельствует о позитивном влиянии социального обучения на формирование ценностно-смысловой сферы личности, ощущение наполненности и цели в жизни. Анализ данных по уровню социальной ответственности демонстрирует следующие изменения: сокращение доли обучающихся с низким уровнем социальной ответственности на 22,6%, сокращение доли обучающихся со средним уровнем социальной ответственности на 17,9% и увеличение доли обучающихся с высоким уровнем социальной ответственности на 40,5%. Полученные результаты свидетельствуют о существенном повышении социальной зрелости и гражданской активности обучающихся, обусловленном участием в программе социального обучения.

Таким образом, социальное обучение в условиях цифровой эпохи оказывает значимое положительное воздействие на ключевые личностные характеристики обучающихся, а именно: снижение эгоцентризма, повышение субъектности и осмысленности жизни, а также развитие социальной ответственности. Данный факт подтверждает эффективность социального обучения как инструмента формирования социально зрелой, ответственной и активной личности, способной успешно функционировать и адаптироваться в современном обществе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование, посвященное дидактическим условиям социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху, позволило достичь поставленной цели и решить обозначенные задачи.

В рамках решения первой задачи – анализа конструкта «социальное обучение» в исторической ретроспективе и современных условиях, а также выявления ключевых этапов становления и развития социального обучения молодежи, был проведен всесторонний анализ теоретических источников и эмпирических исследований, позволивших сформулировать определение социального обучения молодежи в цифровую эпоху, которое мы рассматриваем как процесс, объединяющий теоретическое изучение ценностей, норм и правил человеческого общежития и практическую деятельность на благо общества в единый обучающий вектор, направленный на развитие социальной ответственности граждан и консолидацию представителей разных поколений на основе идей взаимопомощи. Эволюция социального обучения предстает перед нами как многогранный процесс, подверженный влиянию педагогических, социокультурных и идеологических факторов. Эта трансформация отчетливо прослеживается в следующих этапах: от философских изысканий античности, заложивших основы социальности в образовании, через развитие идей взаимодействия личности и общества в эпоху Просвещения, к утверждению социализации как фундаментальной педагогической категории. Последовательно формировались и дифференцировались практики социального обучения через активное участие в жизни общества, термин «социальное обучение» вошел в научный оборот, и, наконец, была осуществлена концептуализация социального обучения в рамках российской модели «Обучение служением». Таким образом, прослеживается четкий переход от акцента на значимость социального

взаимодействия в рамках образовательного процесса к целостному пониманию социального обучения как целенаправленного формирования социальных компетенций, ценностей и определенных моделей поведения, необходимых для активного и осознанного участия индивида в жизни общества.

В процессе решения второй задачи, направленной на определение сущности и дидактических основ социального обучения молодежи, были проанализированы существующие дидактические концепции и выделены ключевые особенности обучения в цифровую эпоху. В результате были сформулированы дидактические основы социального обучения молодежи в цифровую эпоху, опирающиеся на закономерности цифрового социального обучения (ускорение темпов, доступность ресурсов, сетевое взаимодействие) и принципы социального обучения, адаптированные к цифровой среде (активное включение, поощрение совместной работы, учет возрастных, поколенческих и индивидуальных особенностей обучающихся).

Решая третью задачу, мы провели компаративный анализ практик социального обучения молодежи, реализуемых современными российскими университетами. Важно отметить, что компаративный анализ практик социального обучения студенческой молодежи в контексте цифровой эпохи представляет собой двуединый процесс, имеющий общее основание. С одной стороны, эти практики интегрированы в цифровую среду, активно используют компьютерные и интеллектуальные технологии, характерные для современного общества эпохи цифровой трансформации. С другой стороны, они базируются на классических принципах теоретической и практической дидактики, заимствуя инструментарий из их методологий и понятийных схем, и реализуются как репрезентативные образовательные модели и схемы.

В рамках исследования мы сосредоточились на анализе практик внедрения и реализации подхода «Обучение служением» в системе высшего образования Российской Федерации. Формирование эмпирической базы осуществлялось посредством комплексного анализа, включающего контент-

анализ веб-ресурсов университетов, анализ нормативных и учебно-методических материалов, а также полуструктурированное интервьюирование представителей вузов, вовлеченных в реализацию подхода. Объектами анализа стали Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Южный федеральный университет (ЮФУ), Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ), Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ), а также Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова (ЯрГУ им. П.Г. Демидова). Анализ показал, что сильными сторонами подхода «Обучение служением» являются повышение мотивации студентов, развитие практических навыков, формирование гражданской активности, укрепление связей с обществом и решение социальных проблем. Однако, несмотря на позитивное восприятие и признание перспективности, реализация подхода «Обучение служением» сталкивается с рядом системных препятствий, требующих комплексного решения для его эффективной интеграции в образовательную парадигму. К ним относятся недостаточная институционализация, ограниченность ресурсов (финансовых, методических и информационных), отсутствие общепринятых методик оценки эффективности подхода. В связи с этим, целесообразно включить подход «Обучение служением» в стратегические планы развития вузов, разработать внутренние нормативные документы, создать специализированные структурные подразделения, разработать методические рекомендации по проектированию, реализации и оценке проектов. Эффективная реализация подхода «Обучение служением» требует внедрения комплексной системы оценки, основанной на четких критериях и показателях, отражающих образовательные, социальные и личностные результаты проектов. Таким образом, создание благоприятных условий для развития подхода «Обучение служением» в российских вузах требует комплексного и системного подхода, направленного на преодоление существующих барьеров и обеспечение эффективной интеграции данного подхода в образовательный

процесс, что позволит повысить качество образования и сформировать социально ответственных граждан.

Опираясь на теоретические выводы в процессе исследования, решая четвертую задачу исследования, мы разработали и описали модель социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху. Представленная модель описывает систематизированный процесс социального обучения студенческой молодежи, ориентированный на формирование социально зрелой, ответственной и осознанной личности, способной к эффективному служению обществу в условиях цифровой среды и реализации своего потенциала. В основе модели лежит экзистенциальный подход, рассматривающий образование как процесс личностного становления и самоопределения, акцентирующий уникальность каждого студента, его свободу выбора и ответственность за свою жизнь, поиск смысла жизни и реализацию потенциала. Социальное обучение в рамках этого подхода направлено не только на усвоение знаний и навыков, необходимых для служения обществу, но и на формирование мировоззрения, основанного на осознании своей роли в мире, ценности человеческой жизни и стремлении к самореализации через служение другим. Экзистенциальный подход к социальному обучению студенческой молодежи основан на интеграции с рядом теоретических концепций, обеспечивающих детализацию содержания и технологического обеспечения образовательного процесса, таких как теории социального научения и социальной активности личности, а также теории цифровой дидактики. Как показала апробация, предложенная модель представляет собой единство объединения сложной совокупности принципов, подходов, содержательных компонентов, используемых форм, технологий, методов и средств, обеспечивающих развитие в блоке результатов модуля служения, субъектности, ценностей и смыслов. Воспроизводство представленных условий, включая использование обратной связи между блоками, будет способствовать эффективному социальному обучению

молодежи в цифровой среде. Разработанная нами модель послужила основой для решения следующей задачи.

Решая пятую задачу исследования, мы научно аргументировали комплекс дидактических условий, обеспечивающих эффективность социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху. Первым из условий является смена модуса потребления в социализации современной молодежи на модус социального служения и социальной ответственности. Это обусловлено необходимостью коррекции социальных модусов посредством целенаправленного образовательного воздействия, укорененного в идеях экзистенциальности обучения. Эффективная реализация экзистенциальной педагогики в университетской среде требует глубокого изменения структуры и методов обучения, а также специализированной подготовки педагогов для работы со сложными смысловыми конструктами. Вторым важным условием выступает индивидуализация и персонализация социального обучения. Данный аспект подразумевает активное использование цифровых технологий социального обучения для построения индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на достижение конкретных результатов. Это полностью соответствует целевой установке экзистенциального подхода к педагогике, который стремится к максимизации потенциала каждого обучающегося. Третьим необходимым условием является интеграция учебной и внеучебной деятельности, которое подразумевает, что социальное обучение должно носить сквозной характер, объединяя в себе инструменты учебной и внеучебной, в частности, проектной деятельности, что обусловлено тем, что суть социального обучения, в контексте экзистенциального подхода, заключается в формировании значимых событий, то есть в создании конкретных ситуаций или проживании реальных ситуаций в обществе, что направлено на развитие личности студентов, формирование их ценностных ориентиров и активной гражданской позиции. Подчеркнем, что научно обоснованные дидактические условия представляют собой взаимосвязанный

комплекс, обеспечивающий эффективное социальное обучение студенческой молодежи в цифровую эпоху.

Шестая задача исследования посвящена эмпирическому подтверждению эффективности предложенной модели социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху. В основе предложенной модели лежит комплексное использование взаимосвязанных педагогических средств, включающих как традиционные методы, так и передовые инновационные подходы, (групповые проекты, дискуссии, дебаты, ролевые игры, кейс-метод, наставничество), направленные на развитие навыков сотрудничества, критического мышления и принятия социально значимых решений, так и интеграцию цифровых инструментов (специализированные «Telegram»-каналы, платформы дистанционного обучения, мобильные приложения, электронные образовательные ресурсы, онлайн-платформы, портал «Добро.рф»), обеспечивающих оперативную коммуникацию, доступ к информации, персонализацию образовательного процесса и координацию общественную деятельность.

Исследование включало в себя анализ теоретической базы и формирование инструментария для проведения эмпирического исследования. Затем последовал констатирующий эксперимент, нацеленный на диагностику текущего состояния исследуемых параметров с использованием специализированных методик, результаты которого послужили основой для дальнейшей корректировки образовательного процесса. Завершающим этапом стал формирующий эксперимент, в рамках которого была реализована практическая часть модели – курс «Обучение служением», разработанный с учетом выявленных проблем и созданных дидактических условий, направленных на максимизацию социального обучения студенческой молодежи. Полученные в ходе формирующего эксперимента результаты эмпирически доказывают эффективность предложенной модели социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху. Гипотеза исследования полностью подтверждена.

Проведенное диссертационное исследование позволило систематизировать теоретические основы социального обучения молодежи в цифровую эпоху, разработать и обосновать модель социального обучения, определить дидактические условия и педагогические средства ее эффективной реализации, а также вносит вклад в развитие теории и практики педагогики, расширяя представления о социальном обучении студенческой молодежи в контексте цифровой эпохи. Разработанные теоретические положения, дидактические условия и модель социального обучения могут быть использованы в практике образовательных организаций высшего образования для повышения эффективности формирования социально зрелой, ответственной и активной личности, способной к успешной самореализации в современном цифровом обществе.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением влияния цифровых технологий на различные аспекты социализации молодежи, а также с разработкой и апробацией инновационных дидактических средств и методов социального обучения студенческой молодежи в цифровую эпоху.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамов, Я. В. Песталоцци: Его жизнь и педагогическая деятельность. – СПб., 1883. – 82 с. – Текст : непосредственный.
2. Азевич, А. И. Иммерсивные технологии обучения: теория и практика: учебно-методическое пособие. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. – 128 с. – Текст : непосредственный.
3. Андреев, И. Д. О методах научного познания. – Москва: Наука, 1964. – 184 с. – Текст : непосредственный.
4. Анохина, Г. М. Дидактические условия развития личности в системе школьного естественнонаучного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2009. – 361 с. – Текст : непосредственный.
5. Антипина, И. О. Служение как основополагающая духовно-нравственная ценность в современной системе высшего образования / И.О. Антипина. – Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. – С. 213–221.
6. Асланов, Я. А., Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения / Я.А. Асланов, Л. С. Деточенко, А. П. Лепин, Е. В. Мартынова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 8–9. – С. 63–83.
7. Байбородова, Л.В. Субъектно-ориентированные технологии обучения и воспитания / Л.В. Байбородова. – Текст : непосредственный // На пути к новым открытиям: направления исследований ученых кафедры педагогических технологий: коллективная монография / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, Ю.В. Яковлевой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 101–112.

8. Байбородова, Л.В. Подготовка студентов к использованию субъектно-ориентированных технологий в педагогической деятельности / Л.В. Байбородова, С.В. Данданова, А.Н. Миронова. – Текст : непосредственный // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – Т. 15, № 4. – С. 44–55.

9. Байбородова, Л. В. Использование субъектно-ориентированных педагогических средств при изучении курса / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. – Текст : непосредственный // Курс внеурочной деятельности «Разговоры о важном»: методика и практика. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2024. – С. 27–49.

10. Байбородова, Л. В. Современные направления развития взаимодействия субъектов образовательных организаций / Л. В. Байбородова. – Текст : непосредственный // Пространство образования и личностного развития: практики исследования и сотрудничества: материалы межрегиональной научно-практической конференции, Ярославль, 09–10 декабря 2021 года. – Ярославль: Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», 2022. – С. 28–33.

11. Байбородова, Л. В. Формирование мотивационного поля взаимодействия в педагогическом процессе / Л. В. Байбородова. – Текст : непосредственный // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. – С. 107–132.

12. Байбородова, Л. В. Технологии педагогической деятельности. Ч. 2. / Организация деятельности: учебное пособие / под ред. Л. В. Байбородовой. 2-е изд., испр. и доп. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017 – 319 с. – Текст : непосредственный.

13. Балмасова, Т. А. Проект «Service Learning» и социальная миссия университета / Т.А. Балмасова. – Текст : непосредственный // Электронный научный журнал «Концепт», 2015. – № 3(3). – С. 125–128.

14. Бахтин, Н. Великий славянский педагог Я. А. Коменский. – Петроград, 1915. – 20 с. – Текст : непосредственный.
15. Безбогова, М. С. Социально-психологический портрет современной молодёжи / М.С. Безбогова, М. В. Ионцева. – Текст : непосредственный // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 6.
16. Беляев, В. И. Педагогическая концепция С. Т. Шацкого: Эволюция идей, принципов и целей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1998. – 32 с. – Текст : непосредственный.
17. Борисова, Е. В. Проблемы трансформации образования в информационном обществе / Е. В. Борисова. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020, – № 5-3(95). – С. 71–74.
18. Будде, Е. О значении Ушинского и его «Родного слова» / Е.О. Будде. – Текст : непосредственный // Русская школа. – 1901. – № 7-8. – С. 230–239.
19. Бухаров, Д. С. Обучение служением: способ развития личностных компетенций будущего педагога / Д.С. Бухаров. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 5. – С. 259–265.
20. Вакалова, Л. Г. К вопросу о Федеральной программе «обучение служением» / Л.Г. Вакалова, Н. А. Догонова. – Текст : непосредственный // Лёгкая атлетика: сборник научно-методических трудов к 90-летию кафедры теории и методики легкой атлетики имени В. В. Ухова. – Санкт-Петербург: Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, 2024. – С. 182–187.
21. Васильковская, М. И. Педагогика волонтерства как система научного знания и социально-культурной практики / М.И. Васильковская, В. Д. Пономарев. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 59. – С. 228–233.

22. Вендровская, Р. Б. Развитие теории обучения в советской педагогике (1917-1937). – Москва: НИИ общей педагогики, 1978. – 48 с. – Текст : непосредственный.

23. Волгин, В. П. Развитие общественной мысли во Франции в XVIII веке. – Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 415 с. – Текст : непосредственный.

24. Воспитание социально мобильной личности: коллективная монография / Т. Н. Гущина, И. Ю. Тарханова, А. Л. Саватеева [и др.]. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2023. – 243 с. – Текст : непосредственный.

25. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / сост. М. Г. Ярошевский ; вступ. ст. А. Н. Леонтьева. – Москва: Педагогика, 1982–1984. – Текст : непосредственный.

26. Гаете Сепулведа, М. А. Обучение служением через проектно-прикладную деятельность. Методические рекомендации для университетов / отв. ред. М. Ю. Славгородская. – Москва: Грифон, 2022. – 90 с. – Текст : непосредственный.

27. Гаете Сепулведа, М. А., Никольский, В. С., Зленко, А. Н. [и др.]. Рабочая тетрадь «Обучение служением». – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. – 36 с. – Текст : непосредственный.

28. Гельвеций, К. А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. – Москва: Соцэкгиз, 1938. – 486 с. – Текст : непосредственный.

29. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Берлин: Слово, 1923. – 418 с. – Текст : непосредственный.

30. Гидденс, Э. Социология / пер. с англ. – Москва: URSS, 2005. – 629 с. – Текст : непосредственный.

31. Гидденс, Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации. – Москва: Академический проект, 2005. – 525 с. – Текст : непосредственный.

32. Гиренок, Ф. И. Клиповое сознание. – Москва: Академический проект, 2014. – 249 с. – Текст : непосредственный.

33. Гоман, Ю. В. Разработка онлайн курса «введение в лидерство служения» для студентов вузов: содержание и технология обучения / Ю.В. Гоман. – Текст : непосредственный // Образовательный подход «Обучение служением»: проблемы, результаты и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-методической конференции, Ярославль, 2025. – Ярославль, 2025. – С. 43–49.

34. Горлова, Н. И. «Обучение служением (действием)» как эффективная методика организации учебного процесса через социально-полезную деятельность в современном образовательном учреждении / Н.И. Горлова, Л.И. Старовойтова. – Текст : непосредственный // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 2(36). – С. 226–235.

35. Горлова, Н. И. Обучение служением: методика формирования гражданской активности и социальной ответственности студенческой молодежи / Н.И. Горлова, Л.И. Старовойтова. – Текст : непосредственный // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 2(40). – С. 17–31.

36. Горюнова, Л. В. Особенности профессиональной подготовки студентов, основанной на принципе «обучение вне учебной аудитории» / Л. В. Горюнова. – Текст : непосредственный // Образование будущего и будущее образования – ISMED'2025 : Программа и тезисы докладов Международной конференции по развитию современного образования, Москва, 24–27 марта 2025 года. – Москва: Региональная общественная организация «Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2025. – С. 44

37. Григорьева, С.Г. Социальная педагогика: учебное пособие. – Казань: Казан.ун-т, 2018. – 97 с.

38. Данилкина, А.В. Обучение служением как технология формирования профессиональных компетенций у будущих учителей-логопедов / А.В. Данилкина. – Текст : непосредственный // Образовательный

подход «Обучение служением»: проблемы, результаты и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-методической конференции, Ярославль, 2025. – Ярославль, 2025. – С. 56–60.

39. Данковцев, О. А. Социальное служение как институт социализации молодежи: учебное пособие / О.А. Данковцев, С. А. Маскалянова. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. – 54 с. – Текст : непосредственный.

40. Дейкова, Л. А. Программа «Обучение служением» в российских вузах - истоки и перспективы / Л.А. Дейкова. – Текст : непосредственный // Лучшие практики победителей Всероссийского конкурса «Золотые Имена Высшей Школы»: сборник научных статей участников VI Национальной научно-практической сессии, Москва, 17 ноября – 22 декабря 2023 года. – Москва: Образование. Пресс, 2023. – С. 80–86.

41. Дидактический принцип сознательности, активности и наглядности в воспитании студентов высших учебных заведений / Е. Н. Курьянович, Д. Н. Абрамов, Д. А. Новиков, Е. О. Яковлева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2020, – № 3. – С. 113-116.

42. Длугач, Т. Б. Подвиг здравого смысла, или Рождение идеи суверенной личности (Гольбах, Гельвеций, Руссо). – Москва: Наука, 1995. – 221 с. – Текст : непосредственный.

43. Днепров, Э. Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». – Москва, 1996. – 198 с. – Текст : непосредственный.

44. Добро.рф. Организаторам. – Режим доступа: <https://dobro.ru/search> (дата обращения: 27.09.2024).

45. Ефимова, Е. В. Обучение через общественно-полезную деятельность (service-based learning) как инструмент повышения практикоориентированности образовательного процесса в рамках реализации ФГОС ВПО / Е.В. Ефимова. – Текст : непосредственный // Вестник

Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 3. – С. 189–193.

46. Журавлев, В. И. Педагогика сотрудничества: осмысление впереди. – Текст : непосредственный // Учительская газета. – 1987. – № 8. – С. 7–12.

47. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. – Москва: Известия, 1958. – 31 с. – Текст : непосредственный.

48. Земцов, Д. И. Обучение служением: ключевые результаты исследования зарубежного опыта / Д.И. Земцов. – Текст : непосредственный // Материалы XXIV Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2023. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. – С. 21–24.

49. Иваев, Л. Н. К. Д. Ушинский – основатель русской дидактической и методической школы : дис. ... д-ра пед. наук. – Пятигорск, 2011. – 317 с. – Текст : непосредственный.

50. Иванова, Н. А. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. – Москва: Госюриздат, 1961. – 343 с. – Текст : непосредственный.

51. Кабанов, К. В. Проектная деятельность в вузе: учебное пособие для студентов-бакалавров всех направлений подготовки. – Калуга: ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского», 2022. – 102 с. – Текст : непосредственный.

52. Каспаржак, А. Г. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. – Москва, 1994. – 56 с. – Текст : непосредственный.

53. Коатс, Дж. Поколения и стили обучения. – Москва: МАПДО; Новочеркасск : НОК, 2011. – 121 с. – Текст : непосредственный.

54. Колин, К. О концепции модернизации российского образования / К.О. Колин. – Текст : непосредственный // Almatmater. – 2002. – № 12. – С. 15–18.
55. Коменский, Я. А. Великая дидактика. – Санкт-Петербург: редакция журнала «Семья и школа», 1875-1877. – 312 с. – Текст : непосредственный.
56. Красильников, И. А. Практикум: исследования экзистенциально-бытийной сферы личности: учебное пособие. – Саратов, 2013. – 65 с. – Текст : непосредственный.
57. Крупская, Н. К. Народное образование и демократия. – Текст : непосредственный // Педагогические сочинения. Т. 1. – Москва, 1957. – С. 249–350.
58. Кудрявцев, В.Т. Цифровое детство. Междисциплинарная дискуссия / В. Т. Кудрявцев, С. Н. Майорова-Щеглова, Т. А. Милехина [и др.]. – Текст : непосредственный // Комплексные исследования детства. – 2024. – Т. 6, № 2. – С. 73-84.
59. Кулакова, А. Б. Поколение z: теоретический аспект / А.Б. Кулакова. – Текст : непосредственный // Вопросы территориального развития. – 2018. – № 3. – С. 27–30.
60. Куликов, А. А. Онлайн-курсы в системе социального обучения / А.А. Куликов. – Текст : электронный // Экономика и социум. – 2022. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-kursy-v-sisteme-sotsialnogo-obucheniya> (дата обращения: 23.09.2025).
61. Куляпина, А. М. Чувство субъектности: понятие, структура, диагностика / А.М. Куляпина, А. Х. Фам, А.А.Золотарева. – Текст : непосредственный // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2024. – № 1. – С. 127–141.
62. Купцова, В. В. Сервисное обучение (service-learning) как образовательный формат обучения через социально-активное взаимодействие

/ В.В. Купцова. – Текст : непосредственный // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 8. – С. 29-33.

63. Купцова, В. В. Теоретические основы и организация сервисного обучения (Service-Learning) / В.В. Купцова, С. А. Чудакова, С. М. Сапожникова. – Текст : непосредственный // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 9. – С. 46-50.

64. Кутырев, В. А. О судьбе управления и права в цифровом обществе / В.А. Кутырев. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2019. – № 1(45). – С. 278-281.

65. Лазарев, Г. И. Ориентированное на практику обучение - ответ на требования внешней среды / Г.И. Лазарев. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 3-13.

66. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал: оптика психологии / Д.А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. – 2023. – № 2 (94). – С. 20-30.

67. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). – 2-е изд. – Москва: Смысл, 2000. – 18 с. – Текст : непосредственный.

68. Лившиц-Эзрохи, О. Я. Педагогические взгляды Дени Дидро: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1952. – 22 с. – Текст : непосредственный.

69. Литвинова, С. А., Обучение служением как образовательная технология в подготовке будущих управленцев / С.А. Литвинова, Е. Ю. Золочевская. – Текст : непосредственный // Государственное управление и развитие России: цивилизационные вызовы и национальные интересы: сборник статей Конференц-сессии ИГСУ РАНХиГС, Москва, 2024. – Москва, 2024. – С. 673-678.

70. Логинова, Н. В. Педагогическое сопровождение социальной практики: пособие для классного советника и руководителя проекта / Н.В. Логинова, С. Х. Самсонова. – Текст : электронный. – URL: <http://oash.info/library/view/208> (дата обращения: 23.09.2025).

71. Луман, Н. Реальность массмедиа. – Москва: Праксис, 2005. – 256 с. – Текст : непосредственный.
72. Лучникова, Е. В. Дидактические условия в образовательном процессе / Е.В. Лучникова. – Текст : непосредственный // Colloquium-journal. – 2019. – № 24 (48). – С. 101-102.
73. Макаренко, А. С. Сочинения. Т. 5. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. – 515 с. – Текст : непосредственный.
74. Макеева, Т. В. Социальные эффекты Обучения служением: из опыта работы с участниками и ветеранами специальной военной операции / Т. В. Макеева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 171-174.
75. Макеева, Т. В. Социальные эффекты обучения служением: опыт педагогического вуза / Т. В. Макеева, В. М. Пятунина. – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2025. – № 1. – С. 194-206.
76. Маклюэн, М. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего / пер. И. О. Тюриной. – Москва: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 495 с. – Текст : непосредственный.
77. Мамджян, К. Х. Социум. Общество. История. – Москва, 1994. – 217 с. – Текст : непосредственный.
78. Мардахаев, Л. В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации / Л.В. Мардахаев. – Текст : непосредственный // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. – № 1. – С. 30–37.
79. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: социальное воспитание: учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Директ-Медиа, 2022. – 400 с. – Текст : электронный. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=694505> (дата обращения: 23.09.2025).

80. Мартынюк, И. О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи: Опыт прикладного исследования. – Киев, 1993. – 304 с. – Текст : непосредственный.

81. Материалы к концепции общего среднего образования. Состав и структура общего среднего образования. – Москва: НИИСИМО, 1988. – 82 с. – Текст : непосредственный.

82. Матлаева, В. А. Взаимодействие педагога и обучающихся в контексте современных моделей наставничества / В. А. Матлаева. – Текст : непосредственный // Первые шаги в науке : Материалы IV Всероссийской студенческой научной конференции, Курск, 20 ноября 2024 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2024. – С. 106-108.

83. Мельников, В. П., Холостова, Е. И. История социальной работы в России. – 2-е изд. – Москва: Дашков и К, 2004. – 342 с. – Текст : непосредственный.

84. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. – Москва, 2023. – 88 с. – Текст : непосредственный.

85. Мид, М. Культура и мир детства. Избранные произведения / сост. И. С. Кон. – Москва: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1988. – 338 с. – Текст : непосредственный.

86. Михайлова, Н. В. Организационно-педагогические условия организации проектной деятельности обучающихся в системе высшего образования: учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород: ИП Кузнецов Н.В., 2023. – 44 с. – Текст : непосредственный.

87. Москвина, Н. Б. Образовательный модуль «обучение служением» как инструмент социального партнерства / Н.Б. Московина, С. П. Машовец. – Текст : непосредственный // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2024. – Т. 7, № 4. – С. 11-20.

88. Нам, Т. А. Социально значимые технологии в профессиональном образовании на примере «Обучение служением» / Т.А. Нам, М. В. Смирнов. –

Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2024. – Т. 13, № 1. – С. 99-115.

89. Наторп, П. Социальная педагогика: Теория воспитания воли на основе общности / пер. А. А. Громбаха с 3 доп. нем. изд. – Санкт-Петербург: Типография О. Богданова, 1911. – 360 с. – Текст : непосредственный.

90. Нечаев, Н. Н., Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы / Н. Н. Нечаев, Е. Е. Дурнева. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 36–45.

91. Никандров, Н. Д. Школьное дело в США: Перспективы 2000 г. / Н.Д. Никандров. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1991. – № 5. – С. 7-14.

92. Никитина, Г. В. Использование различных форм социальных практик в процессе подготовки будущего учителя (бакалавра образования) / Г.В. Никитина, С. Д. Созонова. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф., Пермь, 2012. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 162-165. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2354/> (дата обращения: 23.09.2025).

93. Никольский, В. С. Обучение служением в России: становление предметного поля / В.С. Никольский. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 12. – С. 9-28.

94. Никольский, В. С. Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода / В.С. Никольский, А. Н. Зленко. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2024. – Т. 28, № 3(116). – С. 421-435.

95. Ногина, А. А. Совершенствование аспектов воспитательной деятельности в педагогическом вузе. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 268 с. – Текст : непосредственный.

96. Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики Российской Федерации на период до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 17.08.2024 № 2233-р. – URL:

<http://static.government.ru/media/files/jBrmuJi7WMLGBOftXWhrMIzKFCgIgqO7.pdf> (дата обращения: 23.09.2025).

97. Обучение служением: методическое пособие / под ред. О. В. Решетникова, С. В. Тетерского. – Москва: АБЦ, 2020. – 216 с. – Текст : непосредственный.

98. Обучение служением: учебник / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко, М. А. Суржиков [и др.]. – Москва: КноРус, 2024. – 444 с. – Текст : непосредственный.

99. Омурканова, Ч. Т. Дистантное обучение как форма социального обучения / Ч.Т. Омурканова. – Текст : электронный. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36377> (дата обращения: 23.09.2025).

100. Палачева, Ю. А. Внедрение модуля «Обучение служением» в подготовку студентов направления «Организация работы с молодежью» / Ю.А. Палачева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тез. докл. XVI Всерос. науч.-метод. конф., Ярославль, 28–29 марта 2024 года. – Ярославль: Филигрань, 2024. – С. 455-457.

101. Паспорт национального проекта «Молодежь и дети». – URL: <https://национальныепроекты.рф/new-projects/molodezh-i-deti/> (дата обращения: 23.09.2025).

102. Пинигин, Ю. М., Лазуткина, Л. Н. Формирование социокультурной компетентности через образовательную методику «обучение служением» / Ю.М. Пинигин, Л. Н. Лазуткина. – Текст : непосредственный // Образование и педагогические кадры в современном мире: материалы национальной научно-практической конференции, Рязань, 26 октября 2023 года. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2024. – С. 238-242.

103. Покатилова, Т. Е. Благотворительность в социальной истории дореволюционной России: Мировоззрение и исторический опыт: дисс. ... д-ра ист. наук. – Ставрополь, 2003. – 442 с. – Текст : непосредственный.

104. Полосина, А. А. Дидактические основы социального обучения молодежи в цифровую эпоху / А.А. Полосина. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2. – С. 48-52.

105. Полосина, А. А. Обоснование дидактических условий социального обучения молодёжи в цифровую эпоху / А.А. Полосина. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2024. – № 7. – С. 49-58.

106. Портных, А. В. «Обучение служением» как педагогический подход вовлечения обучающихся в социально значимую проектную деятельность / А.В. Портных. – Текст : непосредственный // Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7, № 4. – С. 10-14.

107. Практикум по общей психологии: психические познавательные процессы: учебно-методическое пособие / сост. С. Н. Фрондзей; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2019. – 60 с. – Текст : непосредственный.

108. Пресс, А. Г. Руссо об естественном состоянии. – Санкт-Петербург: Издание П.П. Сойкина, 1904. – 195 с. – Текст : непосредственный.

109. Приступа, Е. Н. Влияние информационных и компьютерных технологий на развитие личности / Е. Н. Приступа, А. М. Иванникова. – Текст : непосредственный // Новый человек в новом обществе: проблемы социализации, ресурсы развития личности и коллектива : материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию пионерской организации, Кострома, 17–18 марта 2022 года / Костромской государственный университет. – Кострома: Костромской государственный университет, 2022. – С. 420-424.

110. Приступа, Е. Н. Воспитание подрастающего поколения в контексте Российского законодательства / Е. Н. Приступа. – Текст : непосредственный // Христианство, искусство, образование: диалог культур, традиции и современность: Материалы Международной научно-практической конференции в рамках юбилейных XX Международных научно-

образовательных Знаменских чтений, Курский государственный университет, 02 апреля 2024 года. – Курск: Курский государственный университет, 2024. – С. 29-32.

111. Пронина, З. И. Анализ и классификация педагогических условий с целью повышения эффективности образовательного процесса / З.И. Пронина. – Текст : электронный // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 10. – С. 66-69. – URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/10/Pronina.pdf>

112. Радаев, Д. В. Миллениалы: Как меняется российское общество. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 224 с. – Текст : непосредственный.

113. Радлов, Э. Л. К. Гельвеций и его влияние в России. – Петроград: типография М.М. Стасюлевича, 1917. – 26 с. – Текст : непосредственный.

114. Реморенко, И. М. Принципы цифровой дидактики / И. М. Реморенко. – Текст : непосредственный // Современная «цифровая» дидактика : Монография. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ГринПринт», 2022. – С. 5-34.

115. Решетников, О. В. Концепция социального служения в современном обществе / под ред. В. И. Жукова. – Москва: РГСУ, 2008. – 32 с. – Текст : непосредственный.

116. Рожков М. И. Социальное закаливание как принцип социально - педагогической деятельности / М.И. Рожков. – Текст : непосредственный // Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты. Москва ; Санкт Петербург : Нестор - История, 2014. С. 179-182.

117. Рожков, М. И. Гражданская идентичность как компонент экзистенциального выбора / М. И. Рожков. – Текст : непосредственный // Формирование российской гражданской идентичности как важнейший приоритет государственной образовательной политики России : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к 30-летию государственного праздника Российской

Федерации «День России», Грозный, 10–12 июня 2022 года. – Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет; АЛЕФ, 2022. – С. 250-256.

118. Рожков, М. И. Молодежная работа в высшей школе: социально-педагогический аспект / М. И. Рожков, А. Н. Тесленко. – Текст : непосредственный // Журнал педагогических исследований. – 2025. – Т. 10, № 2. – С. 4-9. – DOI 10,12737/2500-3305-2025-10-2-4-9.

119. Рожков, М. И. Социальное закаливание молодёжи в преодолении жизненных трудностей / М.И. Рожков. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы: сборник тезисов. – Москва: НИИ школьных технологий, 2016. – С. 187-192.

120. Рожков, М. И. Экзистенциальная педагогика - педагогика гуманизма. Методологические основы становления личности / М. И. Рожков. – Текст : непосредственный // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. – 2025. – № 1(64). – С. 122-135.

121. Романова, Н. Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения / Н.Л. Романова. – Текст : непосредственный // Педагогика высшей школы. – 2018. – № 2 (12). – С. 5-8.

122. Руссо, Ж. Ж. Об естественном состоянии. – Санкт-Петербург: Изд-во Сойкин, 1904. – 56 с. – Текст : непосредственный.

123. Руссо, Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании / пер. с фр. П. Первова. – 2-е изд. – Москва: К.И. Тихомиров, 1911. – 756 с. – Текст : непосредственный.

124. Савальский, В. А. Основы философии права в научном идеализме: Марбургская школа философии: Коген, Наторп, Штаммлер. – Москва: типография Московского ун-та, 1908. – 25 с. – Текст : непосредственный.

125. Самыгин, С. И. Курс «Обучение служением» как механизм укрепления социальной солидарности и доверия в российском обществе / С.И. Самыгин, Г. С. Малучиев, А. М. Шевченко. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Российского государственного технического университета

(НПИ). Серия: Социально-экономические науки. – 2023. – Т. 16, № 2. – С. 266-274

126. Сапа, А. В. Поколение z – поколение эпохи ФГОС / А.В. Сапа. – Текст : электронный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-pokolenie-epohi-fgos> (дата обращения: 23.09.2025).

127. Соколов, А. В. Особенности модуля «обучение служением» в образовательном процессе / А.В. Соколов, А. А. Фролов, Е. Д. Гребенко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тез. докл. XVI Всерос. науч.-метод. конф., Ярославль, 28–29 марта 2024 года. – Ярославль: Филигрань, 2024. – С. 542-544.

128. Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И., Нестик, Т. А. Цифровое поколение России. Компетентность. – Москва: Смысл, 2017. – 374 с. – Текст : непосредственный.

129. Соловьев, В. П. Образование в XXI веке: воспитание, обучение и служение обществу / В.П. Соловьев. – Текст : непосредственный // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2024. – № 4. – С. 11-19.

130. Старицына, О. А. Клиповое мышление vs. Образование. Кто виноват и что делать? / О.А. Старицына. – Текст : электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-vs-obrazovanie-kto-vinovat-i-chto-delat> (дата обращения: 23.09.2025).

131. Старовойтова, Л. И. История становления и развития социального образования в России (первая четверть XVIII - начало XXI века): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2003. – 62 с. – Текст : непосредственный.

132. Столин, В. В. Самосознание личности. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с. – Текст : непосредственный.

133. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29

мая 2015 г. № 996-р. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 23.09.2025).

134. Сулейманова, Р. В. Роль социальной ответственности в структуре личностного потенциала / Р.В. Сулейманова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 294-296.

135. Суржигов, М. А. Курс «обучение служением» как инновационная Российская образовательная методика / М.А. Суржигов, А. М. Усенко, С. И. Самыгин. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. – 2023. – Т. 16, № 2. – С. 275-283.

136. Сучкова, О. А. Педагогическое сопровождение личностного саморазвития обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. – Рязань: Индивидуальный предприниматель Коняхин Александр Викторович, 2023. – 48 с. – Текст : непосредственный.

137. Сычёва, А. Поколение Z: те, кто будет после. – Текст: электронный. – URL: <http://www.executive.ru/knowledge/announcement/1450249/> (дата обращения: 23.09.2025).

138. Тарасова, Е. М. Некоторые психологические особенности студентов поколения Z / Е.М. Тарасова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2020. – № 2. – С. 62 – 70.

139. Тарханова, И. Ю. Ценности и смыслы добровольчества: поколенческий анализ / И.Ю. Тарханова, Н. Э. Волкова. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2022. – № 6(1495). – С. 141-152.

140. Тарханова, И. Ю. Социализация цифрового поколения: опыт эмпирического анализа / И.Ю. Тарханова, М. В. Тарханов. – Текст : непосредственный // Психология деструктивного поведения: Факторы риска и профилактика: материалы всероссийской научно-практической конференции,

Ярославль, 19 мая 2023 года / под науч. ред. И.Ю. Тархановой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. – С. 170-177.

141. Тарханова, И. Ю. Проблемы современной молодежи в обществе цифровизации / И.Ю. Тарханова, Л. И. Филингов. – Текст : непосредственный // Проблемы управления социально-экономическим развитием регионов России в новых реалиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Орёл, 30–31 мая 2023 года. – Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2023. – С. 527-534.

142. Торохтий, В. С. О сущности социально-педагогического подхода в российском профессиональном образовании / В.С. Торохтий. – Текст : непосредственный // Вестник РМАТ. – 2016. – № 1. – С. 38 – 43.

143. Торохтий, В. С. Социальная педагогика. – URL: https://studme.org/1584072028546/pedagogika/sotsialnaya_pedagogika (дата обращения: 23.09.2025). – Текст: электронный.

144. Тоффлер, Э. Третья волна. – Москва: АСТ, 2010. – 642 с. – Текст : непосредственный.

145. Ушинский, К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К. Д. Ушинский. – Текст : непосредственный // Собр. соч.: в 6 т. – Москва, 1988. – Т. 1. – С. 38–40.

146. Чащина, А. А. Социальное проектирование и социальная практика / А.А. Чащина. – Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. – Красноярск, 2006. – № 3/2. – С. 43–46.

147. Чуднова, О. В. Построение моста между теорией и практикой: возможности применения интерактивных образовательных технологий в процессе реализации модуля «обучение служением» / О.В. Чуднова. – Текст : непосредственный // Теория и практика социальной работы в современном социуме: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – Липецк, 2024. – С. 149-154.

148. Шамис, Е., Никонов, Е. Теория поколений: Необыкновенный Икс. – Москва: Синергия, 2016. – 136 с. – Текст : непосредственный.
149. Шаповалов, В. К. Образование взрослых: история, теория, технология. – Москва: Дашков и К°, 2011. – 261 с. – Текст : непосредственный.
150. Шорина, Т. В. Перспективы проектного обучения в вузе в цифровую эпоху / Т.В. Шорина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 247-249.
151. Bajaj, M. Conceptualizing Transformative Agency in Education for Peace, Human Rights, and Social Justice / M. Bajaj. – International Journal of Human Rights Education. – 2018. – Vol. 2, Iss. 1. – Article no 13.
152. Bandura, A. Social Learning & Personality Development / A. Bandura. – New York, 1976. – 300 p.
153. Bates, A. W. Technology: Open Learning and Distance Education / A. W. Bates. – London, 1995. – URL: <https://archive.org/details/technologyopenle00bate> (дата обращения: 23.09.2025).
154. Bringl, R. G., & Kleiton, P. Kh. Integrating service learning into higher education: Principles and practices / R. G. Bringl, P. Kh. Kleiton. – Journal of Community Engagement and Scholarship. – 2022. – Vol. 15, Issue 1. – P. 1-16.
155. Cajot, J.-J. Les plagiate de Mr. J.J. Rousseau de Geneve, sur l'education / J.-J. Cajot. – La Haye: Chez Durand, Libarire, 1766. – 304 p.
156. Chekouei, B. What is youth development? / B. Chekouei. – Community Development. – 2021. – Vol. 52, Issue 1. – P. 142-157.
157. Clayton, P. H., Bringl, R. G., & Hatcher, J. A. Research on service-learning: Taking stock and looking ahead / P. H. Clayton, R. G. Bringl, J. A. Hatcher. – Research on Service-Learning: Conceptual Frameworks and Assessment. – 2023. – P. 1-24.
158. Davidson, T. Rousseau and education according to Nature / T. Davidson. – London: William Heinemann, 1898. – 253 p.

159. Driskoll, A., & Swanson, S. Reflective engagement: A practical model for transforming service-learning / A. Driskoll, S. Swanson. – Michigan Journal of Community Service Learning. – 2020. – Vol. 26, Issue 1. – P. 45-62.
160. Drucker, P. F. Seeing things as they really are / P. F. Drucker. – Forbes. – 1997. – No. 3. – P. 9-12.
161. Duarte, A. P., Kantu, P. Dzh., Suaresh, F., & Kastru, P. Service-learning in higher education: a systematic review of the literature / A. P. Duarte, P. Dzh. Kantu, F. Suaresh, P. Kastru. – Studies in Higher Education. – 2023. – Vol. 48, Issue 4. – P. 598-613.
162. Gleason, M. Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, and Education / M. Gleason. – History of Education. – 2016. – Vol. 45, no 4. – P. 446–459. – DOI: <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1177121>.
163. Hudson, W. H. Rousseau and Naturalism in life and thought / W. H. Hudson. – Edinburgh: T. & T. Clark, 1903. – 260 p.
164. Lorenz, W. Social work and cultural politics: The paradox of German social pedagogy / W. Lorenz. – Princeton, 1999. – 204 p.
165. Markus, G. B., Howard, J. P. F., King, D. C. Notes: Integrating Community Service and Classroom Instruction Enhances Learning: Results From an Experiment / G. B. Markus, J. P. F. Howard, D. C. King. – Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1993. – Vol. 15, No. 4. – P. 410-419.
166. Rainio, A. P., Hilppö, J. The Dialectics of Agency in Educational Ethnography / A. P. Rainio, J. Hilppö. – Ethnography and Education. – 2017. – Vol. 12, no 1. – P. 78–94. – DOI: <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1159971>.
167. Sears, R. R. Patterns of child rearing / R. R. Sears. – Row, Peterson, 1957. – 549 p.
168. Tapscott, D. Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World / D. Tapscott. – New York : McGrawHill, 2008. – 384 p.
169. Tucker, M. L., Mccarthy, A. M. Presentation Self-Efficacy: Increasing Communication Skills Through Service-Learning / M. L. Tucker, A. M. Mccarthy. – Journal of Managerial Issues. – 2001. – Vol. 13, №. 2. – P. 227-244.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Результаты анализа выборки на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова

ШКАЛЫ	Статистика критерия	p
Балл ДО_ЭА_Контр	0,151	0,001
Балл ПОСЛЕ_ЭА_Контр	0,144	0,001
Цели_ДО_СЖО_Контр	0,138	0,001
Процесс_ДО_СЖО_Контр	0,138	0,001
Результат_ДО_СЖО_Контр	0,138	0,001
ЛокусЯ_ДО_СЖО_Контр	0,138	0,001
ЛокусЖизнь_ДО_СЖО_Контр	0,141	0,001
ОЖ_ДО_СЖО_Контр	0,176	0,001
Цели_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	0,136	0,001
Процесс_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	0,224	0,001
Результат_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	0,141	0,001
ЛокусЯ_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	0,158	0,001
ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	0,166	0,001
ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	0,161	0,001
Балл ДО_ДС_Контр	0,082	0,070
Балл ПОСЛЕ_ДС_Контр	0,102	0,008
Балл ДО_ЭА_Эксп	0,13	0,001
Балл ПОСЛЕ_ЭА_Эксп	0,107	0,004
Цели_ДО_СЖО_Эксп	0,107	0,004
Процесс_ДО_СЖО_Эксп	0,121	0,001
Результат_ДО_СЖО_Эксп	0,161	0,001
ЛокусЯ_ДО_СЖО_Эксп	0,151	0,001
ЛокусЖизнь_ДО_СЖО_Эксп	0,138	0,001
ОЖ_ДО_СЖО_Эксп	0,079	0,109
Цели_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	0,165	0,001
Процесс_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	0,117	0,001
Результат_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	0,106	0,005
ЛокусЯ_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	0,164	0,001
ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	0,111	0,003
ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	0,146	0,001
Балл ДО_ДС_Эксп	0,084	0,062
Балл ПОСЛЕ_ДС_Эксп	0,1	0,010

Данные о корреляционной связи (коэффициент корреляции Спирмана), между показателями до и после экспериментального исследования (вся выборка)

ШКАЛЫ	Цели_ПОСЛЕ_СЖО		Процесс_ПОСЛЕ_СЖО		Результат_ПОСЛЕ_СЖО		ЛокусЯ_ПОСЛЕ_СЖО		ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО		ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО		Балл ДО_ДС	
	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p
Балл ПОСЛЕ_ДС	0,036	0,604	-0,044	0,522	0,002	0,974	0,026	0,707	0,031	0,65	-0,035	0,613	0,729	0,001
Балл ДО_ДС	0,053	0,44	-0,033	0,628	-0,026	0,706	0,015	0,83	0,066	0,338	-0,013	0,847	—	—
ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО	0,707	0,001	0,758	0,001	0,753	0,001	0,816	0,001	-0,005	0,945	—	—		
ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО	-0,018	0,79	-0,007	0,921	-0,051	0,455	-0,012	0,864	—	—				
ЛокусЯ_ПОСЛЕ_СЖО	0,693	0,001	0,739	0,001	0,772	0,001	—	—						
Результат_ПОСЛЕ_СЖО	0,627	0,001	0,725	0,001	—	—								
Процесс_ПОСЛЕ_СЖО	0,775	0,001	—	—										
Цели_ПОСЛЕ_СЖО	—	—												

Приложение 2 (продолжение)

Данные о корреляционной связи (коэффициент корреляции Спирмана), между показателями до и после экспериментального исследования (вся выборка)

ШКАЛЫ	ОЖ_ДО_СЖО		ЛокусЖизнь_ДО_СЖО		ЛокусЯ_ДО_СЖО		Результат_ДО_СЖО		Процесс_ДО_СЖО		Цели_ДО_СЖО		Балл ПОСЛЕ_ЭА		Балл ДО_ЭА	
	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p
Балл ПОСЛЕ_ДС	0,029	0,677	0,069	0,314	-0,04	0,557	-0,03	0,658	0,005	0,947	-0,014	0,839	0,05	0,471	0,053	0,443
Балл ДО_ДС	0,005	0,938	0,109	0,111	0,01	0,886	-0,006	0,935	0,016	0,817	-0,024	0,722	0,062	0,37	0,053	0,441
ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО	-0,404	0,001	-0,515	0,001	0,752	0,001	-0,222	0,001	0,726	0,001	-0,418	0,001	-0,194	0,004	-0,085	0,217
ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО	-0,004	0,948	-0,081	0,239	-0,024	0,723	-0,018	0,792	-0,007	0,917	-0,012	0,856	0,022	0,745	0,008	0,902
ЛокусЯ_ПОСЛЕ_СЖО	-0,455	0,001	-0,468	0,001	0,741	0,001	-0,255	0,001	0,753	0,001	-0,444	0,001	-0,153	0,026	-0,041	0,55
Результат_ПОСЛЕ_СЖО	-0,377	0,001	-0,514	0,001	0,746	0,001	-0,208	0,002	0,792	0,001	-0,409	0,001	-0,208	0,002	-0,114	0,095
Процесс_ПОСЛЕ_СЖО	-0,36	0,001	-0,483	0,001	0,767	0,001	-0,194	0,004	0,786	0,001	-0,356	0,001	-0,229	0,001	-0,131	0,055
Цели_ПОСЛЕ_СЖО	-0,369	0,001	-0,54	0,001	0,643	0,001	-0,281	0,001	0,691	0,001	-0,327	0,001	-0,22	0,001	-0,131	0,055

Данные о корреляционной связи (коэффициент корреляции Спирмана), между показателями до и после экспериментального исследования (вся выборка)

ШКАЛЫ	Балл ДО_ЭА		Балл ПОСЛЕ_ЭА		Цели_ДО_СЖО		Процесс_ДО_СЖО		Результат_ДО_СЖО		ЛокусЯ_ДО_СЖО		ЛокусЖизнь_ДО_СЖО	
	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p
ОЖ_ДО_СЖО	0,026	0,708	0,092	0,182	0,609	0,001	-0,26	0,001	0,541	0,001	-0,235	0,001	0,352	0,001
ЛокусЖизнь_ДО_СЖО	0,108	0,114	0,156	0,023	0,386	0,001	-0,39	0,001	0,407	0,001	-0,372	0,001	—	—
ЛокусЯ_ДО_СЖО	-0,083	0,226	-0,18	0,008	-0,236	0,001	0,827	0,001	0,012	0,866	—	—		
Результат_ДО_СЖО	-0,014	0,843	0,026	0,706	0,525	0,001	-0,045	0,516	—	—				
Процесс_ДО_СЖО	-0,095	0,168	-0,195	0,004	-0,204	0,003	—	—						
Цели_ДО_СЖО	0,059	0,394	0,122	0,075	—	—								
Балл ПОСЛЕ_ЭА	0,978	0,001	—	—										
Балл ДО_ЭА	—	—												

Корреляции (вся выборка, ЭА и СЖО): Баллы ЭА ДО и ПОСЛЕ имеют крайне высокую корреляцию ($\rho=0,978$; $p=0,001$). Также выявлены значимые положительные связи: Цели ДО $\leftrightarrow$ Результат ДО ($\rho=0,525$; $p=0,001$) и другие внутри ДО шкал.

Данные о корреляционной связи (коэффициент корреляции Спирмана), между показателями до и после экспериментального исследования (контрольная группа)

ШКАЛЫ	ОЖ_ДО_СЖО_Контр		ЛокусЖизнь_ДО_СЖО_Контр		ЛокусЯ_ДО_СЖО_Контр		Результат_ДО_СЖО_Контр		Процесс_ДО_СЖО_Контр		Цели_ДО_СЖО_Контр		Балл ПОСЛЕ_ЭА_Контр	
	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p
Балл ДО_ЭА_Контр	-0,044	0,651	-0,065	0,506	-0,044	0,651	-0,044	0,651	-0,104	0,282	-0,104	0,282	0,992	0,001
Балл ПОСЛЕ_ЭА_Контр	-0,03	0,754	-0,068	0,485	-0,03	0,754	-0,03	0,754	-0,083	0,394	-0,083	0,394		
Цели_ДО_СЖО_Контр	0,829	0,001	0,458	0,001	0,829	0,001	0,829	0,001	1	0,001				
Процесс_ДО_СЖО_Контр	0,829	0,001	0,458	0,001	0,829	0,001	0,829	0,001						
Результат_ДО_СЖО_Контр	1	0,001	0,629	0,001	1	0,001								
ЛокусЯ_ДО_СЖО_Контр	1	0,001	0,629	0,001										
ЛокусЖизнь_ДО_СЖО_Контр	0,629	0,001												

Приложение 5

**Данные о корреляционной связи (коэффициент корреляции Спирмана), между показателями до и после
экспериментального исследования (контрольная группа)**

ШКАЛЫ	Цели_ПОСЛЕ_СЖО_Контр		Процесс_ПОСЛЕ_СЖО_Контр		Результат_ПОСЛЕ_СЖО_Контр		ЛокусЯ_ПОСЛЕ_СЖО_Контр		ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО_Контр		ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО_Контр		Балл ДО_ДС_Контр		Балл ПОСЛЕ_ДС_Контр	
	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p	$\rho(\text{rho})$	p
Балл ДО_ЭА_Контр	-0,042	0,669	0,016	0,873	0,013	0,89	0,041	0,676	-0,005	0,963	-0,12	0,215	0,084	0,389	0,06	0,539
Балл ПОСЛЕ_ЭА_Контр	-0,029	0,762	0,018	0,852	0,017	0,861	0,032	0,744	-0,011	0,914	-0,124	0,199	0,085	0,382	0,042	0,669
Цели_ДО_СЖО_Контр	0,278	0,004	0,344	0,001	0,303	0,001	0,065	0,507	-0,082	0,398	-0,038	0,695	0,054	0,581	0,02	0,836
Процесс_ДО_СЖО_Контр	0,278	0,004	0,344	0,001	0,303	0,001	0,065	0,507	-0,082	0,398	-0,038	0,695	0,054	0,581	0,02	0,836
Результат_ДО_СЖО_Контр	-0,077	0,429	0,27	0,005	0,239	0,013	0,022	0,822	-0,102	0,294	-0,051	0,6	-0,02	0,84	-0,077	0,427
ЛокусЯ_ДО_СЖО_Контр	-0,077	0,429	0,27	0,005	0,239	0,013	0,022	0,822	-0,102	0,294	-0,051	0,6	-0,02	0,84	-0,077	0,427
ЛокусЖизнь_ДО_СЖО_Контр	-0,224	0,02	0,18	0,063	-0,091	0,35	0,034	0,73	-0,073	0,455	-0,033	0,733	0,096	0,323	0,054	0,577
ОЖ_ДО_СЖО_Контр	-0,077	0,429	0,27	0,005	0,239	0,013	0,022	0,822	-0,102	0,294	-0,051	0,6	-0,02	0,84	-0,077	0,427

Приложение 6

Данные о корреляционной связи (коэффициент корреляции Спирмана), между показателями до и после экспериментального исследования (контрольная группа)

ШКАЛЫ	Балл ПОСЛЕ_ДС_Контр		Балл ДО_ДС_Контр		ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО_Контр		ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО_Контр		ЛокусЯ_ПОСЛЕ_СЖО_Контр		Результат_ПОСЛЕ_СЖО_Контр		Процесс_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	
	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p
Цели_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	0,041	0,67	0,07	0,46 9	0,074	0,44 8	0,02	0,83 7	0,031	0,75	-0,384	0,00 1	0,505	0,00 1
Процесс_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	-0,049	0,61 1	0,036	0,71 1	-0,057	0,56 1	-0,032	0,74 4	-0,051	0,60 1	-0,277	0,00 4		
Результат_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	0,035	0,71 9	0,044	0,65 1	-0,011	0,91 2	0,027	0,77 8	-0,015	0,87 8				
ЛокусЯ_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	-0,055	0,57 4	-0,065	0,50 2	0,415	0,00 1	0,029	0,76 9						
ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	0,06	0,54	0,018	0,85 3	-0,006	0,95 5								
ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО_Контр	-0,069	0,48 1	-0,018	0,85 6										
Балл ДО_ДС_Контр	0,727	0,00 1												

Приложение 7

Данные о корреляционной связи (коэффициент корреляции Спирмана), между показателями до и после экспериментального исследования (экспериментальная группа)

ШКАЛЫ	ОЖ_ДО_СЖО_Эксп		ЛокусЖизнь_ДО_СЖО_Эксп		ЛокусЯ_ДО_СЖО_Эксп		Результат_ДО_СЖО_Эксп		Процесс_ДО_СЖО_Эксп		Цели_ДО_СЖО_Эксп		Балл ПОСЛЕ_ЭА_Эксп	
	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p	ρ(rho)	p
Балл ДО_ЭА_Эксп	0,036	0,604	-0,044	0,522	0,002	0,974	0,026	0,707	0,031	0,65	-0,035	0,613	0,729	0,001
Балл ПОСЛЕ_ЭА_Эксп	0,053	0,44	-0,033	0,628	-0,026	0,706	0,015	0,83	0,066	0,338	-0,013	0,847		
Цели_ДО_СЖО_Эксп	0,707	0,001	0,758	0,001	0,753	0,001	0,816	0,001	-0,005	0,945				
Процесс_ДО_СЖО_Эксп	-0,018	0,79	-0,007	0,921	-0,051	0,455	-0,012	0,864						
Результат_ДО_СЖО_Эксп	0,693	0,001	0,739	0,001	0,772	0,001								
ЛокусЯ_ДО_СЖО_Эксп	0,627	0,001	0,725	0,001										
ЛокусЖизнь_ДО_СЖО_Эксп	0,775	0,001												

Приложение 8

**Данные о корреляционной связи (коэффициент корреляции Спирмана), между показателями до и после
экспериментального исследования (экспериментальная группа)**

ШКАЛЫ	Цели_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп		Процесс_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп		Результат_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп		ЛокусЯ_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп		ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп		ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп		Балл ДО_ДС_Эксп		Балл ПОСЛЕ_ДС_Эксп	
	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p
Балл ДО_ЭА_Эксп	0,029	0,677	0,069	0,314	-0,04	0,557	-0,03	0,658	0,005	0,947	-0,014	0,839	0,05	0,471	0,053	0,443
Балл ПОСЛЕ_ЭА_Эксп	0,005	0,938	0,109	0,111	0,01	0,886	-0,006	0,935	0,016	0,817	-0,024	0,722	0,062	0,37	0,053	0,441
Цели_ДО_СЖО_Эксп	-0,404	0,001	-0,515	0,001	0,752	0,001	-0,222	0,001	0,726	0,001	-0,418	0,001	-0,194	0,004	-0,085	0,217
Процесс_ДО_СЖО_Эксп	-0,004	0,948	-0,081	0,239	-0,024	0,723	-0,018	0,792	-0,007	0,917	-0,012	0,856	0,022	0,745	0,008	0,902
Результат_ДО_СЖО_Эксп	-0,455	0,001	-0,468	0,001	0,741	0,001	-0,255	0,001	0,753	0,001	-0,444	0,001	-0,153	0,026	-0,041	0,55
ЛокусЯ_ДО_СЖО_Эксп	-0,377	0,001	-0,514	0,001	0,746	0,001	-0,208	0,002	0,792	0,001	-0,409	0,001	-0,208	0,002	-0,114	0,095
ЛокусЖизнь_ДО_СЖО_Эксп	-0,36	0,001	-0,483	0,001	0,767	0,001	-0,194	0,004	0,786	0,001	-0,356	0,001	-0,229	0,001	-0,131	0,055
ОЖ_ДО_СЖО_Эксп	-0,369	0,001	-0,54	0,001	0,643	0,001	-0,281	0,001	0,691	0,001	-0,327	0,001	-0,22	0,001	-0,131	0,055

Приложение 8 (продолжение)

Данные о корреляционной связи (коэффициент корреляции Спирмана), между показателями до и после экспериментального исследования (экспериментальная группа)

ШКАЛЫ	Балл ПОСЛЕ_ДС_Эксп		Балл ДО_ДС_Эксп		ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп		ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп		Локуся_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп		Результат_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп		Процесс_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	
	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p	$\rho(\rho)$	p
Цели_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	0,026	0,708	0,092	0,182	0,609	0,001	-0,26	0,001	0,541	0,001	-0,235	0,001	0,352	0,001
Процесс_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	0,108	0,114	0,156	0,023	0,386	0,001	-0,39	0,001	0,407	0,001	-0,372	0,001		
Результат_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	-0,083	0,226	-0,18	0,008	-0,236	0,001	0,827	0,001	0,012	0,866				
Локуся_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	-0,014	0,843	0,026	0,706	0,525	0,001	-0,045	0,516						
ЛокусЖизнь_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	-0,095	0,168	-0,195	0,004	-0,204	0,003								
ОЖ_ПОСЛЕ_СЖО_Эксп	0,059	0,394	0,122	0,075										
Балл ДО_ДС_Эксп	0,978	0,001												

Анкета обратной связи для преподавателей по курсу «Обучение служением»

Цель - получение обратной связи от преподавателей для оценки и улучшения курса «Обучение служением», определения наиболее эффективных дидактических средств социального обучения и повышения общей эффективности программы.

Уважаемый преподаватель!

Благодарим за Ваш вклад в курс «Обучение служением»! Ваше мнение очень важно для нас. Пожалуйста, уделите несколько минут, чтобы ответить на вопросы анкеты. Ваши ответы будут использованы для дальнейшего совершенствования курса и улучшения образовательного процесса. Анкета анонимна.

1. Общая информация:

- ФИО (необязательно): _____
- Дисциплина: _____
- Стаж преподавания: _____

2. Оценка эффективности дидактических средств (оцените по шкале от 1 до 5, где 1 - совсем неэффективно, 5 - очень эффективно):

Дидактическое средство	Оценка (1-5)	Комментарий (по желанию)
Лекции		
Семинары / Дискуссии		
Практические занятия / Мастер-классы		
Проектная работа (реализация социального проекта)		
Работа в малых группах		
Анализ кейсов / Разбор ситуаций		
Рольевые игры / Симуляции		
Рефлексивные практики (ведение дневника, эссе и т.д.)		
Онлайн-ресурсы (платформа, вебинары, форумы)		
Встречи с социальными партнерами		
Другое (укажите): _____		

3. Какие дидактические средства, по Вашему мнению, оказались наиболее эффективными для достижения целей курса «Обучение служением»? Почему?

4. Какие трудности Вы испытывали при реализации курса «Обучение служением»?
5. Какие рекомендации Вы можете дать по улучшению курса «Обучение служением»?
6. Какие ресурсы (методические материалы, техническая поддержка, и т.д.) Вам необходимы для более эффективной реализации курса «Обучение служением»?
7. Как, по Вашему мнению, можно повысить мотивацию студентов к участию в социальных проектах?

Благодарим за Ваше ценное мнение!

Анкета обратной связи для социальных партнеров курса «Обучение служением»

Цель - получение обратной связи от социальных партнеров для оценки и улучшения курса «Обучение служением», определения наиболее эффективных дидактических средств социального обучения и повышения общей эффективности программы.

Уважаемый партнер!

Благодарим за сотрудничество в рамках курса «Обучение служением»! Ваше мнение крайне важно для нас. Пожалуйста, уделите несколько минут, чтобы ответить на вопросы анкеты. Ваши ответы будут использованы для улучшения взаимодействия между студентами, преподавателями и социальными партнерами. Анкета анонимна.

1. Общая информация:

- Название организации: _____
- Сфера деятельности: _____
- Контактное лицо: _____

1. Оценка взаимодействия со студентами (оцените по шкале от 1 до 5, где 1 - совсем неудовлетворительно, 5 - очень удовлетворительно):

Критерий оценки	Оценка (1-5)	Комментарий (по желанию)
Понимание задач и целей социального проекта		
Качество выполненной работы		
Инициативность и ответственность студентов		
Коммуникация и взаимодействие		
Общая полезность работы студентов для вашей организации		

3. Какие навыки и компетенции студентов оказались наиболее полезными для вашей организации?

4. Какие трудности Вы испытывали при взаимодействии со студентами?

5. Какие рекомендации Вы можете дать по улучшению взаимодействия между студентами и социальными партнерами в рамках курса «Обучение служением»?

6. Что, по Вашему мнению, можно сделать для более эффективной интеграции теоретических знаний и практического опыта в рамках курса «Обучение служением»?

7. Готовы ли Вы продолжать сотрудничество с университетом в рамках курса «Обучение служением» в будущем?

- Да
- Нет
- Возможно (укажите условия): _____

Благодарим за Ваше сотрудничество!

Содержание курса «Обучение служением»

Размещение электронного курса на платформе электронного обучения МГППУ: <https://e-learning.mgppu.ru/course/view.php?id=5162>

Направление подготовки: 39.03.03 «Организация работы с молодежью».

Цель курса – формирование у студентов устойчивого модуса служения обществу, развитие социальной ответственности, ценностных ориентаций и практических навыков, необходимых для реализации социально значимых инициатив и проектов.

Задачи курса:

— обеспечить освоение студентами теоретических знаний о принципах, нормах и истории социального служения.

сформировать понимание места и роли социального служения в современном обществе и его влияния на позитивные социальные изменения;

— сформировать у студентов систему ценностей, ориентированную на служение обществу и альтруистическую мотивацию.

— способствовать переходу от модуса потребления к модусу служения через экзистенциальные практикумы, социальное закаливание и развитие рефлексии;

— развить у студентов практические навыки анализа социальных проблем, разработки и реализации социально значимых проектов.

— обеспечить формирование компетенций, необходимых для эффективного социального взаимодействия, работы в команде и привлечения ресурсов для реализации проектов;

— способствовать развитию рефлексивных способностей, самосознания и активной жизненной позиции;

— развить стремление к самосовершенствованию и постоянному личностному росту в контексте социального служения.

Тематический план курса «Обучение служением»

№	Тема	Форма проведения	Объем в часах	Компетенции	Задания для самостоятельной работы
1. Когнитивный блок					
1.1	Принципы и нормы социального служения: исторический и современный контекст	Лекция, дискуссия	2	УК-2, ПК-1	Изучение законодательных актов, регулирующих социальную деятельность.
1.2	Социальное служение как системный институт: акторы, цели, функции	Лекция	2	УК-2, ПК-1	Анализ моделей социального служения в различных странах.
1.3	Теоретические подходы к изучению социального служения	Лекция-семинар	2	УК-2, ПК-1	Подготовка докладов по основным теориям социального служения.
1.4	Анализ социальных проблем: методы и инструменты	Практическое занятие	2	УК-2, ПК-1	Анализ кейсов различных социальных проблем с использованием SWOT-анализа и других инструментов.
1.5	Самостоятельная работа по разделу 1		12	УК-2, ПК-1	Написание эссе на тему по выбору
2. Мотивационно-ценностный блок					
2.1	Экзистенциальный практикум: решение этических дилемм в социальной сфере	Практическое занятие	4	УК-2, ОПК-7	Анализ этических дилемм, моделирование ситуаций, разработка решений.
2.2	Метод социального закаливания («социальные пробы»): выход из зоны комфорта	Практическое занятие (тренинг)	4	УК-2, ОПК-7	Участие в волонтерских акциях, взаимодействии с различными социальными

№	Тема	Форма проведения	Объем в часах	Компетенции	Задания для самостоятельной работы
					группами населения.
2.3	Метод бинарных оппозиций: развитие рефлексии и самосознания	Практическое занятие (групповая дискуссия)	4	УК-2, ОПК-7	Анализ личных ценностей, мотивов и установок в контексте социального служения, ведение дневника самонаблюдений.
2.4	Смена модуса потребления на модус служения	Лекция-дискуссия	2	УК-2, ОПК-7	Размышления о личных ценностях и мотивах в выборе профессии, самоанализ.
2.5	Самостоятельная работа по разделу 2		10	УК-2, ОПК-7	Написание рефлексивного эссе на тему по выбору.
Деятельностный блок					
3.1	Разработка социально значимого проекта: от идеи до плана реализации	Практическое занятие (групповая работа)	4	УК-2, ОПК-7, ПК-2	Формирование команды, определение цели, задач, целевой группы, разработка плана.
3.2	Фандрайзинг и привлечение ресурсов для проектов: методы и инструменты	Лекция-практикум	4	УК-2, ОПК-7, ПК-2	Разработка презентации проекта, поиск потенциальных спонсоров, составление заявок на гранты.
3.3	Реализация проекта: управление, мониторинг и оценка результатов	Практическое занятие (работа в проектной группе)	4	УК-2, ОПК-7, ПК-2	Практическое взаимодействие с целевой группой, ведение отчетности.
3.4	Работа с порталом «Добро.рф»: поиск и анализ актуальных социальных проблем	Практическое занятие	6	УК-2, ОПК-7, ПК-2	Мониторинг социальных проблем на портале «Добро.рф», анализ

№	Тема	Форма проведения	Объем в часах	Компетенции	Задания для самостоятельной работы
					предложенных проектов и инициатив.
3.5	Обмен опытом: презентация и защита реализованных проектов	Семинар	4	УК-2, ОПК-7, ПК-2	Подготовка презентации проекта, защита результатов, обсуждение.
3.6	Самостоятельная работа по разделу 3		8	УК-2, ОПК-7	Подготовка отчета о реализации проекта, подготовка к защите
4. Личностный блок					
4.1	Рефлексия личного опыта: анализ успехов и неудач в социальном служении	Практическое занятие (групповая дискуссия)	4	УК-2, ОПК-7	Анализ сильных и слабых сторон, выявление зон роста, подготовка выводов.
4.2	Формирование активной жизненной позиции: роль социального служения в моей жизни	Лекция-дискуссия	4	УК-2, ОПК-7	Определение личных целей и ценностей в контексте социального служения.
4.3	Планирование дальнейшей деятельности в сфере социального служения	Практическое занятие	4	УК-2, ОПК-7	Разработка индивидуального плана развития навыков и компетенций, необходимых для дальнейшей деятельности в сфере социального служения.
4.4	Подготовка к защите социального проекта		8	ОПК-7	Подготовка к социальному проекту

№	Тема	Форма проведения	Объем в часах	Компетенции	Задания для самостоятельной работы
5	Итоговый контроль		12	УК-2, ОПК-7	Подготовка к зачету
	Итого:		108		

Примеры кейсов курса «Обучение служением»

Кейс: «Социально-бытовое ориентирование как средство социализации подростка с нарушением интеллекта»

Краткое описание. Проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в последние годы приобрела особую остроту. Это выражено в первую очередь ростом количества детей, которые имеют отклонения в физическом и психическом развитии. Проблемы вхождения в социальную среду, определения эффективных механизмов социальной, социально-бытовой адаптации, плодотворной учебной, трудовой деятельности детей, относящихся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, являются актуальными и значимыми. Современное Российское общество осознает особенности социализации подростков с нарушениями интеллекта. Значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, испытывает трудности в освоении навыков организации быта. А ведь именно использование навыков социально-бытовой ориентации является одним из этапов первичной социализации. Таким образом, актуальность исследования проблем социально- бытовой ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья, предопределяется в значительной степени не только научными задачами, но и потребностями практического совершенствования. Актуальность темы исследования подтверждается тем, что в настоящее время отечественные и зарубежные педагоги и психологи уделяют особое внимание концептуальным подходам к обучению и социализации подростков с нарушениями в интеллектуальном развитии и

совершенствование содержания этого обучения в новых социально-экономических условиях.

В рамках подхода «Обучение служением» студенты разработали технологию социально-бытового ориентирования подростка с нарушением интеллекта с целью его успешной социализации.

Партнер проекта ГБУ города Москвы «Центр Содействия семейному воспитанию «Юнона»

Образовательный результат. В разработке технологии принимали участие 9 студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью», технология применена для 16 подростков 13-17 лет, по которым были составлены индивидуальные характеристики, выявляющие индивидуальные особенности каждого воспитанника. В работу включены следующие этапы:

- подготовительный;
- диагностический;
- целевой;
- содержательный;
- результативный.

Подготовительный этап включает:

- определение срока реализации технологии – 3 месяца с проведением промежуточных диагностик каждый месяц.
- разработку организационной документации (план-график проводимых мероприятий и др.);
- разработку оценочного инструментария;
- организацию системы контроля за реализацией мероприятий содержательного этапа;
- оценка эффективности деятельности на всех ее этапах.

На данном этапе формируется целевая аудитория. Проводится диагностика личности, проблем, рефлексивных и коммуникативных умений подростка, диагностика его эмоционального состояния. Оценивается уровень

социально-бытового ориентирования подростков с интеллектуальными нарушениями и наличие необходимых сопутствующих навыков.

Диагностический этап.

Основной задачей в рамках реализации технологии будет: осуществить диагностику эффективности процесса социально-бытового ориентирования подростков с нарушениями интеллекта. Диагностика состояния подростков будет осуществлена с помощью следующих методик:

1. «Карта наблюдений Стотта»;
2. «Опросник социальных навыков» А.П.Гольдштейна.

Цель диагностики: определение уровня социально-бытовой адаптированности, предварительная оценка уровня социализированности подростка.

Целевой этап.

На основе результатов диагностик формируется основная цель технологии по социально-бытовому ориентированию подростков с нарушением интеллекта.

Цель – успешная социализация подростков с нарушениями интеллекта в процессе социально-бытового ориентирования.

Для реализации данной цели в разработанной технологии будут реализовываться следующие задачи:

- 1) Выявить подростков с нарушением интеллекта, нуждающихся в улучшении своих знаний, умений и навыков социально-бытового ориентирования;
- 2) Ликвидировать пробелы в знаниях подростков с нарушением интеллекта в знаниях бытового характера и сведениях об окружающем мире;
- 3) Повысить уровень социально-бытовой компетентности подростков с нарушением интеллекта;
- 4) Развить у подростков навыки само- и взаимопомощи, необходимые для решения повседневных бытовых задач.

Также для реализации данной цели в разработанной технологии будут применяться следующие методы и формы реализации:

Методы побуждения (применяется для нацеливания человека на деятельность в соответствии с его интересами и потребностями) и поощрения (применяется с целью выражения положительной оценки деятельности индивида).

А также игры и различного рода игровые упражнения, словесный метод (объяснение, беседа), релаксационные упражнения (с помощью светового, звукового оборудования, специализированных мебельных модулей); наблюдения).

Формы:

- объяснение - проводится при четком соблюдении различных дидактических принципов, используемых в специальном обучении. Метод объяснения используется при изучении нового материала или для закрепления сложного, не усвоенного ранее.

- лекция-беседа, предполагающая непосредственный контакт с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Использование данного вида лекций позволит привлечь внимание детей к наиболее важным вопросам темы, определить содержание и темп изложения учебного материала с учетом психофизических особенностей, а также позволит определить степень усвоения ими предыдущего материала;

- практические занятия, которые дают возможность детям использовать теоретические знания в практической деятельности. Активное участие в практической работе ведет к систематизации и углублению знаний, к выработке умений и навыков.

Содержательный этап.

Данный этап подразумевает разработку календарно-тематического плана мероприятий. Так как в учреждении существует особый распорядок дня, то мероприятия в рамках технологии должны быть встроены в план дня. Соблюдение ежедневных ритуалов, согласно знакомому графику, является

важной составляющей при работе с детьми и подростками с интеллектуальными нарушениями. В привычном графике такие дети чувствуют себя спокойнее, а также постоянное повторение способствует закреплению и постоянной отработке освоенных навыков.

При разработке календарного плана необходимо учесть еще некоторые особенности организации процесса взаимодействия с подростками и детьми с интеллектуальными нарушениями. Так как, занятия со специалистами (логопед, психолог) проходят в большинстве случаев индивидуально, для создания более комфортной среды восприятия специалистами на собрании заранее обсуждается и выбирается общая тематика, на которую ссылаются и которой посвящены все занятия и проводимые мероприятия. Такой способ организации способствует лучшему запоминанию и возможности лучше проработать проблемные ситуации в рамках выбранной тематики.

Таким образом, в рамках данной технологии составлен план мероприятий, посвященный теме безопасности жизни. Данное направление не выделено отдельно в ГБУ ЦССВ «Юнона», но возможно для реализации на базе учреждения. В рамках представленных мероприятий, воспитанники будут узнавать основную информацию об электрических и газовых бытовых приборах, способах их работы. Также запоминать, что необходимо всегда выключать электрические бытовые приборы из розетки, развивать моторику путем тренировки навыка включения и выключения различных выключателей. Смогут развить словарный запас на занятиях у логопеда по данной тематике.

Результативный этап.

Данный этап подразумевает проведение итогов, а также дополнительную диагностику целевой группы. Диагностика на данном этапе должна помочь:

- 1) Выявить динамику у подростков с нарушением интеллекта, относительно их навыков социально-бытового обслуживания;

2) Увидеть динамику уязвимых мест и наиболее сформированных навыков и умений подростков с нарушением интеллекта с позиции их социализации;

3) Увидеть динамику в представлениях о самооценке подростков с нарушением интеллекта – участников группы.

Кейс «Профилактика вторичного сиротства в условиях центра содействия семейному воспитанию»

Краткое описание. Современная ситуация в обществе характеризуется процессами активных социально-экономических и политических преобразований. Наряду с кардинальными изменениями в социальной сфере, нельзя отметить, что проблема социальной защиты и социальной реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, несомненно, актуальна. По данным сайта «Если быть точным», в России 494 тысячи детей, переживших опыт сиротства – это 2% от всех детей в стране. В настоящее время наблюдается тенденция на фундаментальные изменения в контексте системы ухода за детьми, оставшихся без попечения. Современные центры содействию семейному воспитанию выполняют функции сопровождения приемных семей и именно на них возлагается ответственность за разработку программы профилактики вторичного сиротства для снижения рисков возвращения ребенка. Непростая задача стоит перед замещающими родителями, т.к. особенности развития детей, оставшихся без попечения родителей (присущие им нарушения в развитии), часто являются следствием депривации. Опекунские дети чаще всего находятся в состоянии проживания острого горя со всеми присущими этому состоянию трудностями. Поэтому дети-сироты нуждаются в приемных родителях и опекунах, обладающих определенными ресурсами, позволяющими справиться с проблемами, возникающими в процессе проживания в замещающей семье.

Партнер проекта ГБУ города Москвы «Центр Содействия семейному воспитанию «Юнона»

Образовательный результат. В программе принимали участие 8 студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью», 10 приемных родителей (8 женщин и 2 мужчин) в возрасте от 29 до 43 лет.

В составлении программы приоритетным является психолого-педагогическая работа. В алгоритме работы сопровождения можно выделить следующие общие этапы: систематическое изучение состояния клиента и его или ее окружения; объяснение проблемы; план ухода, определяющий цели и задачи вмешательства и способы их достижения.

1 этап – начало взаимодействия специалиста и клиента. В ходе их первого контакта осуществляется первичная оценка ситуации, в которой находится клиент, формируется возможная гипотеза относительно проблемы клиента, осуществляется ее идентификация в межведомственном взаимодействии.

На этом этапе специалист осмысливает и обсуждает с клиентом возможности социальной службы, учреждения, которые позволят обеспечить необходимую помощь клиенту, рассматриваются возможности решения проблемы клиента и другими службами.

2 этап – предварительный контракт. На этом этапе формулируется предварительный устный контракт о помощи и поддержке. На данном этапе необходима работа над мотивацией клиента в. Если он не будет мотивирован к тому, чтобы измениться, то положительный выход из сложившейся ситуации может и не произойти.

3 этап – оценка. Она заканчивает начальный этап специалиста с клиентом и начинает этап определения и понимания проблемы. На этапе оценки специалист работает совместно с психологом и использует тестирование клиента как главный метод получения информации.

С помощью метода экспертной оценки было выявлено, что 3 замещающие семьи имеют низкие риски возникновения вторичного сиротства, 6 семей – умеренные риски и одна семья имеет высокие риски. Полученные результаты указывают на положительные сдвиги в отношениях

между замещающими родителями и детьми-сиротами, однако, также необходимо увеличить контроль над действиями и поведением ребенка, чтобы в дальнейшем не возникали различные трудности и сложности, особенно в наиболее сложном подростковом периоде. При повторной диагностике была замечена положительная тенденция в улучшении уровня семейной сплоченности, однако уровень семейной адаптации является хаотичным. Хаотическая система имеет неустойчивое или ограниченное руководство. Решения являются импульсивными и непродуманными, роли неясны и часто смещаются от одного члена семьи к другому. Большое количество изменений приводит к непредсказуемости того, что происходит в системе. В данной ситуации была предложена работа с индивидуальным сопровождением для данной семьи.

Кейс «Социально-педагогическое просвещение семей с детьми «группы риска»

Краткое описание. Семья является первым институтом социализации для ребенка. Ежегодный рост семей, находящихся в «группе риска», создает условия для повышения количества детей, имеющих девиантное поведение и являющихся социально-уязвимыми. Такие дети и их родители нуждаются в социальной, педагогической и психологической коррективке своей личности. 59% семей, которые находятся на учете, находятся в трудной жизненной ситуации, а 55% семей, которые находятся на учете относятся к семьям, находящимся в социально-опасном положении. Для трудной жизненной ситуации характерным является материальное положение (41% семей). Для семей, находящихся в социально-опасном положении характерно злоупотребление алкоголем и наркотическими веществами (почти каждая третья семья). Работа с такими семьями направлена на улучшение взаимодействия между семьёй и социальным педагогом, а также внутри семьи. Социально-педагогическое просвещение способствует родителям в понимании потребностей их детей и созданию благоприятных условий развития ребёнка, а также повышает их педагогические навыки. Это

способствует снижению количества детей, находящихся в группе риска, и улучшению качества их жизни.

Партнер проекта ГБУ «Мой семейный центр «Истоки»

Образовательный результат

В программе принимали участие 18 студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью», а также члены 21 семьи, относящихся к «группе риска».

В результате диагностики выяснилось, что у 85,7% (18 детей) тревожные сигналы во взаимоотношениях. 14,3% (3 семьи) показали благополучное состояние у ребенка, и ребенок чувствует себя любимым.

Цель программы социально-педагогического просвещения родителей – создание информационного социально-психологического пространства, позволяющего формировать и корректировать родительскую позицию, развивать компетенции в сфере воспитания детей, получать знания в области возрастной психологии и педагогики, повышать культурный и образовательный уровень в сфере участия в организации образования.

Программа включает в себя сочетание индивидуального подхода к каждой семье и её членов с групповыми занятиями с семьями, посещающие семейный центр «Истоки». Сочетание индивидуальных и групповых занятий с семьями, имеющие детей «группы риска» позволит просветить родителей в теме возрастных особенностей детей, формированием детско-родительских отношений, организации свободного времени детей и формирования позитивной родительской позиции

Этапы реализации программы:

1. Диагностический модуль блок (февраль):
 - Определение особенностей семьи с детьми «группы риска» с помощью анкетирования, опроса и диагностических инструментов;
2. Практический модуль (февраль - апрель):

- проведение мероприятия, прописанных в календарно-тематическом плане. Практический модуль нацелен на изучение и разбор конкретных ситуаций и изучение методов воспитания детей.

3. Итоговый модуль (апрель):

Итоговый модуль предназначен для анализа эффективности проведенных мероприятий. Для подведения итогов используется диагностический инструментарий.

Результаты программы:

- содействие развитию ключевых компетенций родителей (информационных, мотивационных, технологических, коммуникативных, рефлексивных);
- формирование ответственной и позитивной родительской позиции;
- выстраивание позитивных детско-родительских отношений;
- разрешение споров и конфликтных ситуаций в семье.

Создание информационного социально - психологического пространства, позволит сформировать и скорректировать родительскую позицию, получить необходимые компетенции в сфере воспитания детей. Это способствует повышению эффективного влияния программы на внутренний уклад в семье, взаимодействие родителя и ребенка, и формирование активной жизненной позиции.

Заключительный этап исследования позволил выявить положительную динамику в большинстве семей в повышении уровня социально-педагогического просвещения семей с детьми «группы риска» и определил необходимость внедрения данной программы

Кейс «Формирование готовности к трудоустройству у студентов вузов»

Краткое описание. В современном обществе, где конкуренция на рынке труда становится все более острой, важным аспектом образования становится не только получение теоретических знаний, но и формирование готовности к

успешному трудоустройству. Особенно актуальной становится эта проблема для студентов высших учебных заведений, которые готовятся к выходу на рынок труда. Сегодняшние студенты вузов оставляют высшее образование недостаточно подготовленным и не знают тех областей, в которых они могут не обладать профессиональными навыками. В частности, только около четверти работодателей считают, что выпускники вузов хорошо подготовлены к работе после окончания учебного заведения, особенно в том, что касается их способности применять академические навыки и знания для выполнения своих профессиональных функций в системе послевузовского образования. В вузовском образовании студент должен проявлять готовность к «самоизменению» и саморазвитию. Не одностороннее «научение» профессии, а предоставление возможности молодому человеку самому решить, что он в жизни хочет и может делать, и как этому поможет обучение в вузе, в задачи которого должно входить и развитие социальной компетентности студентов, формирование самостоятельности для того, чтобы, опираясь на полученные знания и навыки, они смогли реализоваться в наиболее подходящей им деятельности.

По оценке одного из лидера онлайн-рекрутмента в России Superjob, проводивший социологический анализ среди выпускников на предмет затруднения по поиску работы, выяснили, что выпускники оценивают сложность вхождения на рынок труда на 7 баллов из 10 возможных, что показывает картину нестабильности. Более 60% опрошенных выпускников, при поиске первой работы, отмечают факт отсутствия опыта работы. На основе исследования сервиса HH.ru, проводимое ко Дню студента, только 9% работодателей заинтересованы в найме выпускников. По статистике, только 59% работодателей считают основными проблемами работы с молодыми специалистами неготовность менеджеров на местах уделять много времени обучению и мотивации молодежи.

Партнер проекта ГКУ ЦЗН «Моя работа» г. Москвы

Образовательный результат

В программе принимали участие 26 студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью», а также 48 студентов вузов в возрасте от 17 до 50 лет

Содержание мероприятий Программы:

«Старт карьерного трека: Подготовка»— Первичная оценка достижений студента вуза. Предполагается, что до назначения консультации, студент вуза создаст резюме, в котором укажет свой род деятельности, в котором хотелось бы студенту вуза двигаться. На данном этапе Куратор ЦЗН знакомится со клиентом.

«Мир рынка труда»— Проведение ликвидации безграмотности на рынке труда среди студентов вуза. Рынок труда вносит свои коррективы, к которым можно адаптироваться. С помощью таких тренингов, студенты вуза будут узнавать много полезной информации и навыков, которых можно сразу использовать. Рассказываются трендовые направления на рынке труда.

«Мы знаем, что тебе нужно»— Совместная работа специалиста по социальной работе и психолога, которая направлена на выяснение уровня благосостояния клиента, а также диагностику мотивации и способности самоуправления. Опираясь на полученные данные клиента, можно будет: выстроить корректное взаимодействие, а также понять потребности клиента.

«Определение карьерного трека» – мероприятие, направленное на определение сформированных профессиональных компетенций у гражданина. В ходе данного мероприятия используются методики оценки компетенций, которые используются на базе деятельности ЦЗН. Также, происходит подготовка запроса будущего кандидата. В ходе беседы на приеме, выявляются склонности и предпочтения кандидата по форме занятости, сфере деятельности и многое другое. В добавок, за счет методик, можно будет перенаправить клиента на другие (смежные) специальности.

«Давай узнаем о работе»— данное мероприятие включает большое количество действий со стороны сотрудников ЦЗН на приеме. В данном случае, клиент узнает о возможностях и преимуществах тех или иных форм

занятости, вакансий и о мерах социальной помощи. Карьерный эксперт отправит на тренинги, исходя из запроса и желаний клиента.

«Резюме и собеседование: начало пути» – данное мероприятие способствует обновлению информации о проведении собеседования и составления резюме. Карьерный эксперт ЦЗН на тренинге расскажет, как правильно заполнять резюме, почему это важно, почему эти навыки дадут больше уверенности и готовности к заветному трудоустройству.

«Эффективное трудоустройство: где найти силы и готовность к трудоустройству»– мероприятие, направленное на повышение мотивации студентов вуза к трудоустройству в формате круглого стола. Помощь в преодолении текущих проблем в трудоустройстве у студентов вуза. Диагностика готовности к трудоустройству.

«Навыки самопрезентации»– Развитие навыков самопрезентации, повышение уровня коммуникации, преодоление возможных кейсов на собеседовании. Уточняется, что самопрезентация очень важна при поиске работы, поскольку это процесс, а иногда и конечный результат того, как человек представляет себя другим людям.

«Резюме и собеседование: анализ конкурента»–Формирование конкурентоспособности за счет моделирования собеседований и корректировки поведения клиента. Такие игровые методы позволят клиентам запоминать и использовать техники более охотнее.

«Тебе нет равных»– Проведение финального мероприятия по освоению тех навыков, которые были приобретены за время прохождения программы. Клиента оценят по нескольким критериям: планы по профессиональному росту, оценка подготовки к требованиям рынка, оценка сформированных компетенций, оценка навыков самопрезентации и тд. На основе исследования было выяснено, что для отбора на вакансии, направленные на развитие социальной сферы, сотрудники применяют технологию ассесмента – полной оценки компетенции кандидата в так называемом «поле», и технологию онлайн тестирования. В него входят: Оценки поведения

(клиентоцентричность, работ в команде, принятия решений и т.д.), Самооценка (эмоциональный интеллект, лидерство, адаптация к изменениям и т.д.), Тестирование способностей (вербальная и невербальная коммуникации, цифровая грамотность). За счет данных тестирований можно выделить зоны эффективности и роста, которые послужат основаниями для формирования супер-команды профессионалов, в коллективе, котором каждый сможет проявить свои способности.

Программа оказалась эффективной и положительно повлияла на развитие профессиональных навыков, мотивации и самоидентификации студентов. Эти результаты подтверждают важность индивидуального подхода к каждому студенту и значимость развития ключевых компетенций для успешного трудоустройства в современном мире труда.

Примеры экзистенциальных дилемм (тема 2.1).

Цель применения – смена модуса потребления на модус социального служения.

Инструкция для студентов:

Представьте, что Вы – молодой специалист, стремящийся реализовать свой потенциал и принести пользу обществу. Вам предлагается выбор, который затрагивает ваши личные амбиции, материальное благополучие и возможность внести вклад в благополучие других людей. Ориентируйтесь на экзистенциальные принципы: выбор, ответственность, смысл жизни, самореализация через служение. Помните, что для решения представленных ситуаций нет «правильного» ответа – важен процесс осмысления и обоснования вашей позиции в каждой дилемме.

Дилемма 1. Вы оказались перед выбором: либо получить дорогостоящее, но перспективное образование, которое значительно повысит ваш доход в будущем, либо посвятить год волонтерской работе в развивающейся стране, помогая людям, живущим в нищете. Что вы выберете, и как ваше решение соотносится с вашим поиском смысла жизни?

Дилемма 2. Вам предложили высокооплачиваемую и престижную работу в крупной корпорации, которая, однако, не уделяет особого внимания социальной ответственности. Альтернативно, вы можете основать собственный социальный бизнес, который принесет гораздо меньший доход, но будет направлен на решение конкретной социальной проблемы (например, обеспечение занятости людей с ограниченными возможностями). Что для вас важнее: личная финансовая стабильность или социальное служение?

Дилемма 3. У вас есть возможность разработать прибыльное мобильное приложение, которое, скорее всего, приведет к увеличению времени, проводимого людьми в социальных сетях, и, возможно, к усилению чувства изоляции. С другой стороны, вы можете направить свои усилия на организацию общественного движения, направленного на борьбу с этой проблемой, но без гарантии успеха и финансовой стабильности. Что вы считаете более ответственным выбором?

Дилемма 4. У вас есть свободные средства для инвестиций. Вы можете вложить их в акции крупной технологической компании, что потенциально принесет высокую прибыль, но не окажет прямого влияния на жизнь людей в вашем городе. Альтернативно, вы можете инвестировать в создание местного кооператива, поддерживающего фермеров и малый бизнес, но с меньшей вероятностью получения большой прибыли. Какой из этих вариантов соответствует вашему представлению о социальной ответственности?

Дилемма 5. Для продвижения по карьерной лестнице вам нужно сделать выбор: либо усердно работать для себя, чтобы выделиться на фоне других, либо активно делиться знаниями и опытом с коллегами, помогая им развиваться и повышая общую эффективность команды. Первое может обеспечить вам более быстрое продвижение, но второе укрепит социальные связи в коллективе. Как вы поступите?

Дилемма 6. Ваша семья владеет небольшим предприятием, которое производит товары ручной работы, используя традиционные методы. Молодое поколение вашей семьи предлагает внедрить современные

технологии и автоматизировать производство для увеличения прибыли, но старшее поколение опасается, что это приведет к утрате уникальности и ценности продукции. Как найти баланс между сохранением наследия и адаптацией к современному миру?

Дилемма 7. Вы живете в обществе, где государство предоставляет широкие возможности для самореализации и индивидуального развития, но при этом предъявляет минимальные требования к социальной ответственности граждан. Молодые люди ценят свою свободу и независимость, но старшее поколение беспокоится о снижении уровня социальной сплоченности и взаимопомощи. Как обеспечить баланс между индивидуальной свободой и коллективной ответственностью?

Дилемма 8. Ваше поколение выросло в период экономического роста и потребления. У вас есть возможность построить успешную карьеру и обеспечить себе высокий уровень жизни. Однако, вы чувствуете, что это не приносит вам удовлетворения и не соответствует вашим духовным ценностям. Как найти смысл жизни, который не сводится только к материальному благополучию?

Примеры применения метода социального закаливания («социальные пробы») (тема 2.2.)

Цель – моделирование неоднозначных ситуаций, развитие критического мышления, самоанализа и формирование ценностных ориентиров.

Ситуация 1. Студентам представляется задача разработать рекламную кампанию для вымышленного продукта или услуги. Однако в рекламе должна быть отражена не только привлекательность продукта, но и его соответствие этическим нормам. Например, рекламировать ли фастфуд, зная о его влиянии на здоровье, или продвигать экологически вредное производство, несмотря на его экономическую выгоду. Важно определить границы компромисса между коммерческой выгодой и социальной ответственностью. Развить навык критического анализа воздействия рекламы на общество.

Вопросы для групповой дискуссии: Какие ценности вы готовы поставить на первое место? Как убедить потребителя в этичности вашего продукта?

Ситуация 2. Студент добровольно вызывается курировать один день в приюте для бездомных. После, он сталкивается с тем, что постояльцы требуют от него гораздо больше, чем он может дать, а начальник приюта порицает за излишнюю инициативность не по уставу. Здесь необходимо научиться расставлять приоритеты, адекватно оценивать свои ресурсы и эффективно распределять усилия.

Вопросы для групповой дискуссии: Каков должен быть предел помощи? Как избежать эмоционального выгорания? Как выстраивать отношения с подопечными и коллегами?

Ситуация 3. Группа студентов узнаёт о планах строительства нового торгового центра в местном парке, что приведет к вырубке зеленых насаждений. Студентам не хватает ресурсов, чтобы привлечь внимание широкой общественности. К тому же в парке часто собираются асоциальные личности, с которыми студентам страшно взаимодействовать. Важно оценить риски и выгоды гражданской активности, научиться преодолевать страх и искать союзников.

Вопросы для групповой дискуссии: Какие методы защиты природы наиболее эффективны? Как убедить бизнес в необходимости учитывать экологические интересы? Как привлечь к проблеме тех, кто в ней не заинтересован?

Темы для обсуждений с использованием метода бинарных оппозиций (тема 2.3):

1. воспитание и самовоспитание
2. убеждение и самоубеждение
3. внушение и самовнушение
4. сочувствие и беспристрастность
5. спонтанность и планирование
6. традиции и инновации

7. контроль и доверие
8. критика и поддержка
9. альтруизм и эгоизм

Инструкция для студентов: для каждой выбранной бинарной оппозиции необходимо провести детальный анализ. Первым шагом является формулирование собственного определения для каждого понятия в выбранной паре. Важно не просто пересказывать словарные определения, а выразить суть каждого понятия своими словами, отразив ваше личное понимание и опыт, особенно в контексте «Обучения служением».

Далее следует привести не менее двух конкретных примеров для каждого понятия из вашего личного опыта (например, волонтерская работа, практика в социальной организации, различные жизненные ситуации) или из ваших наблюдений (например, из СМИ, книг, документальных фильмов). Ваши примеры должны наглядно иллюстрировать проявление каждого понятия в реальной жизни. Важно подробно объяснить, почему вы считаете, что выбранные примеры подходят для представления данных понятий.

Затем необходимо рассмотреть, что произойдет, если в сфере социального служения будет преобладать только одно из выбранных понятий. Например, если будет преобладать только сочувствие, игнорируя беспристрастность, или наоборот. Опишите негативные последствия такого одностороннего подхода, приведя конкретные, аргументированные примеры. Покажите, как игнорирование одного из понятий может привести к неэффективной или даже вредной работе. Важным этапом является определение точек соприкосновения и взаимовлияния между двумя рассматриваемыми понятиями. Как они могут дополнять и усиливать друг друга? Приведите примеры, когда эти понятия работали вместе для достижения более эффективного результата в сфере социального служения. Покажите, что, несмотря на кажущуюся противоположность, эти понятия могут быть взаимосвязаны и необходимы для успешной работы.

В заключение необходимо описать, как вы понимаете необходимость баланса между выбранными противоположностями в реальной жизни и профессиональной деятельности, особенно в сфере «Обучение служением». Предложите конкретные стратегии или принципы, которые могут помочь находить и поддерживать этот баланс в сложных ситуациях, с которыми может столкнуться специалист, работающий в сфере социального служения.

Темы для эссе:

1. Социальное служение в моей будущей профессии
2. Мои ценности и социальное служение
3. Преодоление трудностей в реализации социально значимого проекта
4. Роль рефлексии в личностном росте и социальном служении
5. Смена модуса потребления на модус служения: мой личный опыт
6. Этика и социальное служение

Примерные вопросы к зачету:

1. Основные принципы и нормы социального служения в историческом и современном контексте.
2. Социальное служение как системный институт: акторы, цели, функции.
3. Теоретические подходы к изучению социального служения.
4. Методы и инструменты для анализа социальных проблем.
5. Роль законодательных актов в регулировании социальной деятельности.
6. Этическая дилемма в социальной сфере
7. Суть метода социального закаливания.
8. Факторы смены модуса потребления на модус служения
9. Основные этапы разработки социально значимого проекта: от идеи до плана реализации.

10. Методы и инструменты фандрайзинга и привлечения ресурсов для социальных проектов.
11. Управление, мониторинг и оценка результатов реализации социально значимого проекта.
12. Поиск и анализ актуальных социальных проблем через портал «Добро.рф».
13. Критерии оценки эффективности социально значимого проекта.
14. Рефлексия личного опыта в социальном служении.
15. Индивидуальный план развития в сфере социального служения.