

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ И
КУЛЬТУРЫ»

На правах рукописи

ВАСИЛЕНКО Елена Сергеевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ:
ПОЛИСУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Коваленко Виктор Иванович

Белгород – 2026

СОДЕРЖАНИЕ

	Введение	3
Глава I.	Методологические и концептуальные основания исследования проблемы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в новой реальности	20
1.1.	Методологические основания исследования проблемы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры	20
1.2.	Понятие и системные основания опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры в меняющейся реальности	44
1.3.	Педагогическая система формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в профильном вузе	65
	Выводы по I главе	88
Глава II.	Экспериментальная апробация педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в профильном вузе	90
2.1.	Организация экспериментальной работы и результаты констатирующего эксперимента	90
2.2.	Педагогическая технология формирования индивидуального опыта социального взаимодействия обучающегося в полисубъектной региональной культурно-образовательной среде	115
2.3.	Динамика результатов формирующего эксперимента	147
	Выводы по II главе	162
	Заключение	163
	Список использованной литературы	172
	Приложение	193

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и постановка проблемы исследования. Современная социально-культурная среда, характеризующаяся переходом к многополярному мироустройству, гибридизацией физических и цифровых пространств, а также усилением миссии социального института культуры в обеспечении культурного суверенитета российского общества, требует принципиально нового подхода к подготовке специалистов сферы культуры. Традиционные образовательные модели, ориентированные на формирование отдельных коммуникативных навыков и компетенций специалиста, не способны подготовить специалиста к сложной, многослойной реальности, где все сильнее ощущается угроза размывания культурной идентичности и социокультурного суверенитета. Возникает потребность в целостном, ценностно насыщенном, полисубъектном опыте социального взаимодействия специалиста, способного не только адекватно отвечать на вызовы меняющейся среды, но и активно участвовать в конструировании новой социокультурной реальности.

Обновленная государственная политика России, закреплённая Указом Президента РФ от 25 января 2023 г. № 35 «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики» направленная на развитие культурного потенциала нации, «впервые в истории государства утверждает приоритет развития культуры как основы экономического процветания, государственного суверенитета и цивилизационной самобытности страны, укрепление общероссийской гражданской идентичности, единства и сплоченности российского общества, повышение качества жизни в Российской Федерации».

Реализация этой стратегии требует от профессионального образования осуществления подготовки специалиста культуры непосредственно "в поле культуры, содержащем уникальный опыт межсубъектного взаимодействия,

взаимного бытия и со-бытия, взаимовлияния и взаимообогащения, взаимного уважения различных культур исторического развития России".

Традиционно сложившаяся в отечественном образовании объектная позиция обучающегося в подготовке молодого поколения к жизни в реальном социуме противоречит основной закономерности динамично меняющегося мира – он становится более сложным, непредсказуемым, в нем старые, традиционные модели и способы организации жизнедеятельности людей и социальных систем становятся непродуктивными. В педагогической реальности складывается парадоксальная ситуация: в профессиональном образовании возрастает социальная потребность в опыте будущей жизнедеятельности, в которой не практиковали ни педагоги, ни обучающиеся. Им вместе предстоит выстраивать это будущее на основе не существующих пока его идеальных образов и моделей. В новых культурно-исторических условиях специалист нуждается не в расширении информационных объемов, на основе которых продуцируется новое знание, а в высокоорганизованном и универсальном опыте управления сложными социальными системами, деятельностями и процессами, опыте, формирующемся в лично-социально приемлемых и социально значимых видах образовывающей человека деятельности.

Результаты изучения образовательной практики профессиональной подготовки будущих специалистов в вузах искусств и культуры свидетельствуют о высокой актуальности проблемы совершенствования её социально-ориентированной составляющей. Необходимость разработки теоретико-методологических и технологических оснований формирования опыта социального взаимодействия определяется не только внешними факторами меняющейся социальной и педагогической реальности, но и потребностями обучающихся в непрерывном самообразовании и социально-личностном развитии.

Степень изученности проблемы исследования.

В трудах Е.П. Белозерцева, Б.С. Гершунского, Ю. В. Громыко, Г.В. Заридзе А.М. Кондакова, А.А. Остапенко, В.И. Слободчикова, О.Н. Смолина и других известных ученых исследуется взаимодействие многообразных факторов, процессов, больших и малых образовательных систем и субъектов.

Е.П. Белозерцев отмечает, что сущность образования в глобальном смысле проявляется через диалог наследственного, социального и духовного, а доминантой профессионального образования является взаимодействие; Ю.П. Ветров, Ю.В. Громыко, И.Ф. Игропуло, В.И. Слободчиков, О.Н. Смолин и др. рассматривают такое образование в качестве решающего фактора стратегии развития нации.

В педагогической науке активно исследуются образовательные экосистемы, механизмы самоорганизация и характер субъект-субъектного взаимодействия как ответ на неопределенность, сверхсложность социальной реальности и следствие запроса на образовательную парадигму, ориентированную на будущее (И.Ф. Игропуло, С.Е. Мансурова, Е.Н. Прокофьева, А.В. Уткин и др.).

По мнению многих исследователей сферы профессионального образования (Г.И. Аксеновой, Ю.П. Ветрова, Е.К. Дворянкиной, И.Ф. Исаева, Л.М. Митиной, Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина, М.В. Шакуровой и др.) доминантой становления профессионализма специалиста является его ценностно проявленная профессиональная и социокультурная субъектность. Картина мира, субъектность и опыт обучающегося изучаются в качестве образовательного результата научной педагогической школой Н.А. Лызь. Полисубъектное взаимодействие в качестве деятельностного потенциала развития личности исследуется И.В. Вачковым, С.П. Ивановой, Т.Б. Казачковой, С.И. Невдах, Л.А. Обозной, Н.И. Постниковой и др.

В.Е. Лепским в синергетике активно разрабатывается теория становления саморазвивающихся полисубъектных (рефлексивно-активных) сред, как одного из эффективных механизмов преодоления "бессубъектности" развития человечества, индивидуального и общественного участия в

процессах консолидации государства и общества, в управлении развитием страны.

Концепция полисубъектного управления развитием образовательных систем и профессионально-личностным развитием специалиста в поликультурном пространстве разрабатывается научной педагогической школой П.Е. Решетникова, В.И. Коваленко, С.И. Курганским, Е.В. Коваленко, В.Г. Мозготом, М.Е. Мережко и др. Особенности стратегического управления социально-педагогическими системами и развитием педагогических кадров в поликультурном пространстве глубоко исследуются О.Г. Тринитатской и её научной школой.

Фундаментальные исследования структуры образовательного результата В.В. Краевского, И.Я. Лернера, А.М. Новикова, М.Н. Скаткина, В.В. Юдина явились основанием для определения образовательного результата как социального опыта обучающегося. При этом А.А. Вербицкий и Э.Ф. Зеер неоднократно в своих трудах указывали на недостаточный социальный контекст отечественного профессионального образования в условиях реализации образовательными организациями компетентностно-ориентированных ФГОС. К такому же выводу пришли исследователи эмпирических аспектов отдельных видов и компонентов социального опыта как образовательного результата подготовки специалистов гуманитарной сферы (Э.С. Дзуцев, Е.В. Коваленко, А.М. Мещерякова, Ц. Чжэн, Э.С. Аракелян и др.). Полисубъектное взаимодействие в социально-педагогической среде исследовали И.В. Вачков, С.П. Иванова, В.И. Коваленко, Е.Н. Кролевецкая, В.Г. Мозгот, В.А. Слостенин и др.

При наличии такой широкой научной базы социально-культурных, теоретико-методологических и эмпирических исследований подготовки студентов гуманитарных вузов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, в педагогике профессионального образования отсутствуют методологические и технологические основания подготовки будущих специалистов сферы культуры к социальному взаимодействию,

целевым ориентиром которой явилось бы обогащение и концептуализация его социального опыта, необходимого для выполнения консолидирующей миссии социального института культуры в возрождающейся России.

Проведенный анализ состояния изученности проблемы исследования и образовательной практики в вузах культуры позволил выделить существенное **противоречие** между:

социальным заказом на специалистов сферы культуры, способных в условиях полисубъектной, многофакторной и динамично трансформирующейся социокультурной среды эффективно решать стратегические задачи обновленной государственной культурной политики, включая обеспечение культурного суверенитета российского общества, с одной стороны, и неспособностью профильных вузов культуры, ориентированных на узко компетентностный образовательный результат, обеспечить необходимый для выполнения этого заказа широкий социально-культурный контекст образования и системный, социально-ориентированный личностно-деятельностный образовательный результат, с другой стороны, одной из причин чего является недостаточная разработанность теоретико-методологических и технологических оснований такого процесса.

Наличие этого противоречия обусловило **проблему исследования:** «Каковы теоретико-методологические и технологические основания формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры, необходимого для его продуктивной профессиональной деятельности в новой социально-культурной реальности?»

Объект исследования: опыт социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры.

Предмет исследования: процесс формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры на основе идей и принципов полисубъектного подхода в профильном вузе.

Цель исследования: разработать и обосновать педагогическую систему формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в отраслевом вузе.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что педагогическая система формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в условиях новой социально-культурной реальности должна строиться на комплексной методологии с ведущей ролью идей и принципов полисубъектного подхода, как более соответствующего тенденциям происходящих в социуме изменений. Исследуемый процесс формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в вузе будет более продуктивным если:

- определены методологические основания исследования, обоснована ключевая роль полисубъектного подхода в методологии и методике исследования;

- выделены факторы, системные основания, сущность и параметры опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры;

- спроектирована и реализуется педагогическая система, обеспечивающая интеграцию индивидуального социального опыта обучающегося со способами, алгоритмами и практиками профессиональных функций специалиста сферы культуры в новой социокультурной реальности;

- разработана и апробирована экспериментальная педагогическая технология обогащения и концептуализации индивидуального опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в отраслевом вузе;

- обоснованы оптимальные организационно-педагогические и психолого-педагогические условия становления опыта полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования определены следующие **задачи исследования:**

1. Определить методологическую основу исследования и формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в новой реальности;

2. Выделить сущность, факторы, системные основания, функции и параметры опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры в контексте обновленной государственной культурной политики России;

3. Спроектировать педагогическую систему, обеспечивающую формирование и развитие опыта социального взаимодействия будущего специалиста в полисубъектной культурно-образовательной среде региона;

4. Разработать и апробировать экспериментальную педагогическую технологию обогащения и концептуализации индивидуального опыта социального взаимодействия обучающегося на основе профессионального культурного кода специалиста.

5. Выявить оптимальные организационно-педагогические и психолого-педагогические условия становления опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры на принципах полисубъектного подхода.

Методологическую основу исследования составили: **системно-диалектический подход** (Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс, А.Н. Леонтьев, А.В. Капустин, Э.Г. Винограй и др.) позволил рассматривать социально-культурную реальность как живую, развивающуюся систему, а образовательную систему в качестве экосистемы (М.А. Боровская, И.Ф. Игропуло, А.М. Кондаков, С.Е. Мансурова, Е.Н. Прокофьева и др.), находящуюся в постоянном взаимодействии с другими социальными системами такими, как социальный институт профессий и профессиональное образование в сфере культуры; **институциональный подход** (Д. Норт, Дж. Гэлбрейт, Т. Парсонс, О.А. Голумбовская, Лавренюк Т.А. и др.) дал возможность рассматривать профессиональную деятельность специалиста культуры в русле трансформаций социальных функций культуры; **системно-интегративный подход к культуре и образованию** (Э. Тайлор, Л. Гейзенберг, О. Лопрете,

М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, В.С. Степин, В.А. Петровский и др.), методологически обоснованный способ анализа образования как культурного феномена, в котором формируется способность к диалогу и сотрудничеству множества акторов в условиях новой социально-культурной реальности; интеграция образования и культуры в процессе изучения культурно-образовательной среды обусловила обращение к идеям **средового подхода** (Ю.С. Мануйлов, В.Я. Ясвин, В.В. Рубцов, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, Е.П. Белозерцев, О.Г. Тринитатская, В.И. Слободчиков и др.), дающий методологическую основу исследования культурно-образовательной среды; **культурно-исторический подход** (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.М. Лотман и др.) позволил анализировать динамику социального взаимодействия как процесса, обусловленного культурно-историческими условиями и опираться на теорию образования человека в культуре; **полисубъектный подход** в педагогике (М.М. Бахтин, И.В. Вачков, Ю.М. Лотман, В.Г. Мозгот, В.А. Сластенин и др. позволяет рассматривать социальную реальность и образовательный процесс как сложное взаимодействие множества социальных субъектов (акторов); **функционально-деятельностный подход** (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, И.А. Зимняя, О.А. и др.) к исследованию профессиональной деятельности педагогов (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, В.А. Адольф, Ю.П. Ветров, Н.В. Зеленко, И.Ф. Игропуло, Н.А. Лызь, А.П. О.Г. Тринитатская, Тряпицына и др.), дал методологическую стратегию, объединяющую анализ функций профессиональной деятельности специалистов сферы культуры с пониманием деятельности как целостного, целенаправленного и развивающего процесса; **деятельностный и личностный подходы в психологии** (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова- Славская Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя и др) позволил определить системные основания опыта в координатах деятельность, сознание, личность и наполнить его психическую форму социально-деятельностным содержанием.

Теоретическая основа исследования представлена трудами:

– теории образования человека в культуре (Л.С. Выготский, К.Г. Юнг; М.М. Бахтин, М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский и др.); философии новой социально-культурной реальности (Б.С. Гершунский, Г.В. Осипов, С.Г. Кареева, С.В. Климовицкий, С.В. Некрасов, А.Н. Пинчук, М.В. Костомолова и др.); аксиология культуры (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, И.А. Ильин, М.С. Каган, Ю.М. Лотман, И.И. Докучаев, М. Хайдеггер); ценностные стратегии культурных индустрий (Е.Э. Дробышева, А.И. М. Пахтер, Ч. Дэндри, А.И. Столетов и др.);

– теории управления как взаимодействия субъектов (В.Г. Афанасьев, В.И. Зверева, В.И. Коваленко, П.Е. Решетников, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова); полной функции управления (В.А. Ефимов);

– сущности и структуры полисубъектности (И.В. Вачков, С.Д. Дерябко, И.Ф. Исаев, В.И. Коваленко, И.С. Кон, Е.Н. Кролевецкая, П.Е. Решетников и др.); теоретические положения о полисубъектном (полифункциональном, полиролевом) характере педагогической деятельности (А.Т. Арасланова, Э.Ф. Зеер, Е.О. Иванова, Н.В. Кузьмина, Д.Г. Левитес, Л.М. Митина, Е.В. Пискунова и др.);

– концепции социально-культурного проектирования (А.В. Бабаян, Г.А. Баландина, Т.М. Дридзе, Р.В. Ленков, Е.А. Макарова и др.)

– рефлексивных оснований образовательного процесса (Б.З. Вульф, Т.М. Давыденко, И.С. Ладенко, Д.А. Леонтьев, В.А. Лефевр, В.Д. Шадриков).

Методы исследования: теоретические (анализ правовых и нормативных документов, программ обучения, результатов образования, процесса практической деятельности, анализ и синтез педагогических систем, метод независимых характеристик, классификация, аналогия, сравнение, построение гипотез, прогнозирование, моделирование и др.); эмпирические (опрос, анкетирование, тестирование, экспертное оценивание, самооценка, педагогический эксперимент, методика неоконченных предложений, проектные задания, методики «Алгоритм полной функции управления»),

"Профессиональный культурный код специалиста сферы культуры", тест рефлексии деятельности В.Д. Шадрикова.

Опытно-экспериментальной базой исследования явился Белгородский государственный институт искусств и культуры. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 173 студента вуза.

Основные этапы исследования:

Поисково-аналитический этап (2021-2022 гг.). На данном этапе был проведен сравнительный анализ философской, культурологической, психологической, педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов по проблемам трансформации ценностей современной социальной среды в условиях смены модели мироустройства, а также по проблемам усиления социального контекста в профессиональном образовании. На данном этапе разрабатывался методологический аппарат исследования, уточнялась формулировка проблемы исследования, обосновывалась ее актуальность.

Опытно-экспериментальный этап (2022-2023 гг.). разрабатывались концептуальные основания решения проблемы, исследовались теории и концепции субъектности и полисубъектности, изучались педагогические исследования и их результаты данной тематики, разрабатывалась методика исследования, изучались факторы и научные предпосылки формирования опыта социального взаимодействия в условиях обновления государственной культурной политики в Российской Федерации, изучалась её нормативная база. Организован и проведен констатирующий эксперимент Разработана и теоретически обоснована педагогическая система, проведен формирующий эксперимент.

Контрольно-обобщающий этап (2024-2025 гг.). Проведен качественный и количественный анализ полученных результатов, их систематизация, обобщение и интерпретация. Осуществлена проверка достоверности результатов. Сформулированы основные выводы, опубликованы основные результаты, оформлены тексты диссертации и автореферата.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна заключаются в том, что:

– **реализована** новая научная идея формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры как образовательного результата его подготовки к реализации профессиональных функций в новой социокультурной реальности на основе принципов полисубъектного подхода;

– **определены** теоретико-методологические основания исследования и формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов сферы культуры с учетом факторов меняющегося социума и накопленного в профессиональной педагогике научного знания на парадигмальном, концептуальном и технологическом уровнях;

– **расширено** научное представление о феномене, системных основаниях, сущностных характеристиках, структуре и функциях опыта социального взаимодействия будущих специалистов культуры в условиях социально-культурных трансформаций российского общества, обеспечения культурного суверенитета и развития нации;

– **выделены** и смоделированы ценностные, целевые, содержательные, организационные, процессуальные и средовые особенности педагогической системы, обогащенной идеями полисубъектного подхода, формирующей личностно-деятельностную основу для выполнения будущим специалистом сферы культуры ключевых профессиональных функций, направленных на обеспечение культурного суверенитета российского общества в условиях меняющегося социума.

– **разработана** педагогическая технология, поэтапно *обеспечивающая*: а) осознание обучающимися собственного опыта как ресурса саморазвития и формирование его ценностно-смыслового ядра, ориентированного на служение культуре как социальному и цивилизационному ресурсу; б) актуализацию российского культурного кода как основы профессиональной идентичности специалиста; в) реализацию деятельностного и

полисубъектного фактора системной целостности опыта социального взаимодействия обучающегося; г) интеграцию всех компонентов опыта в единую саморазвивающуюся систему, способную к концептуализации – переносу конкретного опыта в устойчивые профессиональные смыслы.

– **выявлен** и обоснован в экспериментальной работе комплекс оптимальных педагогических условий, способствующих становлению и последовательному развитию опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры от объектного к субъектному и далее к полисубъектному уровню.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

1. Расширены и конкретизированы теоретические представления о комплексном методологическом подходе к решению проблемы педагогического исследования посредством интеграции нескольких методологических подходов вокруг одного подхода, выполняющего в этом процессе системообразующую функцию.

2. Разработана методологическая матрица научного анализа исследуемых объектов на базовых уровнях (парадигмальный, концептуальный, технологический), обеспечивающая согласованность теоретических, содержательных и технологических аспектов проектируемой педагогической системы;

3. Расширено понимание опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры за счёт его интерпретации как интегративного психологического и деятельностного конструкта, а не совокупности компетенций, как системно-целостного образования, основанного на шести внутренних факторах (системный, деятельностный, аксиологический, полисубъектный, культурологический, рефлексивный), что обеспечивает его устойчивость, адаптивность и миссионерскую ориентацию.

4. Введено в научный оборот понятие "профессиональный культурный код специалиста", являющийся операционализированной проекцией общенационального культурного кода России.

5. Предложена четырёхэтапная педагогическая технология, в которой рефлексия не является финальной процедурой, а встроена в каждый этап как движущая сила развития опыта;

6. Реализован полисубъектный подход как структурный принцип организации образовательной среды, в которой студент, педагог, учреждения культуры и локальные сообщества выступают равноправными субъектами конструирования социального опыта обучающегося.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут способствовать расширению и уточнению представлений педагогов о методологических и технологических основаниях исследования педагогической реальности в меняющихся условиях.

Разработанная методологическая матрица может служить полезным инструментом для проектирования педагогами как методологии и методики организации педагогического исследования, так и для проектирования непосредственных образовательных систем и их компонентов.

Предложен воспроизводимый и диагностически обеспеченный педагогический инструментарий (диагностическая карта ОСВ, кейсы, критерии оценки, портфолио), который может быть использован педагогами при разработке оценочных материалов в преподаваемых дисциплинах в вузах культуры.

Достоверность и надежность результатов и выводов исследования обеспечивались обоснованностью исходных и методологических позиций; разноуровневым научным анализом объектов, составляющих проблему исследования; применением комплекса методов исследования, соответствующих его природе; последовательным проведением теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы; качественным и количественным анализом экспериментально полученных данных; практической апробацией результатов исследования; статистической достоверностью материалов исследования, обоснованностью выводов.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Методологические основания исследования* представлены методологической матрицей комплексного подхода, обеспечивающего оптимальное изучение современной социокультурной реальности, профессиональной деятельности специалиста сферы культуры в меняющихся условиях и образовательной системы профессиональной подготовки будущего специалиста на парадигмальном, концептуальном и технологическом уровнях научного анализа. Полисубъектный подход, являясь ключевым в комплексной методологии исследования, дополняет позицию каждого методологического подхода к познанию объектов проблемного поля исследования необходимостью и возможностью рассмотрения основной, сущностной для опыта социального взаимодействия будущего специалиста, грани объективной социально-педагогической реальности и всех феноменов, её образующих – множественности социальных субъектов, их позиций, стратегий и способов взаимодействия. Методологическая матрица служит основанием обеспечения системной организации исследования, согласованности всех компонентов педагогической системы на методологическом, концептуальном и технологическом уровнях и получения системно-целостного образовательного результата.

2. *Понятие "опыт социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры"* как образовательный результат его профессиональной подготовки, представляющий собой интегративное, личностно-деятельностное новообразование как психический след его практикования в социуме, целенаправленно формируемое образовательными субъектами на основе исходного социального опыта обучающегося в процессе освоения им содержания и функций предстоящей профессиональной деятельности в сфере культуры и обеспечивающее: его ценностно-смысловое самоопределение в культуре, социуме и профессии, выбор способов бытия и со-бытия в социально значимых видах деятельности, владение социальными технологиями и практиками конструирования новой социально-культурной

реальности. Системное основание структуры и содержания опыта составили: факторы новой социальной реальности, обновленные функции профессиональной деятельности специалиста, внутренние факторы системной целостности опыта и научные предпосылки его формирования в образовательном процессе. Опыт социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры образуют: ценностно-смысловое ядро, когнитивно-деятельностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, концентрированно выраженные в профессиональном культурном коде специалиста, являющегося операционализированной проекцией общенационального культурного кода России. Опыт проявляется на объектном, субъектном и полисубъектном уровнях сформированности.

3. *Педагогическая система* формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры, с учётом стратегических ориентиров отечественного образования в условиях новой социальной реальности, представляет собой целостное, открытое и динамично развивающееся образование, объединяющее цели, содержание, методы, формы, средства и субъектов педагогического процесса на основе общей методологической идеи, в котором реализуется полисубъектное взаимодействие обучающихся, педагогов, социокультурных институтов и локальных сообществ с целью становления у будущих специалистов устойчивого, рефлексивного и деятельностно насыщенного опыта социального взаимодействия, ориентированного на обеспечение культурного суверенитета российского общества. Она обеспечивает не только профессиональную подготовку, но и формирование субъекта конструирования новой социально-культурной реальности, способного к диалогу, созиданию и интеграции общества на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

4. *Экспериментальная педагогическая технология* обогащения и концептуализации индивидуального опыта социального взаимодействия

будущего специалиста сферы культуры представляет собой научно обоснованную, воспроизводимую и диагностически оснащенную модель образовательного процесса, обеспечивающую формирование у будущего специалиста сферы культуры целостного, субъектного и миссионерско-ориентированного опыта, позволяющего ему не только адекватно и продуктивно реагировать на вызовы новой социально-культурной реальности, но и активно участвовать в её конструировании. Она включает в себя 4 этапа: а) рефлексивная актуализация и диагностика исходного опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры; б) когнитивное проектирование и ценностное целеполагание; в) деятельностная реализация проекта в условиях полисубъектности и гибридности социальной среды; г) рефлексивная интеграция и концептуализация опыта.

5. Педагогические условия эффективности педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры: организационно-педагогические (социально-ориентированная образовательная стратегия; функционально-аксиологическая целостность процесса; поликультурная насыщенность содержания образования) и психолого-педагогические условия (полилогическое взаимодействие субъектов культурно-образовательной среды; интеграция ценностно-смысловых полей и социального опыта обучающихся; ролевая рефлексия социально-проектной деятельности).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством выступлений и докладов диссертанта с научными сообщениями и докладами на методологических семинарах аспирантов и заседаниях кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры; докладов и секционных выступлений автора на международных научно-практических конференциях "Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований" (г. Белгород); "Наука сегодня: актуальные вопросы теории и практики" (г. Пенза); "Образование: традиции и инновации"

(г. Прага, Чешская республика); "Современная наука, общество и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации" (г. Пенза); "Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования (г. Москва); "Наука и образование: ключевые драйверы в обеспечении устойчивого социально-экономического развития в эпоху глобальных изменений (г. Казань). Результаты исследования внедрены и используются в образовательном процессе Белгородского государственного института искусств и культуры, а также в Педагогическом институте Белгородского государственного национального исследовательского университета.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав и заключения; объем текста составляет 172 страницы; список литературы включает 190 источников, рукопись содержит 19 таблиц, 4 рисунка и 6 приложений.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ В НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

1. Методологические основания исследования проблемы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры

Выбор методологической основы педагогического исследования, направленного на формирование опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры, обусловлен не только внутренней логикой науки о профессиональном образовании, но и фундаментальными трансформациями социального бытия, происходящими в условиях новой российской и глобальной реальности. В этих условиях традиционные, классические и даже неклассические модели анализа педагогических процессов демонстрируют недостаточную адекватность к динамике социокультурных изменений, характеризующихся множественностью субъектов, децентрализацией власти, полифонией смыслов и высокой степенью рефлексивности всех участников социальных взаимодействий. Именно поэтому методологический аппарат настоящего исследования строится на базе постнеклассической парадигмы, в рамках которой особое эвристическое и проектировочное значение приобретает полисубъектный подход.

Постнеклассическая парадигма, получившая широкое распространение в социально-гуманитарных науках с конца XX – начала XXI века, знаменует собой переход в педагогической науке и практике от представлений о социальности как о линейно детерминированной, упорядоченной и управляемой системе к пониманию её как сложного, нелинейного, саморазвивающегося и самоорганизующегося пространства, в котором сосуществуют и взаимодействуют разнородные образовательные субъекты с

собственными целями, стратегиями, ценностями и ресурсами (И.Ф. Игропуло, 2023) [52].

Как справедливо отмечают З.Х. Кочесоков, Ф.М. Кулиев и Л.А Мулляр, "постнеклассическая парадигма современной социальности характеризуется отказом от монологической модели социального знания, подчеркивая множественность точек зрения, множественность локальных истин, необходимость учета социального контекста и ценностных установок исследователя и его "других" [80, с. 225]. В этих условиях центральной проблемой становится не столько поиск универсальных законов, сколько конструирование условий для продуктивного взаимодействия различных субъектов социальной среды, способных к совместному смыслопорождению и рефлексивному управлению социальными процессами.

Полисубъектный подход, вписываясь в логику этой парадигмы, предлагает рассматривать социальную реальность не как объект внешнего воздействия, а как результат совместной деятельности множества субъектов, каждый из которых обладает собственной автономией, агентностью и ответственностью за ход и результат взаимодействия [10]. Особенно актуален данный подход для сферы культуры, где специалист выступает не только как исполнитель институциональных функций, но и как активный ко-создатель культурной среды, субъект диалога с различными социальными группами, в том числе – в условиях существенных геополитических противоречий, где культурный суверенитет нации формируется в условиях сложного полисубъектного взаимодействия.

По мнению В.Е. Лепского "Современная эпоха характеризуется свертыванием проекта глобализации и закатом однополярного мира. Техногенная цивилизация игнорирует социальные ценности и этические аспекты регулирования жизнедеятельности и несет в себе угрозы обществу нарастанием вероятности возникновения глобальных войн, распространением массовой культуры, общества потребления и культа денег, перехватом управления через мировые финансовые институты, цифровые платформы и

т.д. Альтернативой техногенной цивилизации может стать "социогуманитарная цивилизация", основанная на саморазвивающихся полисубъектных (рефлексивно-активных) средах" [91, с. 40].

Важным вкладом в развитие полисубъектной методологии в контексте образования стал подход В.Е. Лепского, рассматривающего образовательную систему как саморазвивающуюся среду, управление которой возможно только в условиях признания множественности субъектов образовательного процесса и их равноправного участия в его конструировании. В.Е. Лепский подчеркивает, что в постнеклассической парадигме научной рациональности «переход к управлению образованием как саморазвивающейся средой предполагает отказ от монопольной субъектности управляющего и признание в качестве “субъектов управления” широкого круга участников образовательного процесса – от обучающихся и преподавателей до родителей, работодателей, представителей местных сообществ и государственных институтов» [90, с. 12]. Такая позиция позволяет переосмыслить саму природу педагогической деятельности – не как одностороннего воздействия, а как согласованной совместной деятельности, в которой педагог выступает в роли модератора, фасилитатора и партнера в полисубъектном взаимодействии.

В контексте настоящего исследования полисубъектный подход выступает в качестве концептуального стержня, обеспечивающего целостность и преемственность всех уровней методологического анализа, отражённых в разработанной нами матрице. На парадигмальном уровне он позволяет переосмыслить педагогическую систему как открытую, нелинейную и рефлексивную, способную адаптироваться к изменениям социокультурной среды и генерировать новые формы профессионального взаимодействия, ориентированные не только на внутреннюю эффективность образовательного процесса, но и на внешние социальные вызовы – включая задачи обеспечения культурного суверенитета России. На концептуальном уровне полисубъектный подход обеспечивает переход от традиционной модели «обучаемый – педагог» к более сложной модели «обучающийся –

педагог – социальное сообщество – культурное пространство – государственная политика», в которой каждый элемент обладает собственной субъектностью и вносит вклад в конструирование опыта социального взаимодействия [23].

Особое значение полисубъектный подход приобретает на технологическом уровне исследования. Формирование опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры невозможно в рамках технологий, предполагающих пассивную рецепцию знаний или даже активную, но всё ещё индивидуализированную деятельность. Опыт здесь должен быть совместно сконструирован, рефлексирован и институционализирован в процессе взаимодействия с реальными социальными субъектами: местными сообществами, культурными институтами, представителями этнических и конфессиональных групп, органами власти и т.д. [11]. Именно поэтому в технологической основе педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия лежат методы проектной деятельности, социального проектирования, рефлексивного диалога, коллаборативного планирования, которые, будучи реализуемыми в условиях полисубъектного пространства, обеспечивают формирование у будущих специалистов не только профессиональных компетенций, но и способности к диалогу культур, социальной ответственности, профессиональной автономии и исполнению миссии культуры в обновляемом обществе.

Важно подчеркнуть, что полисубъектный подход не отменяет и не заменяет другие методологические подходы, включённые в матрицу исследования, а интегрирует их в единое методологическое поле, обеспечивая их смысловую взаимосвязь и направленность на решение единой научно-педагогической задачи. Так, культурно-исторический подход позволяет осмыслить социокультурную реальность как продукт исторического развития, в котором специалист выступает как носитель культурного кода; институциональный подход помогает выявить трансформации института

культуры в условиях новых вызовов; системно-интегративный подход обеспечивает целостность педагогической системы. Однако именно полисубъектный подход задаёт главную координату этого многоуровневого анализа – ориентацию на множественность, диалогичность и совместную ответственность за культурное пространство.

Таким образом, избранная методология исследования, центральным элементом которой выступает полисубъектный подход в русле постнеклассической парадигмы научной рациональности, соответствует как современным тенденциям развития социогуманитарного знания, так и практическим потребностям подготовки специалистов сферы культуры, способных эффективно действовать в условиях полисубъектной, многофакторной и быстро трансформирующейся социокультурной среды. Эта методология обеспечивает не только теоретическую адекватность исследования существующей социальной реальности, но и его практическую направленность на решение стратегических задач государственной культурной политики, включая обеспечение культурного суверенитета российского общества.

Социальный контекст традиционной подготовки специалистов сферы культуры ограничивается исполняемыми ими узко профессиональными творческими, либо организационными функциями специалиста, обозначенными в компетентностно-ориентированных ФГОС. Методология педагогических исследований, выполняемых в отраслевых вузах культуры, чаще всего представляет собой совокупность идей, принципов, методов и процедур, используемых исследователями для изучения процессов воспитания, обучения и развития обучающихся, замкнутых на внутренний педагогический процесс [26]. При этом реже встречаются диссертационные исследования, проводимые с учетом современных культурных трансформаций и социальных изменений, детерминирующих новые социальные функции специалистов гуманитарной сферы. Характеризуя нарождающуюся постиндустриальную образовательную парадигму, А.М.

Новиков и Д.А. Новиков выделяют черты инновационного обучения: «открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях» [115, с. 441].

Изучение проблемы подготовки специалистов сферы культуры в условиях новой социально-культурной реальности на основе формирования у них опыта социального взаимодействия носит междисциплинарный и полипарадигмальный характер, обуславливающий системное применение комплекса методологических подходов к её решению. Выбор такого комплекса, безусловно, явился сложной промежуточной задачей исследования, решение которой потребовало разработки целостной инструментальной методики выбора каждого методологического подхода. Для этого нами была разработана матрица методологических подходов к формированию опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в новой реальности (таблица 1.).

Таблица 1.

Матрица методологических подходов к исследованию и формированию опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в новой социально-культурной реальности

Уровни научного анализа	Объекты научного анализа		
	Социально-культурная реальность	Профессиональная деятельность специалиста сферы культуры	Образовательная система профессиональной подготовки специалиста в вузе
Парадигмальный уровень Цель анализа: определить тенденции парадигмы развития объекта анализа в новых условиях	<i>Системно-диалектический подход</i> Результат: от однополярного к многополярному мироустройству)	<i>Институциональный подход</i> Результат: от обеспечения досуга и развлечений к миссии обеспечения культурного суверенитета нации	<i>Системно-интегративный подход</i> Результат: от деятельностной образовательной парадигмы к интегративной парадигме образования в культуре
Концептуальный уровень	<i>Культурно-исторический подход</i>	<i>Полисубъектный подход</i> Результат:	<i>Субъектно-деятельностный подход</i>

Цель анализа: определить базовую теорию (концепцию) решения проблемы исследования в ряду альтернативных	Результат: Теория образования человека в культуре	Концепция полисубъектного взаимодействия	Результат: Теория субъекта деятельности
Технологический уровень Цель анализа: определить технологические основания решения проблемы исследования	Проектно-технологический подход Результат: проектно-технологические основания конструирования новой социально-культурной реальности	Функционально-деятельностный подход Результат: Алгоритмическое основание опыта взаимодействия – Полная функция управления	Личностно-деятельностный подход Результат: Опыт – интегративный конструкт Деятельности, Сознания, Личности

Исходным основанием для построения методологии исследования явилась гипотеза о том, что полисубъектный подход к формированию опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры более соответствует факторам и тенденциям новой социальной реальности, целям и задачам обновленной государственной культурной политики России. Выделение полисубъектного подхода как ключевого для проектирования педагогической системы не означает, что с его позиций можно изучить все объекты проблемного поля исследования. Однако, он позволяет рассматривать основную сущностную грань объективной социально-педагогической реальности и всех феноменов её образующих – это множественность социальных субъектов, их позиций, стратегий и способов взаимодействия, создающих эту реальность. Для более глубокого научного анализа тенденций, закономерностей и механизмов трансформаций социально-культурной реальности, профессиональной деятельности специалистов культуры и их профессионального образования применялись методологические подходы, представленные в матрице.

В качестве объектов научного анализа выступали смысловые единицы проблемного поля исследования: а) социокультурная реальность; б) профессиональная деятельность специалиста сферы культуры; в)

образовательная система профессиональной подготовки будущего специалиста. Их исследование осуществлялась на трех уровнях научного анализа: *парадигмальном уровне*, целью которого являлось определение тенденций развития парадигмы объекта анализа в новых условиях; *концептуальном уровне* с целью определить базовую теорию (концепцию) решения проблемы исследования в ряду альтернативных; *технологическом уровне*, цель которого – определить технологические основания решения проблемы исследования. Выбор уровней и объектов анализа был обусловлен целями, задачами и логикой исследования.

Матрица методологических подходов к формированию опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры не только обеспечила выбор методологических подходов на парадигмальном, концептуальном и технологическом уровнях научного анализа, но и позволила разработать методику исследования в логике решения исследовательских задач. Методика обеспечивала направленность и преемственность этапов и результатов теоретической части исследования: а) выделение факторов, тенденций и противоречий социокультурной динамики среды; б) определение трансформаций функций социального института культуры и профессиональной деятельности специалистов этой сферы под влиянием социокультурной динамики среды; в) разработка обновленного содержания и педагогических задач образования будущих специалистов сферы культуры; г) выделение научных предпосылок (теорий, концепций, технологий, практик), имеющихся в междисциплинарном знании и способствующих решению педагогических задач; в) проектирование педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста с опорой на уже имеющееся научное знание.

Дальнейшая интеграция методики в базовую методологическую матрицу позволила спроектировать 3D модель педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры на идеях и принципах полисубъектного подхода. Третье

измерение многомерной модели педагогической системы составили *педагогические задачи* формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста, являющиеся элементарными единицами педагогического процесса. Целостность педагогической системы обеспечивается интегративным единством её методологического, концептуального и технологического оснований (матриц), образующих соответствующие блоки модели, как теоретического подобия проектируемого процесса [122].

Ниже в обобщенном виде представлены результаты обоснования методологических походов исследования на парадигмальном, концептуальном и технологическом уровнях научного анализа.

Парадигмальный уровень анализа. Парадигмальный анализ, как метод познания, позволяет выявить сущностные особенности системы методологических походов к изучению факторов и тенденций развития объектов и явлений, в частности, социокультурной динамики новой реальности, профессиональной деятельности специалиста сферы культуры и педагогической системы его профессионального образования. Основная цель парадигмального анализа заключается в выявлении скрытых предположений и допущений, лежащих в основе конкретных теорий и практик, а также в критическом осмыслении ограничений существующих парадигм и возможностей перехода к новым способам понимания предметной области исследования [115]. Применительно изучения новой социально-культурной реальности базовым методологическим подходом к её исследованию нами был определен *системно-диалектический подход* (Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс, А.Н. Леонтьев, А.В. Капустин, Э.Г. Винограй и др.), объединяющий в себе системный подход, диалектику, синергетику, принципы системного анализа (целостность, структурированность, взаимосвязь элементов), диалектического мышления (движение через противоречия, развитие, качественные скачки) и саморазвития в синергетики (концепты случайность, нелинейность, хаос) который позволил нам

рассматривать социально-культурную реальность как живую, развивающуюся систему, находящуюся в постоянном взаимодействии с другими социальными системами, а образование человека в культуре в качестве одного из базовых механизмов её развития [28].

На этом уровне нами изучались нормативные документы, мнения отечественных и зарубежных аналитиков и экспертов, выступления политиков труды философов, социологов, педагогов, психологов, анализировался свой образовательный опыт. Это позволило выделить тенденции глобальных процессов и противоречий, свидетельствующих о глубинных трансформациях существующего миропорядка, выстроенного на парадигме панамериканского гегемонизма. Геополитический фактор парадигмы панамериканского гегемонизма проявляется: а) в финансово-экономическом доминировании (контроль мировых финансовых рынков посредством американского доллара как основной мировой резервной валюты через целенаправленно созданные международные финансовые институты и др.); б) в военно-политическом преимуществе (наличии военных баз на всех континентах, развязывание новых военных конфликтов, продавливание своих интересов и т.д.); в) идеологическом влиянии (навязывание либерально-демократических ценностей, американской исключительности, манипулирование мировоззрением молодежи через сетевые медиа-продукты, стандарты потребления, стиль жизни и т.д.) (Осипов, 2020) [120].

Профессор Н.В. Злобин на анализе исторического пути американского превосходства и исключительности убедительно доказывает, что господству США пришел конец [51], что также подтверждает и ведущий современный американский теоретик международных отношений профессор Дж. Мишаймер, прогнозирующий сценарий перехода к многополярному мироустройству. Однополярная парадигма социального мироустройства сменяется парадигмой многополярного мира, предполагающей наличие нескольких мощных взаимодействующих геополитических центров, определяющих направление дальнейшего развития цивилизации [105].

Такая геополитическая обстановка оказывает существенное влияние на стратегии развития России, находящейся под давлением многочисленных западных санкций, направленных на её экономическое ослабление и дестабилизацию социально-политической ситуации в стране. Ответом на вызовы современности явилась обновленная государственная политика России, обеспечивающая «сохранение, непоколебимую защиту и поддержку традиционных духовно-нравственных ценностей: патриотизма, уважения к истории, преемственности поколений и сплоченности (А.Д. Харичев, 2025) " [165].

Государственная культурная политика России, изложенная в Указе Президента РФ от 25.01.2023 г. № 35 «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики...», «призвана обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие как основу экономического процветания, государственного суверенитета и цивилизационной самобытности страны, укрепление общероссийской гражданской идентичности, единства и сплоченности российского общества, повышение качества жизни в Российской Федерации». Базой достижения этих целевых ориентиров является «накопленный российским обществом уникальный опыт взаимовлияния, взаимообогащения, взаимного уважения различных культур – на этом веками строилась российская государственность и формировалась общероссийская гражданская идентичность" [159]. Основой общероссийской гражданской идентичности является исторически сложившаяся система российских духовно-нравственных ценностей, объединяющая самобытные культуры многонационального народа Российской Федерации». Такая стратегия государственной культурной политики является *ведущим фактором конструирования новой социально-культурной реальности российского общества.*

В Указе Президента России отмечается: «единение науки, образования и искусства закладывает основу для понимания общественной миссии культуры как инструмента передачи новым поколениям свода моральных,

этических и эстетических ценностей, составляющих ядро российской самобытности», что следует рассматривать как стратегический приоритет развития профессионального образования в сфере культуры. Наиболее опасны проявления социально-культурного кризиса, протекающего в российском обществе: а) разрушаются традиционные российские духовные ценности, ослабляется единство многонационального народа; б) снижается интеллектуальный и культурный уровень, размывается культурный код нации; в) возрастает агрессия и нетерпимость, молодеет и растет преступность; г) деформируется историческая память, переоцениваются значимые исторические периоды, распространяются ложные представления об исторической отсталости России; д) продолжается дезинтеграция и атомизация социума, разрушаются социальные связи, возрастает индивидуализм, пренебрежительное отношение к правам других [159].

Ядерной функцией культуры, как социального института, становится сохранение в национальном сознании российского общества, в условиях динамично-меняющейся социально-культурной среды, культурного кода России, представляющего собой «многоуровневую систему ценностей, символов, архетипов и установок, которая исторически сложилась и определяет национальную идентичность, особенности мышления и поведенческие паттерны» (Киреев и др., 2024) [63]. Он является глубинной основой, на которой формируется коллективное сознание и мировоззрение. Это не просто набор культурных явлений и символов, а своего рода генетический код нации, который передается через поколения.

Системно-диалектический подход позволил составить целостное восприятие стремительно меняющейся социально-культурной реальности, не изолированно, а в их тесной связи с политическими и экономическими факторами. Были выявлены внутренние противоречия конфликтов между традиционными и новыми формами культуры, локальными и глобальными факторами, между офлайн и онлайн-взаимодействием в культуре [28]. Д. Борьо предлагает концепцию «новой реальности» через призму цифровых

технологий и виртуальных сред [177].

Институциональный подход (Д. Норт, Дж. Гэлбрейт, Т. Парсонс, О.А. Голумбовская, Лавренюк Т.А. и др.) рассматривает общество как совокупность устойчивых социальных институтов (культура, образование, власть, экономика), регулирующих поведение людей через нормы, правила, роли и ожидания. Дж. Гэлбрейт (J. Galbraith) рассматривает институты как ключевые структуры, формирующие социальные отношения [180].

В исследовании профессиональной деятельности специалистов сферы культуры в новой социально-культурной реальности, как непосредственного субъекта исполнения большинства функций социального института культуры, специалист рассматривается в поле социального взаимодействия множества субъектов: государства, НКО, бизнеса, гражданского общества, аудитории, творческих сообществ и т.д. Его профессиональные функции формируются и изменяются в одной парадигме с развитием и трансформациями социального института культуры в целом. В силу этого институциональный подход позволяет нам рассматривать его социальное взаимодействие как сложную форму сотрудничества, при которой специалист сферы культуры выступает не только как исполнитель, но и как координатор, медиатор, модератор проектов, объединяющих разнородные группы зрителей, художников, чиновников, спонсоров, волонтеров и т.д., что требует от него опыта продуктивного полисубъектного взаимодействия, навыков межсекторного диалога, управления сетевыми проектами, построения публичных пространств [85].

В соответствии с обновленной государственной культурной политикой России социальный институт культуры, а следовательно, профессионал сферы культуры, призваны функционировать в иной парадигме: переноса акцентов деятельности с коммерческого обеспечения досуга и развлечений населения на выполнение миссии обеспечения культурного суверенитета нации. Преодоление противоречий в культурном развитии регионов, координации и взаимодействии ведомственных субъектов разных уровней носит полисубъектный характер и становится проблемой общенационального

уровня. Защита культурного суверенитета как «совокупности социально-культурных факторов, позволяющих народу и государству формировать свою идентичность, избегать социально-психологической и культурной зависимости от внешнего влияния, быть защищенными от деструктивного идеологического и информационного воздействия, сохранять историческую память, придерживаться традиционных духовно-нравственных ценностей» становятся социальными функциями профессиональной деятельности специалистов сферы культуры, а их профессиональное образование обретает все более выраженную культуuroобразующую функцию, становясь в интеграции с наукой и культурой стратегическим ресурсом развития общества (Ушакова,2022) [162].

Такая системная трансформация профессиональной деятельности специалиста сферы культуры обусловила поиск путей интеграции профессионального образования и культуры. Стратегические установки государственной политики в части интеграции науки, культуры и образования свидетельствуют о насущной необходимости дальнейшего развития отечественного профессионального образования в направлении от деятельностной образовательной парадигмы (западноевропейская модель прагматизма) к интегративной парадигме образования в культуре.

Системно-интегративный подход к образованию человека в культуре (Э. Тайлор, Л. Гейзенберг, О. Лопрете, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, В.С. Степин, В.А. Петровский и др.). Исследование педагогической системы профессиональной подготовки специалистов сферы культуры носит системно-интегративный характер и представляет собой методологически обоснованный способ анализа образования как культурного феномена, в котором формируются не только профессиональные навыки, но и культурные установки, ценностные ориентации, социальная позиция и способность к полисубъектному взаимодействию, то есть к диалогу и сотрудничеству множества акторов в условиях новой социально-культурной реальности [113].

Культурологический подход рассматривает образование как интегральную часть культуры, где передаются, воспроизводятся и трансформируются смыслы, символы, нормы, практики и формы коммуникации. Он позволяет: а) анализировать образовательные процессы как культурно-значимые события; б) выявлять ценностные основания педагогических систем; в) изучать механизмы интериоризации культурных моделей поведения будущими специалистами; г) понимать, как через образование происходит включение личности в современную культурную динамику (Новиков, 2010) [116].

В условиях новой социально-культурной реальности, характеризующейся цифровизацией, гибридностью, глобализацией, кризисом устойчивых идентичностей и ростом запроса на участие, культурологический подход предоставляет следующие возможности: осуществлять анализ культурных кодов образовательной среды; выявлять какие модели поведения, типы взаимодействия, представления о профессии, творчестве, обществе закладываются в учебном процессе; формировать опыт культурной рефлексии у студентов (развитие способности осмысливать собственную позицию в культурном пространстве, понимать мультикультурность, полицентричность современной действительности); проектировать образовательные практики, ориентированные на полисубъектное взаимодействие; создавать условия для включения студентов в проекты с разными социальными группами; трансформировать педагогическую систему из репродуктивной в проактивную, проектную, диалоговую, способную отвечать на вызовы времени (Мансурова, 2021) [100].

Концептуальный уровень анализа проводился с целью определения базовой теории решения проблемы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста в новой социально-культурной реальности. Исходным методологическим подходом этого уровня научного анализа, позволяющим сформировать концептуальное представление о теоретических основаниях решения этой проблемы исследования был выбран

культурно-исторический подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.М. Лотман и др.), рассматривающий современные культурные процессы не изолированно, а в контексте исторического развития культуры, учитывая преемственность, трансформацию ценностей, норм и форм коммуникации [96]. Он основан на идее, что любое социокультурное явление, включая образование, профессию, взаимодействие, есть результат длительной исторической эволюции. В этом ключе он позволяет выявлять исторические корни современных социальных практик, понимать, как культурные традиции и инновации сосуществуют в настоящем, анализировать динамику социального взаимодействия как процесс, обусловленный культурно-историческими условиями. В условиях новой социально-культурной реальности культурно-исторический подход помогает сохранить ориентир в ценностях и смыслах, как общественному, так и индивидуальному сознанию.

Культурно-исторический подход позволяет избежать сиюминутного взгляда на новую социально-культурную реальность, встраивая её в более широкий контекст исторического развития культуры. Для будущих специалистов сферы культуры это означает не просто освоение новых технологий или форматов, а осмысление своей роли как носителя и трансформатора культурной памяти. Такой подход способствует формированию глубокого, этически ответственного и исторически осознанного опыта социального взаимодействия, что особенно важно в условиях неопределенности и динамичных трансформаций современности. В результате культурно-исторического подхода к анализу социально-культурной реальности мы пришли к выводу о необходимости решения проблемы исследования в *русле теории образования человека в культуре* (Л. С. Выготский, К.Г. Юнг, Э. Кассирер, М.М. Бахтин, М. Мамардашвили, В.Г. Мозгот и др.). Концепция образования человека в культуре рассматривает становление личности как процесс активного вхождения в культурную среду, освоения её символов, норм, ценностей и способов взаимодействия. В условиях новой социально-культурной реальности, характеризующейся

цифровизацией, поликультурностью, фрагментацией смыслов и гибридной идентичностью, особенно актуальным становится полисубъектный подход, предполагающий, что образовательный процесс строится не как трансляция знаний педагогом, а как совместное, диалогическое и кооперативное конструирование знания и опыта множеством субъектов: студентами, педагогами, культурными институциями, сообществами (Мозгот, 2017) [107, с. 32].

Теория образования человека в культуре строится на нескольких системообразующих идеях: а) культурно-исторической обусловленности развития личности (Л. С. Выготский); б) диалогичности сознания и культуры (М. М. Бахтин); в) символического опосредования деятельности (Э. Кассир, М. Мамардашвили); г) ко-конструирования знания в образовательной среде (полисубъектный подход) (Л. С. Выготский); д) рефлексивности и децентрации «Я» (В.И. Слободчиков) [146].

Формирование ценностно-смысловой сферы будущего специалиста на основе российского культурного кода, становится первоочередной задачей его образования. Базовое содержание социокультурного образования специалиста в культуре должны составлять:

а) *историческая память и традиционные российские ценности* (уважение к прошлому, героизм, самопожертвование, коллективизм, единство народов, а также традиционные российские ценности, закрепленные в Основах государственной политики – жизнь, достоинство, патриотизм, крепкая семья и служение Отечеству);

б) *геополитические и природные факторы России* (огромные пространства, суровый климат и исторические вызовы формировали в русском народе такие черты, как терпение, выносливость, готовность к мобилизации, а также особую роль общины и коллективизма);

в) *духовно-нравственные основания* (православие, как один из ключевых факторов, наряду с иными традиционными религиями народов России, оказало глубокое влияние на формирование системы ценностей,

включая приоритет духовного над материальным, милосердие, справедливость и соборность);

г) *символы и архетипы* (к ним относятся образы «матушки-Руси», «русской души», определённые языковые и художественные символы, которые имеют глубокое эмоциональное и смысловое значение для русского человека);

д) *культурное наследие* (литература, искусство, музыка, архитектура, а также народное творчество, которые несут в себе определённые идеи, образы и эстетические принципы);

е) *язык* (русский язык не просто средство общения, но и носитель культурных смыслов, отражающий особенности национального мышления и картины мира).

Полисубъектный подход в педагогике (*поли* – много, *субъект* – активный участник) (основатели М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.) рассматривает педагогический процесс как сложное взаимодействие множества образовательных субъектов (акторов), каждый из которых обладает собственной позицией, интересами, ресурсами и культурным капиталом [145]. Ключевые принципы этого подхода: а) многосубъектность (образовательный процесс включает не только вуз, но и внешние институты и сообщества); б) равноправие субъектов (все участники признаются носителями экспертизы и права на участие в проектировании содержания и форм обучения); в) диалогичность (обучение строится на основе диалога, ко-творчества, совместного решения задач); сетевая организация (образовательная среда становится распределенной, гибкой, проектной) (Кузнецова, 2022) [83].

Таким образом, полисубъектный подход позволяет представить педагогическую систему подготовки специалистов сферы культуры как открытую, динамичную и сетевую среду, в которой студент формирует опыт социального взаимодействия не в условиях искусственного моделирования, а через реальное включение в многомерные культурные процессы. Этот подход

отвечает вызовам новой социально-культурной реальности, где ключевыми качествами профессионала становятся способность к диалогу, координации, рефлексии и совместному творчеству (Сергеев, 2000) [143]. Он делает образование не только подготовкой к профессии, но и социальной практикой гражданского и культурного участия. Более подробно интегрирующая функция полисубъектного подхода в педагогической системе формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры представлена в разделе 1.3. текста диссертации.

Субъектно-деятельностный подход опирается на идеи деятельностной психологии, разработанной в рамках школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна. Его ключевые положения: а) человек – субъект своей деятельности, а не пассивный исполнитель; б) профессиональное развитие происходит через включение в реальные виды деятельности, а не только через усвоение знаний; деятельность является носителем смыслов, ценностей и отношений (Нечаев, 2001) [111]; в) обучение эффективно, когда оно моделирует реальные условия профессиональной жизни. В контексте подготовки будущих специалистов сферы культуры это означает, что студенты должны не просто изучать теорию культуры и профессионально-творческую специальность, но участвовать в проектах, диалогах, ко-творчестве, становясь субъектами культурных изменений и моделирования художественной реальности (Мозгот, 2023) [106].

Субъектно-деятельностный подход в профессиональном образовании будущего специалиста сферы культуры позволяет: а) формировать у него активную профессиональную позицию, не просто исполнителя своих функций, а инициатора, медиатора, модератора культурных процессов; б) развивать опыт социального взаимодействия через проектную, исследовательскую, волонтерскую и прикладные виды деятельности в реальных социокультурных средах; в) осуществлять интеграцию образования и практики – создавать условия, при которых учебно-профессиональная деятельность становится моделью профессиональной деятельности; г)

формировать опыт рефлексивной деятельности, как способность анализировать свои мотивы, целеполагание, действия, результаты своего поведения и деятельности, их влияние на других людей и изменение ситуации взаимодействия; д) поддерживать творческую инициативу студента, развивая его как субъекта культурной инновации и конструирования новой социально-культурной реальности.

Функционально-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, И.А. Зимняя, О.А. Голумбовская, О.Г. Тринитатская и др.) к исследованию профессиональной деятельности специалиста сферы культуры в условиях новой социально-культурной реальности представляет собой методологическую стратегию, объединяющую анализ функций профессиональной деятельности (ролей, задач, компетенций) с пониманием деятельности как целостного, целенаправленного и развивающего процесса. Подход позволяет не только выявить, *что делает* специалист культуры, но и *как он это делает*, в каких условиях, с какими субъектами взаимодействует и какие личностные и социальные ресурсы задействует. Он возник на стыке функционального анализа социологии управления и психологической теории деятельности, в силу чего ключевыми положениями функционально-деятельностного подхода являются: а) профессиональная деятельность рассматривается как система функций, выполняемых специалистом в рамках социокультурной среды; б) каждая функция (например, кураторская, медиаторская, проектная, просветительская) реализуется через конкретные действия и операции, встроенные в социальный контекст; в) деятельность – это не просто выполнение задач, а процесс осмысленного взаимодействия с объектом и субъектами, направленный на достижение культурного результата; г) в условиях изменяющейся реальности функции профессии динамичны и требуют постоянной адаптации, развития и обновления.

Функционально-деятельностный подход позволяет: выявлять и проектировать актуальные профессиональные функции; анализировать, какие

функции необходимы сегодня специалисту сферы культуры (медиация, управление сообществом, работа с цифровыми платформами, экологическое просвещение или др.); моделировать структуру деятельности, разделять её на мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный уровни, что помогает выстроить модель образовательного результата и логику образовательного процесса; формировать опыт социального взаимодействия через функциональные задачи; оценивать эффективность профессиональной деятельности не только по проведенному мероприятию, но и по качеству взаимодействия, вовлеченности аудитории, социальному эффекту.

Личностно-деятельностный подход к исследованию педагогической системы профессиональной подготовки специалиста сферы культуры в условиях новой социально-культурной реальности представляет собой методологическую основу, объединяющую два ключевых аспекта: личностное развитие будущего специалиста как целостной, рефлексивной и ценностно-ориентированной личности, освоение им профессиональной деятельности через активное, осмысленное и творческое участие в реальных социокультурных процессах. Личностно-деятельностный подход в педагогике формируется на стыке психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский) и личностно-ориентированной педагогики (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков). Подход позволяет рассматривать профессиональную подготовку не как передачу готовых знаний и умений, а как процесс становления личности в деятельности, что особенно актуально в условиях нестабильности, цифровизации, мультикультурализма, роста запроса на гражданскую идентичность и культурный суверенитет. Его основные положения: а) образование должно способствовать раскрытию индивидуальности, самоопределению и самореализации студента; б) деятельность является ведущей формой развития личности (через участие в проектах, коммуникациях, творческих инициативах студент обретает профессиональные качества и социальный опыт); г) учебный процесс строится с учётом мотивации, ценностей, интересов и жизненного опыта

обучающегося; д) акцент делается на рефлексии, позволяющей студенту осознавать себя как субъекта культуры и социального взаимодействия.

Центральное положение полисубъектного подхода в нашей матрице не случайно. Он выступает в качестве связующего звена, интегрирующего различные методологические подходы и обеспечивающего многомерность анализа. В методологической матрице в своих диагональных связях полисубъектный подход с системно-диалектическим подходом позволяет анализировать социокультурную реальность не как статичную систему, а как динамичный процесс, в котором множество субъектов (государство, личность, институты) находятся в постоянном взаимодействии и противоречии. Это позволяет рассматривать подготовку специалиста как часть более широкого диалектического процесса формирования многополярного мироустройства, где культура выступает инструментом диалога и разрешения противоречий, а смена парадигмы образования зависит не только от социально-политических факторов, но детерминирована факторами социально-культурной среды и информационно-коммуникативными процессами, происходящими в поликультурном и полицентричном обществе.

Если личностно-деятельностный подход акцентирует внимание на формировании опыта как интегративного конструкта деятельности, сознания и личности, то полисубъектный подход, в контексте системно-диалектического подхода, расширяет научное представление и рамки этого процесса. Он показывает, что личностное развитие и формирование опыта происходят не в вакууме, а в постоянном и сложном взаимодействии с другими субъектами. Технологии, основанные на личностно-деятельностном подходе (например, рефлексия, портфолио), обогащаются полисубъектным измерением, когда специалист анализирует свой опыт взаимодействия с различными партнёрами, а не только свою индивидуальную деятельность.

В сочетании с субъектно-деятельностным подходом полисубъектный подход не отменяет, а обогащает субъектность. Она переводит субъектность из индивидуального измерения в коллективное. Специалист сферы культуры,

осваивая опыт социального взаимодействия, перестает быть одиночным субъектом и становится частью сложной полисубъектной сети. Субъектно-деятельностный подход дает инструментарий для анализа внутренней позиции каждого субъекта в этой сети, а полисубъектный – для анализа их взаимодействия.

Вертикальные взаимосвязи полисубъектного подхода в матрице являются также весьма информативны: в сочетании с институциональным подходом полисубъектный подход позволяет рассматривать социальный институт культуры не как монолитную структуру, а как арену взаимодействия множества субъектов (от государства до отдельных творческих личностей). Это помогает перейти от анализа функций института "сверху" к анализу его динамики "изнутри", через взаимодействие всех его участников.

В сочетании с функционально-деятельностным подходом полисубъектный подход расширяет рамки функционального анализа. Если функционально-деятельностный подход рассматривает опыт как алгоритмическое основание деятельности через полную функцию управления (ПФУ), то полисубъектный подход позволяет наполнить этот алгоритм содержанием, учитывая интересы, ценности, стратегии и действия всех участников взаимодействия, делая ПФУ инструментом не только для специалиста, но и для всей сети взаимодействия.

Помимо диагональных и вертикальных связей, полисубъектный подход играет ключевую роль в обеспечении горизонтальных взаимосвязей в матрице, интегрируя концептуальный и технологический уровни. В связи с культурно-историческим подходом полисубъектный подход позволяет рассматривать культурно-исторический процесс не как однонаправленный поток, а как результат сложного взаимодействия множества субъектов (носителей культуры, творческих союзов, чиновников, различных социальных групп и т.д.). Изучение культурного кода нации, как того требует культурно-исторический подход, становится осмысленным только в контексте полисубъектности. Культурный код нации интериоризируется в личность не

изолированно, а через многосторонний диалог и взаимодействие с представителями разных культур, субкультур и сообществ.

Организация и логика проведённого исследования строятся на основе матрицы методологических подходов, ключевым и центральным элементом которой выступает полисубъектный подход. Именно он задаёт ориентацию всей исследовательской стратегии, фокусируясь на многосубъектной природе профессиональной деятельности специалиста сферы культуры и на необходимости его взаимодействия с разнородными акторами социокультурной среды – от государственных институтов до локальных сообществ.

Полисубъектный подход расположен в центре матрицы и выполняет интегрирующую и координирующую функцию: в связке с методологическими подходами, граничащими с ним по вертикали, горизонтали и диагоналям он не только дополняет их аналитический потенциал, но и расширяет их прогностические и проектировочные возможности. Такая конфигурация позволяет рассматривать опыт социального взаимодействия (ОСВ) не как совокупность изолированных знаний и навыков деятельности, а как целостный, динамичный и рефлексивный личностно-деятельностный конструкт, формируемый в условиях полисистемной социокультурной реальности.

Таким образом, предложенная матрица методологических подходов обеспечивает не только теоретическую стройность исследования, но и его практическую направленность, позволяя транслировать сложные методологические идеи в образовательные цели, педагогические задачи, в выбор содержания образования и учебного материала, условия, механизмы и инструменты подготовки будущих специалистов сферы культуры к профессиональной деятельности в новой социально-культурной реальности на основе обогащения и концептуализации его опыта социального взаимодействия.

1.2. Понятие и системные основания опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры в меняющейся реальности

Современные трансформации социально-культурной среды, обусловленные глобальными геополитическими, институциональными и образовательными сдвигами, требуют радикального переосмысления опыта социального взаимодействия (далее – ОСВ) как целостного образовательного результата профессиональной подготовки специалиста сферы культуры. В отличие от традиционных представлений, сводивших взаимодействие к набору коммуникативных навыков, в новой реальности ОСВ выступает как многоуровневая, интегративная система, образующаяся на пересечении факторов среды и новых социальных функций профессиональной деятельности специалиста культуры, что требует перестройки системы профессиональной подготовки специалистов в условиях профильного вуза.

Системные основания ОСВ раскрываются через три взаимосвязанных объекта научного анализа – социально-культурную реальность, профессиональную деятельность специалиста и педагогическую систему подготовки в вузе, на трех уровнях, как уже отмечалось ранее, научного осмысления: парадигмальном, концептуальном и технологическом. Результатом этого этапа анализа явилось выделение двух групп факторов, обуславливающих расширение социально-преобразующих функций специалистов сферы культуры и, как следствие этого, процесс формирования ОСВ). Их составили внешние и внутренние факторы, образующие системные основания ОСВ будущего специалиста сферы культуры (Рис. 1).

Объективные факторы. 1. *Парадигмальный уровень анализа новой социальной реальности* позволил выделить макроконтекст обусловленности формирования ОСВ будущего специалиста сферы культуры. На парадигмальном уровне ОСВ обусловлен системными изменениями, происходящими в мировом и национальном социокультурном пространстве. В социально-культурной реальности доминируют социально-политические и социально-экономические факторы и механизмы объективно существующих

закономерностей трансформаций социума, в рамках которых ключевым фактором выступает переход от однополярного к многополярному мироустройству. Это порождает высокую степень неопределённости и противоречивости социальной среды, что, в свою очередь, требует от специалиста культуры гибкости мышления, способности к диалогу в условиях полярности и умения конструктивно разрешать противоречия.



Рис. 1. Функционально-факторная модель опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры

Происходит гибридизация социальных и культурных пространств. Физические и виртуальные пространства всё чаще переплетаются, формируя гибридные среды. Это требует от специалиста умения работать в условиях нестабильных границ между «реальным» и «виртуальным»; опыта организации смешанных (online/offline) культурных событий, владения новыми формами вовлечения аудитории (геймификация, краудсорсинг, цифровое волонтерство и др.).

В профессиональной деятельности специалиста актуализируется институциональный фактор, фиксирующий смену миссии социального института – от досугово-развлекательной, потребительской функции к

функции обеспечения культурного суверенитета нации. В этих условиях ОСВ трансформируется: специалист осознаёт себя не просто организатором досуга, а носителем национальных ценностей, защитником культурной идентичности и субъектом культурной безопасности, что предполагает высокий уровень этической ответственности

В профессиональном образовании будущего специалиста культуры доминирует системно-интегративный фактор, отражающий переход к интегративной парадигме образования и культуры. Если ранее акцент делался на формирование отдельных компетенций, то сегодня задача вуза – "вращивать" целостную личность, способную к синтезу ценностного, когнитивного, регулятивного и рефлексивного компонентов в единый опыт, представляющий собой не просто набор знаний, умений и навыков, а системный результат социализации личности и психический след практикования обучающегося в социуме. Это задаёт требование: ОСВ должен быть не суммой навыков, а интегрированным, внутренне согласованным образованием.

2. *Концептуальный уровень анализа* (смысловые и структурные изменения).

На концептуальном уровне изучения объектов анализа проявляются смысловые сдвиги, задающие содержание ОСВ. В социально-культурной реальности российского общества активизируется культурно-исторический подход, в рамках которого возрастает значимость актуализации традиционных ценностей и национального культурного кода как ответа на фрагментацию идентичности. ОСВ в этом контексте требует от специалиста глубокой интериоризации исторической памяти, способности к межкультурному диалогу на основе собственного культурного фундамента, а не подмены его внешними смыслами. В этой связи нами в процессе проектирования педагогической системы формирования ОСВ будущего специалиста решалась задача обеспечения преемственности российского культурного кода на уровне специалиста сферы культуры, являющегося его носителем и транслятором в

социокультурной среде. Результатом такой проекции стал "профессиональный культурный код специалиста сферы культуры", более подробное описание которого содержится в параграфе 2.3 диссертации.

В профессиональной деятельности специалиста культуры реализуется полисубъектный фактор, отражающий многослойность и многоакторность современной социокультурной среды. Специалист взаимодействует не с абстрактной «аудиторией», а с сетью субъектов – государственными структурами, НКО, медиа, локальными сообществами. Это формирует новую функцию ОСВ – модераторско-координационную, предполагающую умение медиации, согласования интересов, организации полисубъектного взаимодействия.

В педагогической системе подготовки специалиста к профессиональной деятельности в новой социальной реальности реализуется субъектно-деятельностный подход, акцентирующий переход студента в образовательном процессе от позиции объекта обучения к субъекту профессиональной деятельности. Это задаёт особенности ОСВ: он должен быть осознанным, инициативным, ответственным, включать в себя установку на саморазвитие и самоорганизацию, а не пассивное воспроизведение заданных шаблонов и образцов.

3. *Технологический уровень* (операционализация опыта). На технологическом уровне ОСВ приобретает конкретные функциональные и деятельностные формы. В социально-культурной реальности проявляется проектно-технологический фактор, в рамках которого специалист культуры получает возможность не просто реагировать на изменения, а активно конструировать новую социокультурную реальность. Это трансформирует ОСВ в социально-проектный опыт, требующий прогностического мышления, навыков моделирования, проектирования и инновационной активности. Современная культура всё больше существует в цифровых и медиатизированных средах, изменяется роль аудитории в переходе от пассивного потребителя к соавтору создания культурного пространства. Это

трансформирует роль специалиста сферы культуры от хранителя и интерпретатора традиционных артефактов к куратору цифрового контента, медиа-коммуникатору, создателю интерактивных культурных практик, что требует от специалиста: опыта использования цифровых платформ (социальные сети, виртуальные выставки, онлайн-резиденции); навыков цифровой грамотности и медиапродакшна; опыта перехода от монологической к диалогической/полилогической модели взаимодействия с аудиторией.

В профессиональной деятельности специалиста сферы культуры доминирует функционально-деятельностный фактор, выраженный во внешней зарегулированности системы управления в сфере культуры, направленной на поддержание режима беспроблемного функционирования этой сферы, но не перевода её в режим развития. Для становления опыта субъектной самоорганизации деятельности, будущий специалист должен в практической деятельности усвоить полную функцию управления (далее – ПФУ), включающей в себя полный цикл управления, применимый как для социальных, так и технических систем [68].

Это не означает механистического применения схем и алгоритмов управленческой деятельности, а, напротив, способность структурировать сложное взаимодействие через осознанные и отрефлексированные во многих видах деятельности этапы универсальной для всех видов управления и организации деятельности полной функции управления, (анализ факторов внешней среды, целеполагание, планирование, организация, контроль, коррекция) – обеспечивая его эффективность даже в условиях высокой неопределённости.

В педагогической системе применяется личностно-деятельностный подход, основанный на единстве деятельности, сознания и личности. Здесь ОСВ осмысливается как интегративный конструкт, в котором каждое действие связано с рефлексией, а профессиональные качества формируются в единстве с личностным ростом. Такой опыт не может быть дробным – он требует

целостности, внутренней согласованности и непрерывной рефлексии, что потребовало в процессе исследования выделить внутренние факторы системной целостности опыта социального взаимодействия специалиста культуры. В новой реальности он предстаёт как многоуровневая, ценностно ориентированная, полисубъектная и проектно-организованная система, интегрирующая глобальные вызовы, новые функции профессии и обновлённые психолого-педагогические основания. Именно эта системность и обеспечивает его эффективность как ресурса укрепления культурного суверенитета российского общества.

Внутренние факторы системной целостности опыта социального взаимодействия специалиста. В условиях трансформации социально-культурной реальности, особую значимость приобретает системная целостность образовательного результата, обеспечивающего продуктивность профессиональной деятельности специалиста. В данном контексте центральным образовательным результатом подготовки специалиста к профессиональной деятельности в новой социокультурной реальности выступает опыт социального взаимодействия (ОСВ), представляющий собой, по мнению Е.В. Коваленко, психический след практикования обучающегося в социуме, целенаправленно формируемый в культурно-образовательной среде вуза [71]. Автор рассматривает ОСВ как сумму знаний и умений, а как интегративный психологический и деятельностный конструкт, объединяющий деятельность сознание, личность в единую систему профессионального действия, ориентированную на миссию социального института культуры.

Теоретико-методологический анализ понятия "социальное взаимодействие" и сущностных характеристик понятия "опыт", позволил выделить четырёхкомпонентную структуру ОСВ:

– ценностно-смысловое ядро, обеспечивающее самоопределение личности в культуре, профессии и социуме;

- когнитивно-деятельностный компонент, реализующий функцию проектирования внутреннего плана деятельности и принятия регулятивных решений;
- операционально-деятельностный компонент, отвечающий за организацию индивидуальной и совместной профессиональной деятельности;
- рефлексивно-оценочный компонент, выполняющий интегративную функцию посредством самоанализа, коррекции и ценностной оценки результатов взаимодействия.

Однако, наличие структуры ещё не гарантирует функциональной эффективности опыта. Его целостность и продуктивность обусловлены внутренними системообразующими основаниями – факторами, выявленными на основе трёхуровневого методологического анализа (парадигмального, концептуального, технологического) и представленными в виде матрицы внутренних факторов опыта социального взаимодействия. Эти факторы не являются внешними условиями или дидактическими средствами; напротив, они выступают внутренними детерминантами, определяющими природу, динамику и содержание самого опыта. Их совокупность обеспечивает системную функциональную целостность ОСВ – способность опыта к саморегуляции, интеграции компонентов и адекватному отклику на вызовы новой социально-культурной реальности.

Системный фактор как основание целостности. Системный фактор отражает иерархическую организацию, внутреннюю взаимосвязанность и динамическую устойчивость структурных компонентов ОСВ. Он выступает мета-уровнем, обеспечивающим их единство как системы, а не агрегата. При нарушении системности (например, при разрыве между ценностными установками и практическими действиями) возникает фрагментарность профессионального поведения: специалист может обладать знаниями, но не способен их применить в контексте реальных социокультурных задач, либо демонстрирует активность, не соотнесённую с ценностной миссией профессии. Компенсация такого рассогласования, либо дефицита ценностных

регуляторов, достигается в образовании посредством внедрения интегративных педагогических моделей, в которых теория, практика и рефлексия выстраиваются как единый образовательный трек.

В содержании компонентов системный фактор проявляется следующим образом: ценностно-смысловое ядро задаёт общую ориентацию всей системы; когнитивно- и операционально-деятельностный компоненты функционируют в режиме согласованного взаимодействия, обеспечивая реализацию ценностно заданной цели; рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает обратную связь, корректируя связи между частями и сохраняя системную устойчивость.

Деятельностный фактор как основание активности. Деятельностный фактор выражает опосредованность опыта реальной, целенаправленной активностью, включающей проектную, организационную, коммуникативную и управленческую составляющие. Именно в подлинной (а не имитационной) деятельности формируется способность субъекта к инициативному взаимодействию с социокультурной средой. При доминировании репродуктивных форм обучения (лекции, тесты, шаблонные задания) ОСВ остаётся ситуативным, пассивным, не готовым к реальным вызовам – таким как организация межкультурного диалога, проектирование локальных культурных практик или противодействие деструктивным трансляциям. Компенсация достигается через учебно-профессиональные микропроекты с участием реальных социальных партнёров – сообществ, учреждений культуры, органов местного самоуправления, где студент выступает не как исполнитель, а как субъект проектирования и актор преобразований.

В структуре ОСВ деятельностный фактор обеспечивает: в когнитивно-деятельностном компоненте – проектирование целей и планов; в операционально-деятельностном – их реализацию в реальной среде; в рефлексивно-оценочном – фиксацию результативности и коррекцию действий на будущее.

Аксиологический фактор как основание устойчивости системы. Аксиологический фактор обеспечивает ценностно-смысловую устойчивость

ОСВ, ориентируя специалиста на сохранение и развитие культурного кода, традиционных ценностей и суверенитета национальной культуры. Особенно остро эта задача стоит в приграничных территориях, где интенсивность внешних культурных влияний максимальна. При слабой выраженности аксиологического ядра будущий специалист оказывается уязвимым к идеологическим и дискурсивным манипуляциям, его профессиональная позиция становится ситуативной и инструментальной. Компенсация достигается через целенаправленное включение в образовательный процесс анализа стратегических установок государственной культурной политики России документов (в частности, Указа Президента РФ от 25.01.2023 № 35 «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики России...»), кейсов угроз культурной безопасности, а также практик локального культурного возрождения.

В содержании компонентов аксиологический фактор: формирует ценностное ядро как основу культурной и профессиональной идентичности специалиста; включает в когнитивно-деятельностный компонент ценностные и нравственные критерии выбора и проектирования элементов локальных региональных культурных пространств; обеспечивает в рефлексивно-оценочном компоненте ценностную оценку решений и их соответствие миссии профессии [25].

Субъект-субъектный (полисубъектный) фактор как основание диалогичности. Полисубъектный фактор фиксирует и совершенствует диалогическую природу ОСВ, в опоре на который специалист взаимодействует не с объектами, а с множеством субъектов – коллегами, представителями сообществ, НКО, представителями государственных и муниципальных структур, гражданами и их объединениями. В традиционной, чаще моноцентричной образовательной среде, субъект-объектной педагогической модели («педагог → студент») эта способность не развивается, что ведёт к непродуктивным навыкам партнёрского, горизонтального сотрудничества. Компенсация опыта субъект-субъектного взаимодействия

обучающегося может достигаться посредством внедрения в образовательный процесс технологий ко-дизайна, совместного проектирования, полиагентности, где студенты учатся выстраивать равноправные, инициативные, ответственные отношения с другими субъектами культурно-образовательной среды.

В операционально-деятельностном структурном компоненте ОСВ полисубъектный фактор обеспечивает навыки коммуникации и координации; в когнитивно-деятельностном – моделирование ролей и позиций других субъектов; в ценностно-смысловом ядре – формирует установку на уважение субъектности другого и готовность к совместному действию.

Культурологический фактор как основание смысловой компетентности будущего специалиста. Культурологический фактор отражает способность специалиста интерпретировать, транслировать и конструировать культурные смыслы, коды и практики, обеспечивая их устойчивость и развитие в новых условиях. Отсутствие системного освоения культурного кода России и его локальных проявлений приводит к снижению профессиональной эффективности: специалист теряет «язык культуры», становится неспособным актуализировать традиционные смыслы в современных форматах. Компенсация достигается через формирование «понятийного поля социального взаимодействия», включающего ключевые категории: культурный код, идентичность, наследие, суверенитет, память, традиция и их освоение в контексте практической деятельности.

Ценностно-смысловое ядро опыта социального взаимодействия личности опирается на культурные смыслы как на фундамент культурной идентичности; когнитивно-деятельностный компонент оперирует культурологическими категориями при проектировании социально-значимых ситуаций; операционально-деятельностный – реализует их в практике культурных событий, программ и пространств.

Рефлексивный фактор как основание саморазвития. Рефлексивный фактор обеспечивает динамику, саморегуляцию и обогащение ОСВ за счёт

механизма «рефлексивной петли» – циклического процесса самоанализа, переосмысления и коррекции опыта (Kolb, 1984) [184]. При отсутствии регулярной рефлексивной практики опыт замыкается в рутине, становится статичным, неспособным к концептуализации и стратегическому развитию. Компенсация достигается через институционализацию рефлексии как обязательного этапа каждого учебного или проектного цикла – в форме дневников, аналитических отчётов, групповых дискуссий, мета-проектирования.

В структуре ОСВ рефлексивный фактор в рефлексивно-оценочном компоненте обеспечивает интеграцию всех элементов опыта; в когнитивно-деятельностном – способствует пересмотру планов и стратегий; в ценностно-смысловом ядре – укрепляет осознанность профессиональной миссии.

Таким образом, системная функциональная целостность ОСВ обеспечивается не внешним конструированием, а внутренней организацией опыта через шесть взаимосвязанных факторов. Каждый из них:

- коррелирует с определённым методологическим подходом (см. матрицу методологических подходов);
- проецируется на конкретные компоненты структуры ОСВ;
- обладает причинно-следственной логикой, позволяющей диагностировать дефициты и проектировать компенсационные педагогические стратегии. Это дает основание рассматривать ОСВ как живую, саморазвивающуюся целостность, элемент образовательной экосистемы (Игропуло, 2022) способной не только отвечать на текущие вызовы новой социально-культурной реальности, но и активно участвовать в её конструировании – через осмысленную, ценностно мотивированную, полисубъектную профессиональную деятельность, направленную на обеспечение культурного суверенитета российского общества [55]. Синтез внешних и внутренних факторов-детерминант опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры позволил также выделить пять обновлённых функций профессиональной деятельности специалиста сферы

культуры, каждая из которых находит выражение в качественно новом содержании ОСВ:

– *социально-проектная функция* – способность не только реализовывать свой творческий потенциал и должностные обязанности, но и осознанно стремиться к исполнению своей мета-функции (миссии) – совершенствовать мир вокруг себя, проектировать и конструировать новую социокультурную реальность;

– *интегративно-диалоговая функция* – умение сводить воедино разнородные культурные смыслы, выступая активным субъектом межкультурного диалога и проводником государственной культурной политики;

– *защитно-охранительная функция* – готовность и способность активно защищать культурный суверенитет и традиционные ценности от деструктивных внешних влияний;

– *модераторско-координационная функция* – компетентность в управлении взаимодействием множества субъектов в сложной, многослойной поликультурной среде;

– *ценностно-транслирующая функция* – роль живого носителя и активного транслятора национального культурного кода, способного «вживлять» традиционные ценности в современные культурные практики.

В качестве отдельного, внешнего по отношению к профессиональной деятельности специалиста сферы культуры, *управляющего фактора* нами рассматривалась целевая установка обновленной государственной культурной политики – сохранение и защита культурного суверенитета нации.

Согласно изменениям, внесённым в Основы государственной культурной политики Указом Президента РФ от 25 января 2023 года, "культурный суверенитет" определяется как совокупность социально-культурных факторов, которые позволяют народу и государству формировать свою идентичность, избегать социально-психологической и культурной

зависимости от внешнего влияния, а также защищаться от деструктивного идеологического и информационного воздействия" [159].

Это понятие подразумевает не изоляционизм, а самодостаточность в развитии собственной культуры, основанную на традиционных духовно-нравственных ценностях и исторической памяти. Культурный суверенитет становится основой для укрепления национального единства, духовной безопасности и национальной самобытности, особенно в условиях глобализации и формирования полицентричного миропорядка.

В контексте обновлённой государственной политики, социальный институт культуры приобретает новые функции:

- *сохранение и популяризация традиционных ценностей*; институт культуры должен активно работать с культурным наследием, народным творчеством и исторической памятью; он создаёт условия для передачи от поколения к поколению норм, обычаев и традиционных для России ценностей, таких как семья, патриотизм и духовность.

- *укрепление гражданской идентичности*; институт культуры способствует формированию общероссийской гражданской идентичности и единства общества на основе общего культурного кода.; это достигается путём производства и распространения качественного культурного контента, который отражает достижения российской науки, искусства и литературы;

- *защита от деструктивных влияний*; институт культуры является барьером на пути деструктивного информационного воздействия, направленного на размывание культурной идентичности; эта функция подразумевает мониторинг проблемных ситуаций в сфере культуры и разработку механизмов противодействия социокультурным угрозам.

- *развитие творческого потенциала*; учреждения культуры создают условия для реализации творческого потенциала каждого человека, поддерживая творческие инициативы и развитие креативных индустрий;

- *позиционирование России* на международной арене; культурный суверенитет не исключает международного сотрудничества; институт

культуры активно участвует в мировом гуманитарном и культурном пространстве, демонстрируя уникальное культурное наследие России и укрепляя культурные связи с союзниками и партнёрами.

Роль специалистов сферы культуры в обеспечении культурного суверенитета. Для специалистов сферы культуры новые условия диктуют следующие *задачи и функции*:

– *воспитание личности на основе традиций*; специалисты должны стать проводниками традиционных ценностей, используя культурное наследие в образовательных и воспитательных целях. Они должны работать с молодёжью, формируя у неё глубокое понимание и уважение к истории и культуре России;

– *генерация нового культурного контента*; специалисты создают качественный, современный контент (литература, кино, театр, музыка), который соответствует российскому цивилизационному коду и укрепляет гражданскую идентичность;

– *проектная деятельность*; специалисты выступают как активные участники и организаторы культурных проектов, способствующих сохранению народного единства и культурного многообразия России;

– *межкультурный диалог*; в международной деятельности специалисты способствуют укреплению культурного диалога и сотрудничества, представляя российскую культуру за рубежом и борясь с искажённым её восприятием;

– *развитие рефлексивного подхода*: специалисты должны постоянно анализировать, как их деятельность влияет на социокультурную среду и каким образом она способствует (или препятствует) укреплению культурного суверенитета, то есть проявлять рефлексивно-деятельностный компонент, о котором речь шла ранее.

Таким образом, в рамках обновлённой государственной политики, культурный суверенитет становится центральным ориентиром, который трансформирует деятельность института культуры и повышает

ответственность каждого специалиста за сохранение и развитие национальной идентичности и традиционных духовно-нравственных ценностей.

Содержательное наполнение опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры

Современная социально-культурная реальность, характеризующаяся динамичностью, полисубъектностью, гибридностью и высокой степенью рефлексивности, требует от специалиста сферы культуры не только владения профессиональными умениями, но и наличия целостного, субъектно организованного опыта социального взаимодействия. Как уже отмечалось, ОСВ понимается нами как психический след практикования обучающегося в социуме, целенаправленно формируемый в образовательном процессе вуза. Такое определение выходит за рамки формально-компетентностного подхода, ориентированного на репродукцию умений, и восходит к деятельностно-личностной парадигме, где опыт выступает как интегративное образование, вбирающее в себя знания, действия, смыслы, ценности и рефлексивные стратегии (Сериков, 1994; Бондаревская, 2000).

Структура ОСВ, предложенная в диссертационном исследовании, включает четыре взаимосвязанных компонента: ценностно-смысловое ядро, когнитивно-деятельностный компонент, операционально-деятельностный компонент и рефлексивно-оценочный компонент. Каждый из них выполняет специфическую функцию и содержит элементы, релевантные для профессиональной деятельности в сфере культуры. Ниже представлено содержательное наполнение каждого компонента с опорой на системные основания педагогики и психологии, а также с учётом специфики новой социальной реальности и миссии специалиста культуры как субъекта обеспечения культурного суверенитета общества.

1. Ценностно-смысловой компонент. Ценностно-смысловое ядро опыта как основание ценностно-смыслового самоопределения личности

Ценностно-смысловое ядро представляет собой глубинный регулятор социального взаимодействия, выполняющий функцию ценностно-смыслового

самоопределения личности в социуме, культуре и профессии. Согласно Л.С. Выготскому, смысл – это «единица сознания», формируемая в ходе социального взаимодействия и культурной деятельности, а не данная априори (Выготский, 1982). В условиях трансформации социокультурной среды ценностно-смысловое ядро становится тем фундаментом, на котором строится устойчивость профессиональной идентичности, постигаемое разумом значение, способность понимать диалог с многообразными субъектами социума [106, с. 6].

Содержательное наполнение данного компонента включает:

– ценностные ориентации, такие как уважение к культурному многообразию, признание права на культурную идентичность, ответственность за сохранение и трансляцию культурного наследия, а также приверженность принципам инклюзии и доступности культуры. Эти ориентации формируют профессиональную этику, без которой невозможна реализация миссии специалиста культуры в условиях приграничных и поликультурных территорий;

– профессиональные смыслы, в числе которых – осознание культуры как ресурса социального развития, понимание своей роли как «медиатора между культурой и обществом», а также принятие смысла «служения культуре» в гуманистическом, а не утилитарном ключе. Как отмечает Е.В. Бондаревская, именно личностный смысл становится «двигателем мотивации и целеполагания в профессиональной деятельности» [16, с. 82];

– идентификационные установки, выражающиеся в формулах «Я – часть культурного сообщества», «Моя профессия – способ влиять на социальную реальность», «Культура – пространство диалога, а не монолога». Подобные установки обеспечивают субъектную позицию специалиста, позволяя ему не просто исполнять институциональные функции, но и инициировать социально значимые изменения;

– этические установки, включающие принцип недирективности в социокультурной деятельности, уважение к автономии аудитории и этическую рефлексию при работе с чувствительными темами (травма, память, идентичность). Эти установки особенно важны в контексте обеспечения культурного суверенитета, где деятельность специалиста не должна навязывать, а должна открывать возможности для осмысленного выбора.

Таким образом, ценностно-смысловое ядро выступает не как набор деклараций, а как живой, динамический регулятор, формируемый в диалоге личности с культурной традицией, социальной практикой и профессиональным сообществом. Более подробно функции ценностно-смыслового ядра ОСВ будут рассмотрены в следующем параграфе.

2. Когнитивно-деятельностный компонент как основание проектирования и регуляции деятельности.

Когнитивно-деятельностный компонент ОСВ выполняет функцию мыследеятельности, проектирования внутреннего плана деятельности и принятия регулятивных решений. Этот компонент обеспечивает интеллектуальную основу социального взаимодействия – способность «думать действие» до его реализации, прогнозировать последствия, анализировать контекст и выбирать адекватные стратегии (Щедровицкий, 1995) [171].

Теоретические основания данного компонента восходят к работам П.Я. Гальперина, который показал, что внутренний план действия формируется через интериоризацию внешних операций (Гальперин, 1976), а также к концепции теоретического мышления В.В. Давыдова, необходимого для решения задач в условиях неопределённости (Данилюк, 2000). А.К. Маркова подчеркивает, что профессиональное мышление включает способности к диагностике, прогнозированию и регуляции профессиональных ситуаций (Маркова, 1995).

Содержательное наполнение когнитивно-деятельностного компонента включает:

– когнитивное поле культуры, профессии и социального взаимодействия, знания, охватывающие теории коммуникации и медиации, основы социальной психологии (групповая динамика, эмпатия, стереотипы), принципы культурной политики и социокультурного проектирования, а также особенности работы с разнообразными аудиториями (пожилые, дети, мигранты, люди с ОВЗ). Эти знания не носят энциклопедического характера, а выступают как ресурс для проектирования;

– мыслительные операции, такие как диагностика социокультурной ситуации, прогнозирование реакций аудитории, сценарное мышление («что, если...») и синтез разнородной информации – культурной, социальной, технической. Именно эти операции позволяют специалисту адекватно реагировать на вызовы новой реальности;

– проектные навыки, включающие постановку цели социокультурного взаимодействия, разработку стратегии вовлечения участников, антиципацию рисков и выбор форматов взаимодействия (offline/online, вербальных/невербальных). Проектное мышление становится ключевой компетенцией в условиях, когда культура перестаёт быть закрытой институциональной сферой и превращается в открытое пространство со-созидания;

– регулятивные решения, принимаемые в ходе взаимодействия: коррекция плана, выбор стиля коммуникации, баланс между профессиональной позицией и запросами аудитории. Эти решения не являются стихийными, а опираются на сформированную систему мыследеятельности.

Таким образом, когнитивно-деятельностный компонент обеспечивает переход от репродуктивного к продуктивному типу профессиональной деятельности, где специалист выступает не как исполнитель, а как проектировщик социокультурных процессов.

3. Операционально-деятельностный компонент как основание практической реализации взаимодействия.

Операционально-деятельностный компонент ОСВ выполняет функцию субъектной организации индивидуальной и совместной деятельности. Его содержание отражает непосредственную вовлечённость специалиста в реальные (в том числе гибридные) социальные ситуации и его способность к действию в условиях нестабильности и неопределённости.

Теоретические основания данного компонента связаны с деятельностным подходом А.Н. Леонтьева, где деятельность рассматривается как единица анализа опыта (Леонтьев, 2005), а также с концепцией организационно-деятельностных игр Г.П. Щедровицкого, в которых моделируется совместная субъектная деятельность (Щедровицкий, 1995). Е.А. Климов подчеркивает, что профессионально важные качества, такие как гибкость, коммуникативность и инициативность, формируются именно в процессе практического взаимодействия (Климов, 2012).

Содержательное наполнение операционально-деятельностного компонента включает:

– коммуникативные действия: ведение диалога, фасилитация групповых дискуссий, невербальная коммуникация (жест, пространство, ритм), работа с языковыми и культурными барьерами. Эти действия особенно важны при работе в приграничных территориях, где культурный код аудитории может значительно отличаться от доминирующего;

– организационные действия: координация участников культурного события, распределение ролей в команде, управление временем и пространством взаимодействия. Эти действия обеспечивают эффективность проведения мероприятий и устойчивость профессиональных связей;

– цифровые практики, включающие ведение профессиональных аккаунтов в соцсетях, создание интерактивного цифрового контента, модерацию онлайн-дискуссий. В условиях гибридизации культурной среды эти практики становятся не дополнением, а неотъемлемой частью профессиональной деятельности специалиста;

– ситуативные действия, такие как разрешение конфликтов, адаптация формата под эмоциональное состояние аудитории, импровизация в условиях неопределённости. Эти действия свидетельствуют о степени субъектности и профессиональной автономии специалиста;

– техники вовлечения, включая использование методов арт-терапии, сторителлинга, геймификации, создание «безопасного пространства» для диалога и включение участников в процесс со-создания. Именно эти техники позволяют преодолеть пассивность аудитории и инициировать активное участие в культурной жизни.

Таким образом, операционально-деятельностный компонент представляет собой «практическое тело» опыта социального взаимодействия, ту сферу, где все смыслы, знания и планы обретают реальное воплощение.

4. Рефлексивно-оценочный компонент как основание интеграции и развития опыта.

Рефлексивно-оценочный компонент ОСВ выполняет функцию интеграции всех компонентов опыта, рефлексии действий и мыслей, оценки результатов деятельности. Как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, «сознание рождается в действии и через действие» [138, с. 315], а рефлексия становится механизмом осознания этого действия как личностно значимого опыта.

Теоретические основания данного компонента включают идеи В.С. Юрьева о рефлексивной культуре специалиста (Юрьев, 2003), концепцию рефлексивной самоорганизации личности А.В. Хуторского (Хуторской, 2008), а также зарубежную модель экспериментального обучения Д. Колба, где рефлексия выступает ключевым звеном цикла «опыт → рефлексия → концептуализация → эксперимент» (Kolb, 1984) [184].

Содержательное наполнение рефлексивно-оценочного компонента включает: рефлексивные практики: ведение профессионального дневника или блога, анализ собственных эмоциональных реакций в ходе взаимодействия, выявление «точек роста» после каждого проекта. Эти практики формируют устойчивую привычку к самоанализу;

– методы самооценки: сравнение ожидаемых и фактических эффектов взаимодействия, оценка степени соответствия своих действий профессиональным ценностям, анализ собственной позиции («где я был(а) субъектом, а где – объектом?»). Самооценка в этом контексте не является самоосуждением, а служит инструментом профессионального развития;

– работа с обратной связью: сбор отзывов от участников, коллег и наставников, участие в супервизиях и рефлексивных группах, интерпретация критики как ресурса развития (Тринитатская, 2022) [155]. Такой подход формирует культуру диалога и взаимной ответственности;

– интегративные действия: формирование профессионального портфолио опыта взаимодействия, формулировка собственной «философии культурной работы», перенос опыта с одного контекста в другой (трансфер). Именно эти действия обеспечивают целостность и преемственность профессионального пути.

Рефлексивно-оценочный компонент, таким образом, обеспечивает не только завершённость опыта, но и его динамику, переводя конкретную практику в устойчивый личностный и профессиональный ресурс. Без рефлексии опыт рискует остаться фрагментарным, ситуативным и не поддающимся обобщению (Schippers, 2007) [186].

Представленное содержательное наполнение опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры демонстрирует его целостность, системность и деятельностную природу. Структурное деление опыта на отдельные компоненты является весьма условным: каждый из четырёх компонентов – ценностно-смысловой, когнитивно-деятельностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный – не существует изолированно, а находится в постоянном взаимодействии, обеспечивая синтез смысла, знания, действия и рефлексии. Тем не менее, такая структура соответствует как классическим основаниям отечественной психологии и педагогики (Рубинштейн, Леонтьев, Гальперин), так и современным вызовам постнеклассической социальности, где центральное место занимает

полисубъектное взаимодействие, диалог культур и саморазвивающаяся образовательная среда (Кочесоков и др., 2019; Лепский, 2014).

Более того, содержательное наполнение ОСВ позволяет транслировать макроуровневые задачи, такие как обеспечение культурного суверенитета, укрепление социального доверия, развитие гражданской идентичности на микроуровень, уровень профессиональной деятельности специалиста культуры. Именно через сформированный опыт социального взаимодействия специалист сферы культуры становится не только носителем компетенций, но и активным субъектом культурной политики, способным к диалогу, созиданию и ответственному влиянию на социальную реальность.

1.3. Педагогическая система формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в профильном вузе

Современный этап развития российского образования характеризуется глубокой трансформацией образовательной парадигмы, обусловленной вызовами новой социальной реальности, приоритетом образования и культуры в возрождении России как мировой державы, развития экономики, защиты государственного и культурного суверенитета нации (Тринитатская, 2012) [153]. В этих условиях профессиональная подготовка в сфере культуры перестаёт быть узкоспециализированной и технократической, приобретая миссионерский, гуманистический и аксиологический характер. Именно поэтому разработка педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры становится не просто актуальной, но стратегически необходимой задачей.

Приоритеты современного образования в России и их отражение в проектируемой педагогической системе. На протяжении последнего десятилетия в российском обществе разрабатывается и обсуждается Доктрина образования, являющаяся базовым документом перехода к национально ориентированному образованию [110]. Она разрабатывается в соответствии со

Стратегией национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400.

Согласно «Национальной Доктрине образования Российской Федерации», "цивилизационная миссия России – объединять на основе русской культурной традиции все этноконфессиональные сообщества нашей страны в единую цивилизацию, способную противостоять внешним вызовам и угрозам и раскрывающую свой потенциал к дальнейшему развитию и процветанию, возглавив процесс перехода человечества от "технократической" цивилизационной модели к "социально-гуманистической" (Лепский, 2019) [91]. Сохранность и репродукция духовного и культурного кода Русского мира является гарантом самобытного развития всех народов России. Роль образования в этом – возвращение и совершенствование сущностных сил человека на его пути к высшему Идеалу и высшей Ценности. Главная практическая задача образования – познание человеком фундаментальных законов бытия и овладение методологией творческого применения этих знаний в продуктивной деятельности и повседневной жизни. Важнейшая функция образования – в обеспечении самоидентификации каждого гражданина России в качестве неотъемлемой части её многонационального народа" [110, с. 4].

"Образование в России имеет двуединые стратегические ориентиры на личность и на общество и предстает в виде трех практик: самостоятельной общественной практики; практики культурно-исторического наследования; практики становления человеческого в человеке. Образование как форма общественной практики включает в себя многовековую *педагогическую систему*, которая существует как совокупность духовных и культурных ценностей, этических и эстетических норм, воплощенных в антропологическом идеале народа (образе человека, соответствующего высшему Идеалу). Её особой миссией, политико-аксиологической сверхзадачей является *служение* человеку, народу, государству, стране в целом. Структура и компоненты педагогической системы определяются

этноконфессиональной культурой, напрямую связанной с мировоззрением народа, с традициями социально-экономических, общественных и внутрисемейных отношений, бытовой (трудовой) практикой" [110, с. 7].

"Государственная система образования – это органическая часть, связующая, организующая и направляющая сила всенародной и общенациональной системы образования Российской державы. Она целенаправленно накапливает, обобщает и изучает собственный опыт образовательной деятельности и педагогический опыт народа, других неформальных институтов образования, осуществляет методологическое и методическое обеспечение образовательных процессов, вырабатывает, развивает, научно-творчески и практически обосновывает и транслирует формы и методы образовательной деятельности в другие социальные сферы.

Государственная система образования как ядро педагогического пространства общественной практики возвращения Человека обладает мощным потенциалом *консолидации* российского общества и *созидания* единого уклада его жизни, основанного на базовых традиционных российских ценностях (вера, народ, Отечество, жизнь, человек, семья, державность и гражданственность, социальная солидарность и справедливость, созидательный труд и взаимопомощь, долг и добрая воля, свобода и ответственность, честь, совесть и достоинство)" [110, с. 8].

"Как практика культурно-исторического наследования образование является универсальным *способом трансляции* культурно-исторического опыта народа. Образование – это хранение и воспроизведение генетического кода российской цивилизации. Культурно-историческая миссия образования – это дар одного поколения другому. Образование как практика культурно-исторического наследования – единый и целостный процесс становления человека в качестве, во-первых, представителя конкретной культурной традиции и, во-вторых, творца новых предметных форм культуры" [110, с. 9].

Образование как практика становления человеческого в человеке есть система образовательных процессов возвращения, становления и развития

сущностных и фундаментальных сил, свойств и способностей человека, раскрытия им в себе внутреннего потенциала высшего идеала.

Через целенаправленное *проектирование и реализацию образовательных и жизненных ситуаций* становится возможным личностный способ бытия человека и обретение им субъектности в деятельности, в общественной жизни, в культуре, в собственной судьбе. Антропологическая миссия современного образования состоит в раскрытии у человека таких способностей, которые открывают ему пути к самообразованию, к саморазвитию, к самобытию. Чем богаче будет представлен в образовательном пространстве и преобразован в образовательный ресурс *фундаментальный иерархически структурированный культурный и социальный опыт, тем более насыщенным будет содержание образования*" Образование, являясь системообразующим фактором общества требует перехода:

- от разъединяющей *антивоспитательной тактики конкуренции*, эгоцентричной самореализации и индивидуализма – к *объединяющей тактике сотрудничества, соработничества и солидарности*;

- от *хаотизирующей вариативности* содержания и форм организации образования – к *иерархичности и целостности* на основе национального образовательного идеала;

- от несогласованности указаний и рекомендаций различных социальных институтов – к *их скоординированности и осмысленному взаимодействию*" [110, с. 10].

Таким образом, приоритетами российского образования становятся:

- формирование устойчивой гражданской идентичности;
- укрепление единства многонационального народа на основе общих традиционных ценностей и культурного кода;
- развитие личности, способной к социальному взаимодействию, диалогу культур и ответственному выбору;

– ориентация на воспитательную функцию образования как основу культурного и духовного суверенитета [110, с. 9–11].

Эти приоритеты находят прямое отражение в проектируемой педагогической системе формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста культуры. Исследование выходит за рамки компетентностного подхода, сосредоточенного на репродукции умений, и реализует интегративную образовательную парадигму, в которой воспитание, обучение и развитие неразрывно связаны с социальной миссией специалиста. В условиях смены парадигмы – от образовательной модели, ориентированной на рынок труда, к модели, ориентированной на социокультурную миссию, проектируемая педагогическая система становится инструментом реализации государственной культурной политики.

С учётом стратегических ориентаций отечественного образования и специфики исследуемой проблемы, нам представляется, что педагогическая система формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры – *это целостное, открытое и динамично развивающееся образование, объединяющее цели, содержание, методы, формы, средства и субъектов педагогического процесса на основе общей методологической идеи, в котором реализуется полисубъектное взаимодействие обучающихся, педагогов, социокультурных институтов и локальных сообществ с целью становления у будущих специалистов устойчивого, рефлексивного и деятельностно насыщенного опыта социального взаимодействия, ориентированного на обеспечение культурного суверенитета российского общества.*

Это определение синтезирует: целостность и методологическую согласованность педагогической системы (А.М. Новиков) [115]; её открытость, полисубъектность и культурно-деятельностную природу (И.Ф. Исаев) [57]; технологическую организованность и воспроизводимость результата (О.Г. Тринитатская) [152]; а также учитывает социально-миссионерскую функцию образования в духе «Национальной доктрины образования» [110].

Центральным методологическим ядром педагогической системы выступает полисубъектный подход, в соответствии с которым социальная реальность понимается не как объект воздействия, а как результат совместной деятельности множества субъектов с разными позициями, целями и ресурсами.

В контексте формирования опыта социального взаимодействия полисубъектный подход позволяет это делать в реальных межсекторных проектах вместе с музеями, театрами, музыкальными и художественными школами, работодателями, педагогами, жителями и иными участниками; дает возможность интегрировать учебную и внеучебную практики; образовательная система перестает быть замкнутой, а партнерские организации становятся полноценными субъектами образовательного процесса. С позиций полисубъектного подхода целесообразно проектирование и реализация открытых, гибких и адаптивных к региональным особенностям основных профессиональных образовательных программ, учебных планов и рабочих программ учебных дисциплин не только совместно с работодателями, но и с общественными формированиями и самими студентами. Обязательным элементом образовательного результата становится способность будущего специалиста к ценностному и смысловому самоопределению в полисубъектной среде, пониманию индивидуальных целей и мотивов других участников полисубъектного взаимодействия. Этот подход ориентирует на формирование гражданской и профессиональной позиции обучающегося, осознание себя активным субъектом культурных изменений, способным влиять на общество.

В этой связи целесообразно глубже рассмотреть функции ценностно-смыслового компонента опыта социального взаимодействия будущего специалиста и его основу – *профессиональный культурный код специалиста*, обеспечивающих устойчивость его культурной идентичности.

"Для осмысления роли ценностно-смыслового компонента мы использовали метафору ядра биологической клетки, экстраполировав её на опыт социального взаимодействия. Ядро – это не просто хранилище генетической информации, но и центр управления всей жизнедеятельностью клетки. В клетке оно выполняет три основные функции: *информационную* (хранение и передача наследственной информации); *регулирующую* (управление всеми процессами жизнедеятельности) и *генеративную* (обеспечение воспроизводства и развития). Исходя из этой аналогии, мы определяем *ценностно-смысловое ядро опыта социального взаимодействия как интегрированную и динамическую систему базовых ценностей, смыслов, установок и идеалов личности будущего специалиста сферы культуры. Эта система служит индивидуальным культурным кодом для всех его социальных взаимодействий, определяя их структуру, содержание и направление. Это культурный код и профессиональной идентичности, обеспечивающий устойчивость личности в условиях социально-культурной неопределённости.*

Ценностно-смысловой компонент опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры выполняет функции ядра:

– *интегративную функцию* (аналогия с хранением информации), обеспечивающую социальный гомеостаз личности, внутреннюю устойчивость специалиста в условиях нестабильности и неопределённости. Подобно тому как ядро клетки сохраняет целостность наследственного материала, ценностное ядро защищает личность от дезинтеграции под влиянием противоречивых социокультурных факторов. Ядро объединяет все остальные компоненты опыта: когнитивно-деятельностный (знания и способы действия), регулятивно-деятельностный (алгоритмы управления и субъектный потенциал) и рефлексивно-деятельностный (анализ и самооценка). Без ценностного ядра эти компоненты остаются разрозненными, лишенными единых ценностных ориентаций и смыслов;

– *генеративную функцию* (аналогия с воспроизводством), порождающую новые смыслы. В процессе социального взаимодействия специалист сферы культуры не просто воспроизводит усвоенные нормы и ценности, но и генерирует новые культурные смыслы и формы деятельности. Ценностное ядро выступает источником творческой энергии и инноваций. В условиях постоянно меняющейся среды ценностно-смысловое ядро позволяет специалисту не просто адаптироваться к меняющейся социальной среде, но и активно формировать новую социокультурную реальность, предлагая обществу новые культурные образцы и практики;

– *регулирующую функцию* (аналогия с управлением), обеспечивающую целеполагание, принятие решений и ценностно-смысловой, нравственно-нормативный выбор способов их реализации. В сложных ситуациях социального взаимодействия именно ценностное ядро становится основой для принятия решений, выбора стратегий поведения и оценки их последствий. Оно определяет, что является «правильным» и «неправильным» с точки зрения культурных и этических норм. Ценностное ядро обеспечивает внутреннюю саморегуляцию личности, формируя её профессиональную позицию, нравственные установки и мотивацию к деятельности" (Василенко, Коваленко, 2025) [20].

Основываясь на понимании "образования как практики культурно-исторического наследования, являющейся универсальным способом трансляции культурно-исторического опыта народа, хранения и воспроизведения генетического кода российской цивилизации" [110], образования мы задались вопросом: "Как обеспечить в профессиональном образовании переход от государственно-цивилизационного культурного кода к профессионально-деятельностному коду специалиста культуры, а затем – к педагогической системе его формирования?" Получение ответа на него предполагает: а) разработку теоретического обоснования такой трансляции кода (определить содержание и структуру профессионального культурного кода специалиста сферы культуры применительно структуры опыта

социального взаимодействия; б) операционализировать теоретическую базу в педагогической диагностике; в) дополнить базовую технологию формирования опыта социального взаимодействия технологией диагностики и создания условий становления профессионального культурного кода будущего специалиста.

В условиях гибридных угроз, информационных войн и культурных экспансий, культурный код становится инструментом защиты культурного суверенитета, основой патриотического воспитания и ресурсом социальной консолидации общества. Как отмечает академик РАН В.А. Тишков, культурный код России не моноэтнический, а синкретический: "Российская цивилизация – это пространство существования множества культур, где доминирует не этническая, а цивилизационная идентичность" [137].

Это делает российский культурный код инклюзивным, но в то же время иерархически организованным. Вокруг общегражданских и духовно-нравственных ценностей объединяются разные этносы и конфессии. По словам И.А. Ильина, Россия не просто страна – она идея, носительница особой правды, в русской культуре сильна идея особой миссии [56].

А.В. Костина, в поиске ответа на вопрос "Кто мы сегодня и что есть сегодня российская цивилизация", характеризует сохраненный Россией в процессе многолетних тяжелых испытаний свой цивилизационный код, и отмечает, что "Российская цивилизация изначально формировалась как основанная на принципах дружелюбия и добрососедства, защиты слабых и оказания помощи всем народам, в ней нуждающимся. Это некий совокупный народ, объединенный единством ценностей" [77, с. 150].

"Основываясь на результатах изучения содержания понятия "культурный код России" мы ввели в наше исследование понятие "профессиональный культурный код специалиста сферы культуры", рассматривая его как операционализированную проекцию общенационального культурного кода на уровне: профессионального сознания; ценностно-смысловых ориентаций; проектно-рефлексивной деятельности; межсубъектного взаимодействия. В

структуре опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры его культурный код отражает на уровне:

а) ценностно-смыслового компонента – ориентацию на служение обществу, ответственность за культурную идентичность, приоритет духовно-нравственных ценностей над коммерческими;

б) когнитивно-деятельностного компонента – знание российской и региональной культурной традиции, понимание механизмов культурного влияния, способность распознавать деструктивные факторы среды;

в) операционально-деятельностного компонента – умение конструировать локальные культурные практики, формирующие устойчивую идентичность, (например, этнокультурные фестивали, патриотические квесты, музейные образовательные программы);

г) рефлексивно-оценочного компонента – способность к самоанализу "позиции культурного посредника" между национальной политикой и локальным сообществом" (Василенко, Коваленко, 2025) [19].

Необходимым условием формирования профессионального культурного кода будущего специалиста сферы культуры является необходимость проекции культурного кода России на отечественную систему профессионального образования не только в части реализуемого содержания образования, но и в части системного образовательного результата.

Для системного проектирования педагогической системы служит методологическая матрица, структурированная по трём уровням научного анализа (парадигмальному, концептуальному, технологическому) и трём объектам (социально-культурная реальность, профессиональная деятельность, образовательная система). Она обеспечивает методологическую согласованность всех компонентов педагогической системы:

– на парадигмальном уровне применяются системно-диалектический, институциональный и системно-интегративный подходы, позволяющие учитывать переход к многополярному мироустройству, трансформацию

функций института культуры (от досуга к обеспечению культурного суверенитета) и необходимость интегративной образовательной парадигмы;

– на концептуальном уровне задействуются культурно-исторический, полисубъектный и субъектно-деятельностный подходы, обеспечивающие формирование ценностно-смыслового ядра, навыков взаимодействия с множеством субъектов и субъектной позиции обучающегося;

– на технологическом уровне используются проектно-технологический, функционально-деятельностный и личностно-деятельностный подходы, направленные на конструирование новой социокультурной реальности, реализацию полной функции управления и интеграцию деятельности, сознания и личности.

Таким образом, методологическая матрица выступает не только как инструмент анализа, но и как проектировочная основа педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия, обеспечивающая её многоуровневость, междисциплинарность и социально-личностную ориентацию.

Принципы формирования ОСВ на основе полисубъектного подхода.

Проектируемая педагогическая система строится на следующих принципах, вытекающих из полисубъектного подхода:

Принцип полисубъектности – признание равной субъектности всех участников образовательного процесса: студентов, педагогов, представителей культурных институтов, локальных сообществ, органов власти. Образовательная среда конструируется совместно, а не задаётся сверху.

Принцип диалогичности – ориентация на диалог культур, мнений, позиций, а не на монологическое транслирование норм. Это особенно важно в условиях приграничных территорий, где культурный код аудитории может существенно отличаться от доминирующего на внутренних территориях страны.

Принцип рефлексивности – обязательная интеграция рефлексивных процедур на всех этапах образовательного процесса, позволяющая

обучающемуся осознавать собственные ценности, действия и их последствия (Коваленко, 2004) [68].

Принцип миссионерства – формирование у специалиста понимания своей профессии как служение культурному суверенитету, а не как исполнения технических функций [90, с. 18].

Принцип аксиологической репликации – педагогическая система не только формирует у студента индивидуальный культурный код (как интериоризацию общероссийского культурного кода, закреплённого в Указе Президента РФ № 35 от 25.01.2023), но и развивает у него способность к его трансляции и актуализации в социальной среде. Таким образом, опыт специалиста становится автономным репликатом педагогической системы, способным воспроизводить её структуру в реальных условиях профессиональной деятельности [159].

Цели педагогической системы.

Общая цель педагогической системы заключается в подготовке будущего специалиста культуры к профессиональной деятельности в новой реальности, на основе формирования устойчивого, целостного и субъектно организованного опыта социального взаимодействия, ориентированного на обеспечение культурного суверенитета российского общества.

Эта цель конкретизируется в следующие аксиологические и деятельностные цели:

- формирование у студентов ценностно-смыслового ядра, основанного на российском культурном коде и ориентированного на уважение культурного многообразия, ответственность за наследие и приверженность инклюзии;
- развитие когнитивно-деятельностных способностей к проектированию, диагностике и регуляции социокультурных процессов в условиях неопределённости;
- овладение операционально-деятельностными навыками организации индивидуального и совместного взаимодействия в гибридной и поликультурной среде;

– формирование рефлексивно-оценочной культуры, обеспечивающей постоянное обновление и интеграцию опыта.

Концептуальные задачи педагогической системы.

На основе методологической матрицы и выделенных функций профессиональной деятельности специалиста культуры в новой реальности нами сформулированы три блока концептуальных задач педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия обучающихся.

Методологический блок задач направлен на обеспечение системной целостности педагогического процесса:

– разработать систему подготовки, отражающую переход от однополярного к многополярному мироустройству и обеспечивающую интеграцию всех компонентов ОСВ (на основе системно-диалектического и системно-интегративного подходов).

– сформировать у студентов понимание профессиональной деятельности как миссии по обеспечению культурного суверенитета (на основе институционального подхода).

– обеспечить переход от деятельностной к интегративной образовательной парадигме, объединяющей деятельность, личность и сознание (на основе системно-интегративного подхода).

Концептуальный блок задач отвечает за наполнение содержания образования:

– обеспечить глубокое погружение в культурно-историческое наследие России для формирования устойчивого ценностно-смыслового ядра (на основе культурно-исторического подхода).

– развить у студентов компетенции полисубъектного взаимодействия через моделирование реальных образовательных и жизненных ситуаций (на основе полисубъектного подхода);

– способствовать становлению субъекта деятельности, способного к самоорганизации и ответственному выбору (на основе субъектно-деятельностного подхода).

Технологический блок задач обеспечивает практическую реализацию педагогической технологии формирования ОСВ:

- обучить студентов методам проектного конструирования новой социокультурной реальности (проектно-технологический подход).

- интегрировать в учебный процесс логику полной функции управления (анализ факторов среды, целеполагание → планирование → организация → контроль → коррекция), соответствующую компонентам ОСВ (функционально-деятельностный подход).

- применять образовательные практики, способствующие интеграции деятельности, сознания и личности (лично-деятельностный подход).

Эти задачи формируют многоуровневую, многомерную и полифункциональную структуру педагогической системы, в которой каждый элемент направлен на формирование целостного опыта, соответствующего как требованиям «Национальной доктрины образования», так и стратегическим задачам государственной культурной политики.

Педагогическая система формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры, разработанная в рамках настоящего исследования, представляет собой научно обоснованную, методологически целостную и социально значимую модель, отвечающую вызовам новой социальной реальности. Она обеспечивает не только профессиональную подготовку, но и формирование субъекта конструирования новой социально-культурной реальности, способного к диалогу, созиданию и укреплению культурного суверенитета. В этом заключается её научная и практическая новизна.

Приведенное обоснование педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры составило **концептуально-целевой блок** её одноименной модели (Рис. 2)

Программно-содержательный блок.

Базовое содержание социокультурного образования специалиста сферы культуры составляет культурный код российского общества,

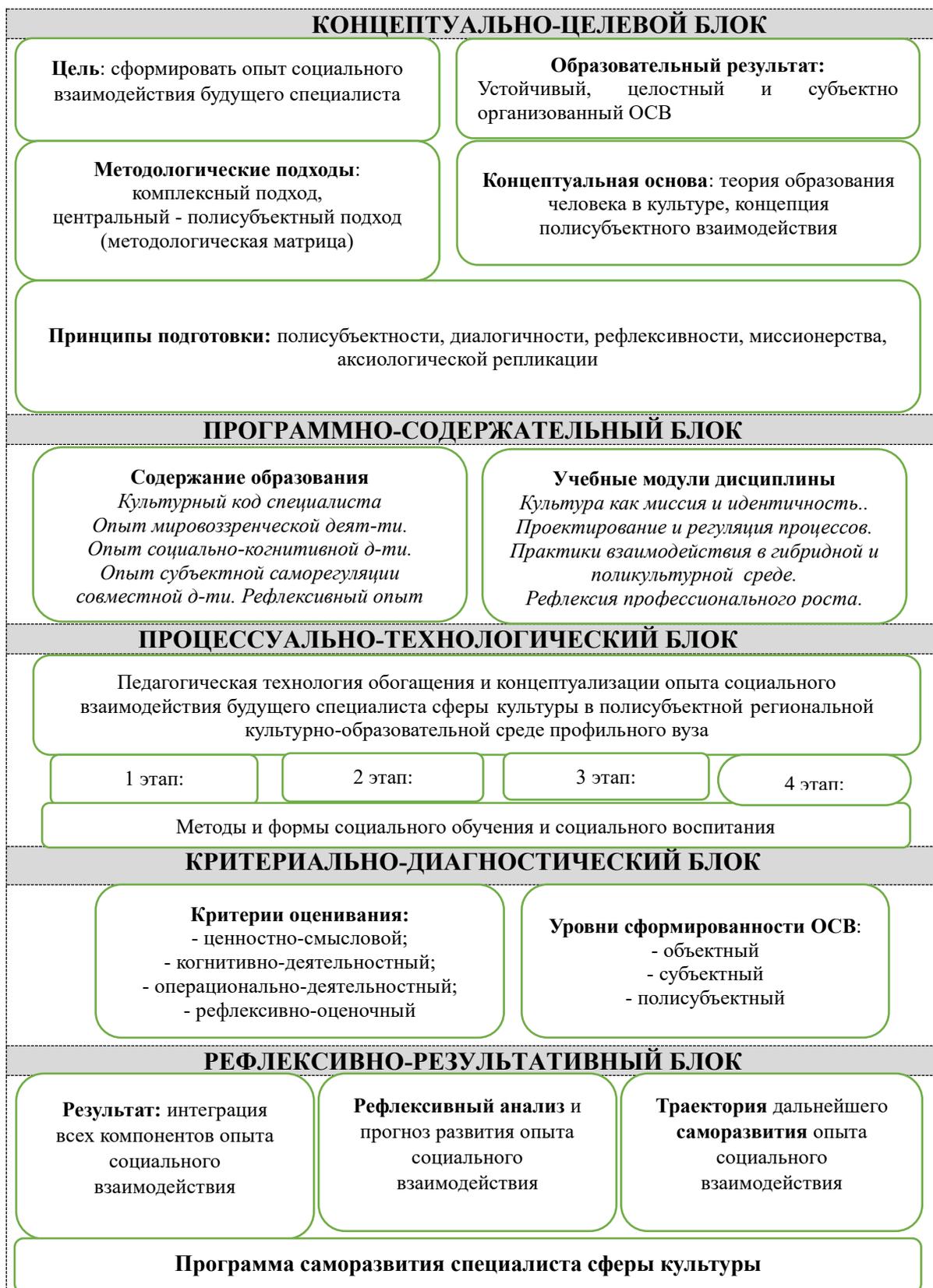


Рис. 2. Структурно-функциональная модель педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в профильном вузе.

проецируемый в образовательном процессе на профессиональный культурный код специалиста:

а) *историческая память и традиционные российские ценности* (уважение к прошлому, героизм, самопожертвование, коллективизм, единство народов, а также традиционные российские ценности, закреплённые в Основах государственной политики – жизнь, достоинство, патриотизм, крепкая семья и служение Отечеству);

б) *геополитические и природные факторы России* (огромные пространства, суровый климат и исторические вызовы формировали в русском народе такие черты, как терпение, выносливость, готовность к мобилизации, а также особую роль общины и коллективизма) (Ильин, 2011) [56];

в) *духовно-нравственные основания* (православие, как один из ключевых факторов, наряду с иными традиционными религиями народов России, оказало глубокое влияние на формирование системы ценностей, включая приоритет духовного над материальным, милосердие, справедливость и соборность) (Белозерцев, 2024) [14];

г) *символы и архетипы* (к ним относятся образы «матушки-Руси», «русской души», определённые языковые и художественные символы, которые имеют глубокое эмоциональное и смысловое значение для русского человека);

д) *культурное наследие* (литература, искусство, музыка, архитектура, а также народное творчество, которые несут в себе определённые идеи, образы и эстетические принципы);

е) *язык* (русский язык не просто средство общения, но и носитель культурных смыслов, отражающий особенности национального мышления и картины мира) (Лихачев, 1997) [92].

Непосредственное содержание образования в процессе формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры составляет формируемое в этом процессе личностно-деятельностное

новообразование, представляющее собой содержание целостного, осознанного, устойчивого опыта полисубъектного взаимодействия в составе: опыта ценностно-смыслового самоопределения; опыта социально-когнитивной деятельности; опыта регуляции совместной деятельности, рефлексивного опыта в контексте выполняемых специалистом сферы культуры профессиональных функций реализации обновленной государственной культурной политики.

Содержание образования реализуется в педагогической системе посредством спецкурса "Социальное взаимодействие специалиста культуры в новой реальности" объемом 72 часа в рамках изучения дисциплины психолого-педагогического блока "Педагогика и психология", изучаемой в институте искусств и культуры в течение двух первых курсов. Спецкурс состоит из 4-х модулей (Приложение 1).

Модуль 1. Культура как миссия и идентичность. Содержание модуля сфокусировано на аксиологическом и культурологическом факторах профессиональной деятельности специалиста культуры в новой социально-культурной реальности.

Цель: формирование у студентов устойчивого ценностно-смыслового ядра, основанного на российском культурном коде и ориентированного на обеспечение культурного суверенитета.

Программное содержание модуля: понятие «культурного суверенитета» в контексте Указа Президента РФ от 25.01.2023 № 35. Российский культурный код как основа профессиональной идентичности специалиста. Ценностные ориентации специалиста: патриотизм, духовность, ответственность за наследие, инклюзия. Этические установки в социокультурной работе (недирективность, уважение автономии аудитории). Роль специалиста культуры как носителя и транслятора традиционных ценностей (особенности приграничных территорий). Профессиональный культурный код специалиста сферы культуры: структура и проявления.

Модуль 2. Проектирование и регуляция социокультурных процессов.

Содержание модуля сконцентрировано на формировании когнитивно-деятельностного компонента ОСВ – понятийного поля социального взаимодействия профессиональной деятельности специалиста в новой социокультурной реальности, на когнитивных стратегиях, проектном мышлении, полной функции управления.

Цель: развитие способности к анализу факторов среды, диагностике, прогнозированию и проектированию социокультурных взаимодействий. Программное содержание модуля: теоретическое мышление в условиях неопределённости (по В.В. Давыдову). Внутренний план действия и его интериоризация (П.Я. Гальперин). Когнитивное поле специалиста: основы социальной психологии, культурной политики, медиации. Сценарное и системное мышление: «что если...» в гибридной среде. Моделирование социокультурной ситуации: анализ ситуации, контекста, рисков, преимуществ. Полная функция управления как основа профессиональной самоорганизации.

Модуль 3. Практики взаимодействия в гибридной и поликультурной среде. Содержание модуля направлено на формирование операционально-деятельностного компонента – деятельностном, информационно-коммуникативном, цифровом, организационно-средовом и полисубъектном факторах.

Цель: овладение навыками реального (в том числе гибридного) взаимодействия с разнообразными субъектами социокультурного пространства.

Программное содержание модуля: коммуникативные действия: диалог, фасилитация, невербальная коммуникация. Цифровые практики: создание контента, модерация онлайн-пространств, геймификация. Техники вовлечения: сторителлинг, арт-терапия, ко-креация. Работа в условиях полисубъектности: оптимизация взаимодействий с официальными организациями, подразделениями и работниками культуры, представителями властных государственных структур, общественных организаций, бизнес

структур и гражданами. Организация смешанных (online/offline) культурных событий. Ситуативное поведение: адаптация, импровизация, разрешение конфликтов.

Модуль 4. Рефлексия профессионального роста. Содержание концентрировано на развитие рефлексивно-оценочного компонента – рефлексивном факторе и факторе личностно-деятельностного развития специалиста.

Цель: формирование устойчивой рефлексивной культуры как основы интеграции и развития опыта.

Программное содержание: рефлексия как механизм саморегуляции и развития опыта (С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков). Методы профессиональной самооценки и анализа эффективности взаимодействия. Работа с обратной связью: от участников, коллег, супервизоров. Понятие «рефлексивной петли»: опыт → рефлексия → концептуализация → действие. Профессиональное портфолио как инструмент интеграции опыта. Формулировка собственной «философии профессиональной деятельности» (Истомина, Никашин, 2016) [59].

Процессуально-технологический блок.

Процессуально-технологический блок проектируемой педагогической модели представлен "Педагогической технологией обогащения и концептуализации опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в полисубъектной культурно-образовательной среде профильного вуза". Выбор содержания образования, проектирование механизмов обогащения, концептуализации опыта и технологических этапов этого процесса осуществлялся исходя из научных представлений об образовании "как практике становления человеческого в человеке, требующего перехода от образа квалифицированного и грамотного потребителя – к образу человека-созидателя и человека-творца; от приоритета карьерных ценностей и индивидуального успеха – к отзывчивости, милосердию и заботе; от человека, обладающего набором компетенций, – к целостной личности, ответственной

за свою жизнь во всей её полноте; от насаждения расчеловечивающих образов эпохи постмодернизма – к возвращению человеческого в человеке через верность базовым традициям традиционным духовно-нравственным ценностям. Таким образом, сущность, миссия и высший смысл современного образования – это Служение Отечеству (а не обслуживание центров власти и хозяйствующих субъектов)" [110, с. 10].

По мнению А.М. Новикова, "технологии составляют условия, формы, методы, средства и критерии поставленной педагогической задачи" [115, с.180]. В.И. Загвязинский выделяет в педагогической технологии системность научных положений, жесткость связанных в целостность педагогических шагов, гарантированно обеспечивающих достижение заданной педагогической цели" [44, с. 68]. В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман, определяя технологию обучения как "законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно-обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности, в сравнении с традиционными моделями обучения, к структурным составляющим технологии как дидактической системы относят "дидактические цели и задачи, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия (методы обучения), организацию учебного процесса (формы обучения), средства обучения, обучающегося, преподавателя, а также результат их совместной деятельности" [27, с. 14-15].

Исходя из научно обоснованных представлений классиков профессиональной педагогики о технологии обучения и воспитания обучающихся, в исследовании была разработана экспериментальная технология, представляющая собой четырехэтапный циклический процесс, опирающийся на шестифакторную модель системной целостности ОСВ, соответствующей трехуровневой методологической матрице (парадигмальный, концептуальный, технологический уровни), обеспечивающая методологическую согласованность между целями

государственной культурной политики, содержанием профессиональной деятельности и логикой образовательного процесса.

Этап 1. Рефлексивная актуализация и диагностика исходного опыта

Первый этап технологии направлен на осознание студентом собственного ОСВ как исходного плацдарма для развития. На этом этапе студент переходит от позиции объекта обучения к субъекту самоанализа. В основе лежат субъектно-деятельностный и рефлексивный подходы, реализуемые через диагностическую ситуацию.

Цель этапа – не столько оценка, сколько выявление «точек роста» и формирование установки на субъектную позицию. Результатом становится рефлексивный запрос на обогащение опыта.

Этап 2. Когнитивное проектирование и ценностное целеполагание

На втором этапе происходит осмысленное проектирование будущего взаимодействия, основанное на культурно-историческом и аксиологическом фундаменте. Студенты изучают ключевые документы государственной культурной политики (включая Указ Президента РФ №35 от 25.01.2023), анализируют понятия «культурный код», «идентичность», «суверенитет», формулируют собственную профессиональную миссию. Параллельно осваивается логика полной функции управления (ПФУ).

Цель этапа – этот этап формирует когнитивно-деятельностный компонент ОСВ и закладывает ценностно-смысловое ядро, ориентированное на служение культуре как социальному и цивилизационному ресурсу.

Этап 3. Деятельностная реализация в условиях полисубъектности и гибридности

Третий этап – практическое воплощение проекта в реальной или максимально приближенной к нему среде. Он реализуется в формате учебно-профессионального микропроекта с участием внешних партнёров: учреждений культуры, сообществ, органов местного самоуправления.

Цель этапа – развитие операционально-деятельностного компонента (навыки координации, фасилитации, импровизации, умение выстраивать

горизонтальные, инициативные полисубъектные отношения, переходить от их имитации к реальной практике).

Важно, что студент выступает не как исполнитель, а как субъект конструирования социокультурной реальности, что соответствует социально-проектной и модераторско-координационной функциям современного специалиста сферы культуры.

Этап 4. Рефлексивная интеграция и концептуализация опыта.

Завершающий этап обеспечивает переход от ситуативного действия к осмысленной профессиональной стратегии. Он реализуется через индивидуальную и групповую рефлексию.

Цель этапа – на этом этапе формируется рефлексивно-оценочный компонент, который: интегрирует все элементы ОСВ, обеспечивает внутреннюю согласованность ценностей, знаний и действий, способствует концептуализации – переносу конкретного опыта в устойчивые профессиональные смыслы и стратегии.

Критериально-диагностический блок.

Критериально-диагностический блок педагогической модели содержит критерии и показатели уровня сформированности компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры:

- *ценностно-смысловой критерий*, позволяющий оценивать уровень проявлений ценностно-смыслового ядра опыта социального взаимодействия обучающегося на основе трех показателей его проявлений (степень интериоризации ценностей и миссии профессиональной деятельности; национально-культурная идентичность; ценностно-смысловая готовность к социальному взаимодействию);

- *когнитивно-деятельностный критерий*, дающий возможность оценить уровень проявления когнитивно-деятельностного компонента на основе трех его проявлений (владение навыками системного анализа и прогнозирования; понятийное поле социального взаимодействия; владение способами проектирования элементов социокультурной среды);

– *операционально-деятельностный критерий*, с помощью которого оценивается операционально-деятельностный компонент посредством оценивания трех его показателей (владение навыками субъектной самоорганизации деятельности; операционально-технологическая готовность к социальному взаимодействию; владение полной функцией управления социально-культурной деятельностью);

– *рефлексивно-оценочный критерий*, позволяющий определить уровень сформированности рефлексивно-оценочного компонента опыта социального взаимодействия по его трем показателям (способность к личностной и ценностной коррекции; продуктивность в групповой рефлексии деятельности; навыки рефлексии деятельности и оценивания её результатов (Осницкий, Корнеева, 2017) [121]).

Рефлексивно-результативный блок

Результатом реализации педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста должен стать опыт, соответствующий запланированным характеристикам: целостный, устойчивый, субъектно-организованный, синтезированный в личную профессиональную концепцию и оформленный на уровне личной философии профессии как личностно-деятельностный ресурс будущей деятельности.

У будущих специалистов сформирована устойчивая потребность в рефлексии и осознанном анализе процесса и результатов собственной профессиональной деятельности с позиции её влияния на социокультурную среду, каким образом она способствует (или препятствует) укреплению культурного суверенитета, сохранению и развитию национальной идентичности и традиционных духовно-нравственных ценностей.

Сформулирована личная миссия и этические принципы социального взаимодействия; опыт интегрирован в профессиональную идентичность, готов к автономной, осмысленной, личностно и социально ответственной профессиональной деятельности.

Студент знает свои сильные и слабые стороны, имеет основанные на рефлексивном анализе прогноз, траекторию и программу дальнейшего саморазвития специалиста сферы культуры на основе опыта социального взаимодействия.

Выводы по главе I.

1. Решение проблемы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры потребовало разработки методологических оснований этого процесса. Разработана методологическая матрица комплексного подхода к решению проблемы исследования, центральным элементом которой является полисубъектный подход, более соответствующий целям и задачам обновленной государственной культурной политике.

2. Определены системные основания опыта социального взаимодействия как целостного образовательного результата подготовки будущих специалистов сферы культуры к профессиональной деятельности в новой социально-культурной реальности, которые составили: объективные факторы социально-педагогической реальности, обновленные функции профессиональной деятельности специалиста, внутренние факторы системной целостности опыта и образовательного результата и научные предпосылки формирования социального опыта обучающегося в образовательном процессе.

3. Выделена сущность опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры как интегративного психологического и деятельностного конструкта, объединяющего деятельность, сознание, личность в единую систему профессионального действия, ориентированную на миссию социального института культуры.

4. Определена структура опыта социального взаимодействия специалиста, образованная его ценностно-смысловым ядром, обеспечивающее самоопределение личности в культуре, профессии и социуме; когнитивно-деятельностным компонентом, реализующим функцию

проектирования внутреннего плана деятельности и принятия регулятивных решений; операционально-деятельностным компонентом, отвечающим за организацию индивидуальной и совместной профессиональной деятельности; рефлексивно-оценочным компонентом, выполняющим интегративную функцию посредством самоанализа, коррекции и ценностной оценки результатов взаимодействия.

5. Разработано содержательное наполнение компонентов опыта с опорой на системные основания педагогики и психологии с учетом специфики новой социальной реальности и миссии специалиста культуры как субъекта обеспечения культурного суверенитета общества.

6. С учетом стратегических ориентиров развития отечественной системы профессионального образования и обновленной государственной культурной политики определены основные характеристики педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста культуры и на основе методологической матрицы осуществлено проектирование педагогической системы с обеспечением её многоуровневости, междисциплинарности и социально-личностной ориентации.

7. Разработана структурно-функциональная модель педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в профильном вузе, выполнено описание всех её структурных компонентов.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

2.1. Организация экспериментальной работы и результаты констатирующего эксперимента

Результаты теоретической части исследования, представленные в первой главе диссертации, свидетельствуют о том, что задачи теоретической проверки рабочей гипотезы решены, педагогическая система формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры на основе полисубъектного подхода спроектирована, теоретически обоснована и подлежит экспериментальной апробации в условиях реального образовательного процесса профильного вуза. Экспериментальная работа проверки продуктивности проверяемой педагогической системы проводилась в три этапа: а) подготовительный этап; б) констатирующий эксперимент, в) формирующий эксперимент.

Подготовительный этап экспериментальной работы заключался в разработке программы экспериментальной работы, уточнение цели, задач, идеи, выбор участников экспериментальной работы, разработки плана и программы эксперимента, разработки диагностического инструментария, адаптации педагогической технологии под конкретные условия экспериментальной базы. Концептуально-целевой и программно-содержательно-блок педагогической модели достаточно полно были представлены при её описании в предыдущем параграфе, а особенности реализации педагогической технологии – в следующем параграфе, что позволяет более подробно остановиться на организации экспериментальной работы и критериально-диагностическом инструментарии.

Экспериментальной базой исследования являлся Белгородский государственный институт искусств и культуры. На этапе констатирующего

эксперимента в экспериментальной работе принимали участие 173 студента факультета социально-культурной и информационно-библиотечной деятельности (52 студента 4-го курса, 65 студентов 3-го курса и 52 студента 2-го курса). Расчет репрезентативности такой выборки при генеральной совокупности 62000 студентов вузов культуры (данные Министерства культуры РФ в 2022 году), при избранном уровне доверительной вероятности 90%, позволил получить доверительный интервал 6%.

Студенты 4-го и 3-го курсов, принявшие участие в констатирующем эксперименте, составили группу в 117 человек, получившую в исследовании, для удобства обозначения при сравнительном анализе данных, условное наименование "Базовая группа" (БГ).

Студенты 2-го курса направления 53.03.03. "Социально-культурная деятельность" (профили подготовки "Менеджмент социально-культурной деятельности"; "Подготовка и продюсирование культурно-досуговых программ" составили условную экспериментальную группу из 29 человек (ЭГ). Условную контрольную группу в 27 человек (КГ) образовали студенты направлений 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность" и 43.03.02 "Туризм". В организации эксперимента оказывали помощь 3 преподавателя и преподаватель-методист кафедры педагогики и методики профессионального образования факультета социально-культурной и информационно-библиотечной деятельности.

Констатирующий эксперимент проводился с целью сравнительного определения уровня сформированности опыта социального взаимодействия студентов третьего и четвертого курсов, уже изучивших курс "Психология и педагогика" с уровнем его сформированности у студентов второго курса, еще не изучавших эту учебную дисциплину. Основанием выбора групп для формирующего эксперимента явилось изучение ими курса "Психология и педагогика", в рамках которого проводился формирующий эксперимент, в одном и том же семестре.

Констатирующий эксперимент проводился с помощью системы критериев и показателей, разработанных в соответствии со структурой и содержанием опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры в новой социальной реальности, полученных в теоретической части исследования (п. 1.2). Под "критерием" в педагогической диагностике нами понимается наблюдаемая переменная оцениваемого объекта, проявляющаяся в реальности посредством ряда конкретных показателей, отражающих существенные характеристики критерия оцениваемого объекта, привязанные к какой-то мерной шкале. В нашем исследовании оцениваемыми объектами являлись компоненты опыта социального взаимодействия будущих специалистов сферы культуры.

Как отмечалось ранее, теоретико-методологический анализ понятия "социальное взаимодействие", и сущностных характеристик понятия "опыт", позволил выделить четырёхкомпонентную структуру ОСВ:

- "ценностно-смысловой компонент" (ядро опыта), обеспечивающий самоопределение личности в культуре, профессии и социуме;
- "когнитивно-деятельностный компонент", реализующий функцию проектирования внутреннего плана деятельности и принятия регулятивных решений;
- "операционально-деятельностный компонент", отвечающий за организацию и ресурсное обеспечение индивидуальной и совместной профессиональной деятельности;
- рефлексивно-оценочный компонент, выполняющий в опыте и в деятельности интегративную функцию посредством самоанализа, коррекции и ценностной оценки результатов взаимодействия.

Для разработки предметно-нацеленного диагностического инструментария потребовалось дать развернутые характеристики проявлений компонентов опыта для каждого уровня его сформированности с помощью критериев и их показателей (Таблица 2). Чтобы получить комплексную картину уровня сформированности ОСВ использовались комбинации

**Критерии, показатели и уровни сформированности опыта
социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры**

Уровни сформированности опыта социального взаимодействия обучающегося		
Объектный (низкий)	Субъектный (средний)	Полисубъектный (высокий)
Ценностно-смысловой критерий		
<i>Степень интериоризации ценностей и миссии профессиональной деятельности</i>		
Ценности и миссия воспринимаются как внешние, формальные требования. Затрудняется в формулировании личного отношения к традиционным ценностям и миссии культуры.	Осознает традиционные ценности, может формулировать своё отношение к ним, но его понимание и интерпретация бывают поверхностными. Принимает миссию, но не всегда проецирует её на свою деятельность.	Ценности и миссия интегрированы в личностное ценностно-смысловое ядро. Активно транслирует традиционные ценности в своей деятельности, видит в ней личный смысл и служение.
<i>Национально-культурная идентичность</i>		
Неустойчивая или размытая национально-культурная идентичность. Не осознает себя частью российского культурного пространства, не проявляет интереса к истории и традициям.	Осознает себя частью российского культурного пространства, проявляет интерес к истории и традиционным российским ценностям.	Устойчивая и глубокая национально-культурная идентичность, основанная на осознании и полном принятии традиционных российских ценностей.
<i>Ценностно-смысловая готовность к социальному взаимодействию</i>		
Отсутствие желания к сотрудничеству с коллегами в решении образовательных и учебно-профессиональных задач; отсутствие инициативы и ответственности за общие дела	Наличие общей установки на сотрудничество, взаимопомощь, достижение компромисса, склонность к совместному решению образовательных задач, ответственность за общие дела	Наличие ценностно-смысловой установки на сотрудничество, полисубъектное взаимодействие, наличие ценностного отношения к коллективу и общему делу
Когнитивно-деятельностный критерий		
<i>Владение навыками системного анализа и прогнозирования</i>		
Мышление фрагментарное. Воспринимает отдельные факты и события, не видя их системных взаимосвязей. Не способен к системному прогнозированию.	Способен анализировать отдельные системы, выявлять взаимосвязи, но испытывает трудности с охватом всей «многослойной» среды.	Системное и прогнозное мышление. Студент способен видеть и анализировать всю социокультурную систему, прогнозировать её развитие

	Прогнозирование носит интуитивный характер	и проектировать новые реалии.
<i>Индивидуальное понятийное поле социального взаимодействия будущего специалиста</i>		
Знание бессистемны, слабое владение терминологией социального взаимодействия	Имеет узкое субъектное поле, знания системные, владеет терминологией полисубъектного взаимодействия на репродуктивном уровне	Имеет широкое субъектное поле, глубокие, системные знания понятий и стратегий полисубъектного взаимодействия. Способен творчески применять их в реальной среде.
<i>Владение способами проектирования элементов социокультурной среды</i>		
Владеет отдельными приемами и способами проектирования элементов социокультурной среды	Владеет алгоритмами проектирования элементов социокультурной среды на репродуктивном уровне	Владеет опытом проектирования элементов социокультурной среды на творческом уровне
Операционально-деятельностный критерий		
<i>Владение навыками субъектной самоорганизации деятельности</i>		
Не способен к самоорганизации своей образовательной деятельности даже с помощью педагогов	Способен к субъектной самоорганизации своей образовательной деятельности.	Способен к полисубъектной организации и саморегуляции деятельности в составе команды
<i>Операционально-технологическая готовность к социальному взаимодействию</i>		
Слабо владеет умениями и навыками организации совместной деятельности и согласования активности	Оптимально владеет умениями и навыками организации совместной деятельности и согласования активности	Владеет технологией полисубъектного взаимодействия в командной деятельности
<i>Владение полной функцией управления деятельностью</i>		
Владеет отдельными этапами полной функции управления деятельностью	Владеет полной функцией управления деятельностью в стандартных условиях	Владеет полной функцией управления деятельностью в условиях неопределенности
Рефлексивно-оценочный критерий		
<i>Способность к личностной и ценностной коррекции</i>		
Ценностные установки статичны. Не способен к коррективке своего поведения и смыслов под влиянием нового опыта	Способен к коррективке своих ценностных установок и смыслов под влиянием нового опыта без глубокой рефлексии	Способен к коррективке своих ценностных установок и смыслов под влиянием нового опыта на основе глубокой рефлексии
<i>Продуктивность в групповой рефлексии социально-культурной деятельности</i>		
Малопродуктивен в групповой рефлексии социально-культурной деятельности	Продуктивен в групповой рефлексии социально-культурной деятельности	Высоко продуктивен в групповой рефлексии социально-культурной деятельности
<i>Навыки рефлексии совместной деятельности и оценивания её результатов</i>		
Слабо владеет навыками рефлексии совместной деятельности	Владеет навыками рефлексии на уровне	Владеет навыками рефлексии деятельности

	субъект-субъектного взаимодействия	организационного полисубъекта, команды
--	------------------------------------	--

качественных и количественных методов оценивания каждого из его компонентов по всем показателям их проявлений.

Инструментарием для оценивания *ценностно-смыслового компонента* ОСВ служили:

а) по показателю "*Степень интериоризации традиционных ценностей и мисси профессиональной деятельности*":– эссе на тему: "Моя миссия как специалиста сферы культуры в новой реальности", в котором в форме завершения неоконченных предложений необходимо охарактеризовать: миссию России в глобализирующемся мире, роль социального института культуры в возрождении России, обновленную государственную культурную политику России, миссию и обновленные функции специалиста сферы культуры (Приложение 2);

б) по показателю "*Национальная культурная идентичность*":

– открытая анкета "Традиционные российские духовно-нравственные ценности в профессиональной деятельности специалиста", в которой студент самостоятельно составляет перечень традиционных российских духовно-нравственных ценностей и в отдельной графе оценивает по шкале степень её значимости в профессии специалиста сферы культуры (от 1 до 5, где 1- "не имеет значения", 5 - "максимально значима") (Приложение 3);

в) по показателю "*Ценностно-смысловая готовность к социальному взаимодействию*," как наличие у обучающегося установки на сотрудничество и взаимопонимание, взаимопомощь, достижение компромисса; склонности к совместному решению образовательных и социально-культурных задач; наличие установки на другого человека (Коваленко, 2004) [68, с. 248]:

– "Карта самооценки компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры" содержащая понятийное поле ценностно-смыслового самоопределения личности, перечень

мировоззренческих умений и владений способами ценностно-смысловой ориентации в социальном взаимодействии (Приложение 4).

– "Карта педагогического наблюдения", составленная на основе Карты самооценки;

– "Карта экспертного оценивания", разработанная на основе Карты самооценки.

В качестве инструмента оценивания *когнитивно-деятельностного компонента* ОСВ применялись:

а) по показателю *"Владение навыками системного анализа и прогнозирования"*:

– решение кейсов сложной социокультурной ситуации, требующей анализа множества факторов и прогнозирования развития событий (Приложение 4);

– "Карта самооценки компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры", содержащая социально-когнитивные умения и владение способами социального познания и социального понимания (Приложение 3);

б) по показателю *"Индивидуальное понятийное поле социального взаимодействия будущего специалиста культуры"*:

– "Карта самооценки компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры" содержащая понятийное поле социального взаимодействия, которое в совокупности с понятийными полями иных трех компонентов, образуют общее понятийное поле социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры (Приложение 4).

в) по показателю *"Владение способами проектирования элементов социокультурной среды"*:

– проективная методика "Мой культурный код", в процессе выполнения задания которой студенты в микрогруппах создают творческий продукт - набор культурных символов, коллаж, сценарный ряд видеофрагментов, инсталляцию, выражающих смысл профессионального культурного кода

будущего специалиста сферы культуры, основанного на связи с культурным кодом нации.

– оценка портфолио реализованных или выполняемых студентами проектов, их новизны, оригинальности и качества.

Операционально-деятельностный компонент ОСВ оценивался с помощью:

а) по показателю *"Владение навыками субъектной самоорганизации деятельности"*:

– "Карты самооценки компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры" содержащей регулятивные умения и владение способами полисубъектного управления совместной деятельностью; (Приложение 4)

б) по показателю *"Операционально-технологическая готовность к социальному взаимодействию"*:

– "Карты самооценки компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры" содержащей коммуникативные умения и умения и способы самоорганизации деятельности субъектом (Приложение 3);

в) по показателю *"Владение полной функцией управления деятельностью"* с использованием "Методики определения способов управления совместной деятельностью на основе полной функции управления (ПФУ)", построенной на основе полной функции управления: распознавание фактора внешней среды; целеполагание (разработка вектора целей); разработка стратегии достижения цели; разработка концепции реализации стратегии; реализация концепции; диагностика и оценивание полученного результата; рефлексия процесса и результатов деятельности (Приложение 6).

Рефлексивно-оценочный компонент ОСВ оценивался с помощью:

а) по показателю *"Способность к личностной и ценностной коррекции"*:

– "Карты самооценки компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры" содержащей регулятивные умения и

владение способами полисубъектного управления совместной деятельностью;
(Приложение 4)

б) по показателю *"Продуктивность в групповой рефлексии деятельности"*:

– "Карты самооценки компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры" содержащей понятийное пол рефлексивной деятельности, рефлексивные умения и способы рефлексии в социальном взаимодействии (Приложение 4);

– "Карты педагогического наблюдения", составленная на основе Карты самооценки;

– "Карты экспертного оценивания", разработанная на основе Карты самооценки.

в) по показателю *"Навыки рефлексии совместной деятельности и оценивания её результатов"*:

- "Карты самооценки компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры" содержащей рефлексивные умения и способы рефлексии в социальном взаимодействии (Приложение 4);

– "Карта педагогического наблюдения", составленная на основе Карты самооценки.

– Тест рефлексии деятельности В.Д. Шадрикова [168].

Обращение к психологической методике В.Д. Шадрикова "Рефлексия деятельности" с целью оценивания уровня опыта социального взаимодействия обучающегося связано с тем, что "рефлексия присутствует в формировании всех компонентов психической функциональной системы деятельности и определяет содержание деятельности в целом, обеспечивает её целостность, последовательность перехода от одного компонента к другому.

Рефлексия деятельности, по мнению автора методики – В.Д. Шадрикова, включает в себя рефлексия потребности и цели деятельности, рефлексия внешних и внутренних условий, рефлексия процессов принятия решения, рефлексия программы (плана) действий, рефлексия хода реализации действия,

рефлексия промежуточных результатов, рефлексия итоговых результатов" [168, с. 109].

В свернутом виде критериально-диагностический инструментарий определения уровня сформированности опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры представлен в таблице 3.

Таблица 3.

Критериально-диагностический инструментарий определения уровня сформированности опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры

№	Критерий	Показатели проявлений критерия	Инструмент диагностики
1.	Ценностно-смысловой	<i>Степень интериоризации ценностей и миссии профессиональной деятельности</i>	Эссе Открытая анкета Карта самооценки Карта педагогического наблюдения Карта экспертного оценивания
		<i>Национально-культурная идентичность</i>	
		<i>Ценностно-смысловая готовность к социальному взаимодействию</i>	
2.	Когнитивно-деятельностный	<i>Владение навыками системного анализа и прогнозирования</i>	Решение кейсов Карта самооценки Оценка портфолио Понятийное поле Проективная методика Алгоритм социального проектирования
		<i>Индивидуальное понятийное поле социального взаимодействия будущего специалиста</i>	
		<i>Владение способами проектирования элементов социокультурной среды</i>	
3.	Операционально-деятельностный	<i>Владение навыками субъектной самоорганизации деятельности</i>	Карта самооценки Понятийное поле Методика ПФУ
		<i>Операционально-технологическая готовность к социальному взаимодействию</i>	
		<i>Владение полной функцией управления деятельностью</i>	
4.	Рефлексивно-оценочный	<i>Способность к личностной и ценностной коррекции</i>	Карта самооценки Карта самонаблюдения Карта педагогического наблюдения Тест рефлексии деятельности В.Д. Шадрикова
		<i>Продуктивность в групповой рефлексии деятельности</i>	
		<i>Навыки рефлексии совместной деятельности и оценивания её результатов</i>	

В результате применения диагностического инструментария, приведенного выше, были получены следующие данные.

Ценностно-смысловой компонент ОСВ, являющийся ядром опыта и выполняющий функцию ценностно-смыслового самоопределения обучающегося в социуме, культуре и профессии, оценивался с применением эссе на тему " Моя миссия как специалиста сферы культуры в новой реальности", открытой анкеты "Традиционные ценности в профессиональной деятельности специалиста", "Карты самооценки компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры".

Направленность социального взаимодействия специалиста в своей профессиональной деятельности определяется его приоритетными ценностями и смыслами, доминирующими в жизнедеятельности. Задачей диагностики ценностно-смыслового компонента опыта будущего специалиста сферы культуры являлось определение места и степень проявлений профессионально-ценностных ориентаций, смыслов и идентификационный установок, определяющих его отношение к культуре, осознание её как ресурса не только российского общества, но и своего развития в процессе служения культуре, относя себя к культурному сообществу, что и составляет его ценностно-смысловое самоопределение в культуре.

Приоритетным национальным интересом современной России становится укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, являющихся базовым конструктом не только нравственного оздоровления и консолидации общества, но и возрождения былого могущества государства. Базовые традиционные российские духовно-нравственные ценности лежат в основе образования человека в культуре и в основе обновленной государственной культурной политики, направленной на обеспечение культурного суверенитета нации [158].

Понятие "традиционные российские духовно-нравственные ценности", наряду с понятиями "культурный суверенитет России", "гражданская идентичность" составляют основу формирования ценностно-смыслового компонента опыта социального взаимодействия специалиста, на уровень сформированности которого направлена его диагностика.

Карта самооценки компонентов опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры содержит три подраздела, направленные на оценивание уровня сформированности ценностно-смыслового компонента ОСВ испытуемых: понятийное поле ценностного самоопределения; мировоззренческие умения; владение способами ценностно-смыслового самоопределения в социальном взаимодействии. В разделе понятийного поля испытуемому предлагается дать 10 определений: миссии России в глобальном мире; культурного суверенитета нации: традиционных российских ценностей; миссии социального института культуры; миссии профессиональной деятельности работника культуры; национально-культурной идентичности; культурного кода российского общества; профессионально-культурного кода специалиста сферы культуры; механизмов интериоризации культурного кода; способов бытия и со-бытия человека.

Анализ ответов студентов показал, что специалисты, приходящие через полгода в сферу культуры, явно слабо осведомлены о большинстве, правительственных документов, содержащих стратегические положения обновленной государственной политике обеспечения безопасности России и её культурной политике. Достаточно отметить, что лишь 16 испытуемых из 117 (13,7%) представили полностью выполненное задание, дав определения по всем понятиям, в общих чертах приближенных к тексту правовых документов, содержащих эти определения. В 43 анкетах (36,8%) содержатся более 5 определений, а в ответах остальных 58 выпускников (49,6%) содержится 5 и менее определений на уровне бытовых представлений об этих сложных социально-культурных нормах и феноменах. При этом, по мнению испытуемых, данные ими определения в достаточной мере соответствуют оригинальным по полноте и правильности.

Второе задание, уточняющее знание и отношение будущих специалистов культуры к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, содержало предложение респонденту вписать в лист ответа эти

ценности и в отдельной графе проранжировать степень их значимости для него. Выполненные студентами задания относительно количества и сущности традиционных ценностей, содержащихся в п. 4. Указа Президента РФ от 09.11.2022 г. 809 "Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей", представляющих собой "нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны..." и далее по тексту Указа Президента, включающие в себя 20 понятий, выражающих их сущность, почти в точности повторили результаты выполнения первого задания. Значимым отличием явилось, то, что в связи с расширением поля понятий, снизилась доли правильно названных ценностей: лишь 11 респондентов (9,4%) указали более 50% ценностей, содержащихся в Указе, а 38 человек (32,5%) – менее 25% ценностей. В подавляющем большинстве приведенные в ответах ценности относились к их жизненным ценностным ориентациям (друзья, любовь, путешествия, карьера и т.д.), не отражая их профессионально-ценностных ориентаций, что в совокупности с результатами выполненных испытуемыми эссе, дало следующие показатели уровня их ценностно-смыслового компонента ОСВ, представленные в таблице 4.

Таблица 4.

Данные диагностики уровня ценностно-смыслового компонента опыта социального взаимодействия студентов БГ, полученные на этапе констатирующего эксперимента

Критерий и показатели	Уровни % (чел), n-117 чел.		
	Высокий	Средний	Низкий
Ценностно-смысловой критерий	12,8% (15)	37,6% (44)	49,6% (58)
Степень интериоризации традиционных ценностей и мисси профессиональной деятельности	15,4 % (18)	35,9% (42)	48,7% (57)
Национальная культурная идентичность	11,1% (13)	36,8% (43)	52,1% (61)
Ценностно-смысловая готовность к социальному взаимодействию	12,8% (15)	40,2% (47)	47,0% (55)

Примечание: высокий уровень – полисубъектный; средний уровень – субъектный; низкий уровень – объектный.

К низкому уровню проявлений показателя "Степень интериоризации традиционных ценностей в миссии специалиста сферы культуры" нами были отнесены формальные ответы, отсутствие глубоких размышлений респондента, проявившийся индивидуализм и приверженность конкуренции, узкое ценностно-смысловое понятийное поле. Такой уровень проявился у 57 респондентов (48,7%). С высоким уровнем проявлений этого показателя, характеризующимися широким индивидуальным понятийным полем обучающегося, осмысленными знаниями традиционных ценностей (патриотизм, семья, служение), которые не являются для него абстракцией, а интегрированы в его личностное мировоззрение, с ориентацией на коллективизм и труд, созидательную деятельность, выделились 18 респондентов, что составило (15,4%). Средний уровень показателя проявился у 42 испытуемых (35,9%).

Показатель "Национальная культурная идентичность", базирующаяся на традиционных российских ценностях и накопленном культурно-историческом опыте, определялся на основе уже приведенных результатов эссе и открытой анкеты "Традиционные ценности в профессиональной деятельности специалиста" и дал основание для следующей дифференциации уровней его проявлений в группе: низкий уровень (с размытой, неопределенной идентичностью) проявился у 61 (52,1%) опрошенных, средний – у 43 человек (36,8%) и высокий уровень продемонстрировали 13 человек (11,1%). Высокий уровень проявления национальной культурной идентичности отличался в ответах испытуемых наличием таких характеристик миссии России, как "моральное лидерство в мире", "прекратить войны", "восстановить справедливый мир", "культурный взаимообмен", "создать многополярный, более справедливый мир", "строить солидарное общество", что указывает на устойчивую культурную идентичность отвечающих, основанную на традиционных российских духовно-нравственных ценностях.

Диагностика интегрированного показателя ценностно-смысловой готовности будущего специалиста культуры к социальному взаимодействию, с помощью объема и содержания ценностно-смыслового понятийного поля, мировоззренческих умений и владений способами ценностно-смысловой ориентации в социальном взаимодействии, содержащихся в "Карте самооценки" показала его проявление на высоком уровне у 15 респондентов (12,8%), на среднем уровне у 16 человек (13,7%) и на низком уровне у 76 человек (65%).

Итоговый совокупный результат оценивания ценностно-смыслового компонента опыта социального взаимодействия испытуемых (БГ) представлен на уровне ценностно-смыслового критерия: высокий его уровень сформированности имеют 15 чел. (12,8%), средний уровень – 44 чел. (37,6%), низкий уровень сформированности – 58 чел. (49,6%).

Когнитивно-деятельностный компонент ОСВ, выполняющий в опыте будущего специалиста функцию мыследеятельности, проектирования внутреннего плана деятельности, принятия регулятивных решений и обеспечивающий интеллектуальную основу социального взаимодействия — способность «думать действие» до его реализации, прогнозировать последствия, анализировать контекст и выбирать адекватные стратегии, диагностировался с применением решения кейсов сложной социокультурной ситуации, требующей анализа множества факторов и прогнозирования развития событий, Карты самооценки понятийного поля социального взаимодействия, социально-когнитивных умений, владения способами социального познания и социального понимания.

Для определения навыков системного анализа испытуемых им предлагалось решить три кейса социальных ситуаций.

Задание 1. Российская Федерация выступает за расширение равноправного многостороннего сотрудничества в многополярном мире. Какую роль в этом процессе будет иметь сохранение российской

самобытности, культуры, традиционных российских духовно-нравственных ценностей?

Задание 2. Определите, какие функции профессиональной деятельности специалистов сферы культуры становятся наиболее востребованными в новой социальной реальности.

Задание 3. Для ценностно-смысловой ориентации будущего специалиста сферы культуры в новой социальной реальности важно владеть инструментами графического представления информации о базовых общечеловеческих ценностях и способах жизнедеятельности человека. Составьте систему парных ценностных координат, отражающих бинарные способы "бытия" и "со-бытия" человека.

Для анализа решения предложенных кейсов важна была не только правильность их решения, но и логика рассуждений, системный алгоритм поиска решения, выделения основных факторов и связей между ними, что характеризует способность специалиста видеть всю многослойную социокультурную реальность как единую систему, выявлять в ней сложные взаимосвязи и прогнозировать её развитие, что свидетельствует о высоком уровне этого элемента когнитивного опыта. Высокому уровню присущи комплексный анализ всех факторов, видение системы в целом, обоснованный прогноз.

Средний уровень: студент анализирует несколько взаимосвязанных факторов, но упускает некоторые детали. Прогноз носит поверхностный характер.

Низкий уровень характерен для студента, который видит только отдельные, очевидные факты, проявляет адаптивное мышление и низкую способность к прогнозу развития ситуаций.

Анализ полученных решений, проведенный с опорой на эти уровневые отличия, дал следующие результаты по первому показателю: высокий уровень владения навыками системного анализа и прогнозирования

продемонстрировали 26 испытуемых (22,2%), средний – 41 человек (35,0%), низкий – 50 человек (42,7%). (Таблица 5.)

Таблица 5.

Данные диагностики уровня когнитивно-деятельностного компонента опыта социального взаимодействия испытуемых БГ, полученные на этапе констатирующего эксперимента

Критерий и показатели	Уровни % (чел), n-117 чел.		
	Высокий	Средний	Низкий
Когнитивно-деятельностный критерий	20,5% (24)	22,2% (26)	57,3% (67)
Владение навыками системного анализа и прогнозирования	22,2 % (26)	35,0% (41)	42,8% (50)
Индивидуальное понятийное поле социального взаимодействия будущего специалиста	15,4% (18)	17,9% (21)	66,7% (78)
Владение способами проектирования элементов социокультурной среды	23,1% (27)	13,7% (16)	63,2% (74)

Примечание: высокий уровень – полисубъектный; средний уровень – субъектный; низкий уровень – объектный.

Показатель "Индивидуальное понятийное поле социального взаимодействия" позволил выявить знание и понимание 10 базовых понятий социального взаимодействия: "социальное взаимодействие", "социальное познание", полисубъектное взаимодействие", "гибридная и полисубъектная среда", "саморегуляция", "эмпатия", "готовность к взаимодействию", "субъектная позиция во взаимодействии", "стратегии взаимодействия". Оценивание понятийного поля производилось по тому же количественному и содержательному основанию, что и ценностного-смыслового поля понятий, с учетом приоритетных понятий, характеризующих полисубъектное взаимодействие. Результат составил: на высоком (полисубъектном) уровне оценено индивидуальное понятийное поле 18-ти испытуемых (15,4%), на среднем уровне - у 21 чел. (17,9%), на низком уровне - у 78 чел. (66,7%)

Уровень владения способами проектирования элементов социокультурной среды оценивался по набору одноименных с этим показателем способов, содержащихся в "Карте самооценки компонентов ОСВ" и демонстрируемых испытуемыми при свободном изложении способов

выполненных ими ранее проектов, содержащихся в портфолио проектов, а также проектной методики "Мой культурный код", заключающейся в создании творческого продукта, выражающего смысл профессионально-культурного кода будущего специалиста сферы культуры.

Самооценка студентами старших курсов своих социально-когнитивных умений показала имеющиеся у них затруднения по ряду когнитивных действий, оцененных ниже общего усредненного уровня. Если средний балл по этому блоку социального опыта составил 8,4 балла, то в группе ниже оцененных умений средний балл составил 6,1 балла. В эту группу вошли: "умение анализировать мировоззренческие, социальные и личностно-значимые проблемы" (средний балл 5,6); "умение определять ценность социального факта или явления" (5,7 балла); "умение определять и формулировать свои неосознаваемые ценности и мотивы поведения" (5,9 балла). Все они связаны с ценностно-смысловым компонентом опыта и, вероятно, требуют особого внимания к формированию в экспериментальной технологии. Такая же тенденция проявилась и в следующем блоке: "Владение способами ценностно-смысловой ориентации в социальном взаимодействии", где на более низком уровне студенты оценили своё владение способами "моделирования биполярных социальных и личностных координат" (3,6 балла) и "инструментальными способами дифференциации ценностей и сфер собственной жизни" (5,4 балла).

Значительные затруднения у испытуемых вызвало и творческое задание отразить сущность профессионального культурного кода специалиста сферы культуры в творческом продукте. При его выполнении большинство студентов выразили желание заменить его на возможность письменного описания культурного кода специалиста. При этом многие из них испытали сложность выполнения и этого задания, ограничив описание профессионального кода работника культуры связью с культурным кодом русского (российского) народа (общества, государства, нации, страны). Следует отметить 12 работ, которые имели достаточно развернутое описание своего профессионального

культурного кода, указав, что "культурный код – это не стабильная совокупность ценностей и взглядов на мир, он меняется в зависимости от культурно-исторической ситуации", "культурный код специалиста зависит от его назначения в культуре", "код – это вера во что-то, далее приводит цитату: "Умом Россию не понять, Аршином общим не измерить: У ней есть собственная стать – В Россию нужно только верить", что было оценено нами как проявления высокого уровня навыков социального проектирования и мышления.

Отсутствие портфолио ранее выполненных проектов рассматривалось как проявление низкого уровня показателя, равно как и неспособность внятно изложить его содержание и процесс его реализации. Высокий уровень проявления показателя определялся, исходя из инновационности, актуальности решаемой в нем социально-культурной проблемы и проявленного в нем опыта самостоятельной проектной деятельности. Результаты оценивания опыта социального проектирования студентов старших курсов оказались значительно ниже ожидаемых: лишь четвертая часть испытуемых имела опыт самостоятельного социокультурного проектирования, все остальные либо формально принимали участие в факультетских или общеинститутских проектах, либо не участвовали в социальных проектах совсем. Это отразилось соответствующим образом и на результатах оценивания: низкий уровень показателя проявился у 74 респондентов (63,2%), высокий уровень социального проектирования продемонстрировали лишь 27 человек (23,1%), средний – 16 (13,7%).

Итоговый результат диагностики уровня когнитивно-деятельностного компонента ОСВ студентов (БГ) составил: высокий уровень – 24 респондента (20,5%); средний уровень – 26 респондентов (22,3%); низкий уровень - 67 респондентов (57,2%) (таблица 6).

Операционально-деятельностный компонент ОСВ оценивался с помощью "Карты самооценки компонентов опыта содержащей понятийное

поле регулятивной деятельности, регулятивные умения и владение способами полисубъектного управления совместной деятельностью (Приложение 4);

– с использованием "Методики определения способов управления совместной деятельностью на основе полной функции управления (ПФУ)", построенной на основе полной функции управления: распознавание фактора внешней среды; целеполагание (разработка вектора целей); разработка стратегии достижения цели; разработка концепции реализации стратегии; реализация концепции; диагностика и оценивание полученного результата; рефлексия процесса и результатов деятельности (Приложение 6).

Операционально-деятельностный критерий опыта социального взаимодействия будущего субъекта сферы культуры позволяет определить преобладающий способ организации испытуемым собственной жизнедеятельности в целом и предстоящей профессиональной деятельности, в частности. Субъектность человека многоплановая и многоуровневая по своей сущности – как интегральное проявление социального, общественного и индивидуального. Субъект -носитель социального, "продукт" социального и преобразователь социального, в процессе чего преобразуется сам. В рамках исследования диагностируемой функцией субъекта является его интегративная функция (способность) организации взаимодействия с иными субъектами социально-культурного поля. По этому показателю подлежат оцениванию его представления об этом процессе (понятийное поле социального взаимодействия), преобладающая ролевая позиция, занимаемая им во взаимодействии (объектная, субъектная, полисубъектная) и степень операционально-технологической готовности будущего специалиста к организации совместной деятельности.

Понятийное поле регуляции совместной деятельности, являясь составной частью понятийного поля социального взаимодействия, представлено 10-тью понятиями, отражающими универсальный алгоритм полной функции управления (ПФУ). Первоначально испытуемым предлагается самостоятельно вписать в открытой анкете этапы

управленческого цикла, что позволило определить исходный объем представлений испытуемого об этом процессе. Результаты выполнения задания показали: 28 респондентов (23,9%) в полном объеме (с погрешностью в названиях 1-2 этапов) перечислили все 7 управленческих этапов (анализ, прогнозирование, целеполагание, планирование, исполнение, оценка результатов, коррекция) высокий уровень; 32 чел. (27,4%) указали более 5-6 этапов – средний уровень; 57 чел. (48,7%) назвали менее 5-ти этапов, что было отнесено к низкому уровню знаний.

Результаты самооценки доминирующих позиций испытуемых в социальном (педагогическом) взаимодействии, открытая групповое оценивание в студенческой группе, экспертное мнение преподавателя, ведущего занятия в группе легли в основание уровневого оценивания операционально-деятельностного опыта испытуемых (БГ), позволившего: выделить 24 чел. (20,5%), преобладающе занимающего субъектную позицию в педагогическом взаимодействии, проявляющуюся в активной, инициативной и ответственной организации своей учебной и внеучебной деятельности (высокий уровень); 48 чел. (41,0%) – демонстрирующих в организации своей учебно-профессиональной деятельности меняющуюся в зависимости от внешних факторов объект-субъектную позицию (средний уровень) и 45 чел. (38,5%) с устойчивой объектной ролевой позицией в педагогическом взаимодействии и организации учебно-профессиональной деятельности с ориентацией на внешние факторы. (таблица 6).

В совокупности с результатами самооценки респондентами уровня регулятивных умений, владения способами полисубъектного управления совместной деятельностью и владения полной функцией управления, показатель операционально-технологической готовности испытуемых позволил оценить высокую степень такой готовности к полисубъектному социальному взаимодействию у 26 респондентов (22,2%); среднюю степень готовности – у 43 чел. (36,8%) и низкую степень готовности к полисубъектному взаимодействию у 48 испытуемых (41,0%).

Данные диагностики уровня операционально-деятельностного компонента опыта социального взаимодействия студентов БГ, полученные на этапе констатирующего эксперимента

Критерий и показатели	Уровни % (чел), n-117 чел.		
	Высокий	Средний	Низкий
Операционально-деятельностный критерий	22,2% (26)	35,1% (41)	42,7% (50)
Владение полной функцией управления деятельностью	23,9 % (28)	27,4% (32)	48,7% (57)
Владение навыками субъектной самоорганизации деятельности	20,5% (24)	41,0% (48)	38,5% (45)
Операционально-технологическая готовность к полисубъектному взаимодействию	22,2% (26)	36,8 % (43)	41,0 % (48)

Примечание: высокий уровень – полисубъектный; средний уровень – субъектный; низкий уровень – объектный.

Рефлексивно-оценочный компонент ОСВ позволил на констатирующем этапе экспериментальной работы определить общий уровень рефлексивного опыта обучающихся в вузе искусств культуры на основе доступного в условиях массовой диагностики инструментария. Таким инструментом, позволяющим объективировать для внешнего наблюдателя этот сложный и крайне важный для осуществления социального взаимодействия процесс самосознания, обеспечивающего не только системную целостность произвольной деятельности субъекта, но и организующий рефлексивное мышление в совместной деятельности субъектов. Психологическая методика В.Д. Шадрикова "Тест рефлексии деятельности"(форма "С" – предназначена для общей диагностики рефлексии деятельности студентов бакалавров ОУ ВО в ходе их профессиональной подготовки) позволил получить достоверные данные по уровню общего показателя рефлексии деятельности, рефлексии информационной основы деятельности и рефлексии принятия решения и осуществления деятельности.

Разработанные и представленные выше показатели уровня рефлексивно-оценочного компонента опыта социального взаимодействия предназначены для наблюдения их проявлений в продолжительном реальном педагогическом

процессе, обеспеченном необходимым для наблюдения инструментарием. Эти показатели мониторились в формирующем эксперименте. В условиях же констатирующего эксперимента это обстоятельство компенсировалось инструментом самооценки рефлексивно-оценочного компонента (Приложение 4.)

Понятийное поле рефлексивной деятельности испытуемых оценивалось по результатам раскрытия сущностных определений 10 понятий этого вида деятельности, содержащихся в "Карте самооценки ОСВ" вместе с перечнем рефлексивных умений и способами рефлексии в социальном взаимодействии.

Результаты применения этого инструментария показали следующее. Данные тестирования студентов базовой группы (БГ) с помощью "Теста рефлексии деятельности" позволило разделить испытуемых на 3 группы по доминирующим зонам рефлексии компонентов деятельности: а) информационной основы деятельности; мотивации и целеполагания; в) принятия решения и осуществления деятельности, что не позволило нам присвоить им уровневые значения.

В качестве такого основания был выбран общий показатель рефлексии деятельности: н норма (120 – 87 баллов), низкий показатель (до 87 баллов), выше нормы (выше 120), позволивший соотнести результаты тестирования в диапазоне нормы с высоким уровнем рефлексии, ниже нормы – со средним уровнем, а результаты, превышающие норму – к низкому уровню рефлексивно-оценочного компонента, в силу того, "что, по мнению автора методики, при завышенных значениях показателя наблюдается неадекватная оценка субъектом предметных и субъективных условий собственной деятельности, что приводит к возникновению у него сомнения в отборе необходимой информации и выборе способов решения проблемных ситуаций" [168, с. 122]. Таким образом по показателю "Рефлексия деятельности" результаты тестирования позволили выделить 8 чел. (6,8%) с высоким уровнем рефлексии, 49 чел. (41,9%) со средним уровнем и 60 чел. (51,3%) – с низким уровнем (таблица 7)

Данные диагностики уровня рефлексивно-оценочного компонента опыта социального взаимодействия студентов БГ, полученные на этапе констатирующего эксперимента

Критерий и показатели	Уровни % (чел), n-117 чел.		
	Высокий	Средний	Низкий
Рефлексивно-оценочный критерий	6,0% (7)	27,4% (32)	66,6% (78)
Рефлексия деятельности	6,8 % (8)	41,9% (49)	51,3% (60)
Понятийное поле рефлексивной деятельности	4,3% (5)	13,7 % (16)	82,1 % (96)
Рефлексивные умения и способы рефлексии в социальном взаимодействии	27,4% (32)	63,2 % (74)	9,4% (11)

Примечание: высокий уровень – полисубъектный; средний уровень – субъектный; низкий уровень – объектный.

Результаты проверки и знания определений 10 понятий рефлексивной деятельности показали высокий уровень (по результатам нормального распределения 6-7 из 10) – 5 чел. (4,3%); средний уровень – 16 чел. (13,7%); низкий уровень – 96 чел. (82,1%).

По результатам самооценки рефлексивных умений и владения испытуемыми способами рефлексии в социальном взаимодействии на высоком уровне (8-10 баллов) оценили свой рефлексивный опыт 32 чел. (27,4%), на среднем уровне (5-7 баллов) – 74 чел. (63,2%), на низком (ниже 5 баллов) – 11 чел. (9,4%), что свидетельствует о явной переоценке своего рефлексивного опыта испытуемыми, позволяет отнести данные к противоречивым и исключить их из расчета средних взвешенных данных по рефлексивно-оценочному компоненту ОСВ.

Итоговые данные в совокупности уровневых показателей всех его структурных компонентов содержатся в таблице 8.

Полученные в процессе констатирующего эксперимента данные в целом свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности ОСВ у студентов старших курсов вуза культуры для реализации обновленной государственной культурной политики.

Итоговые данные диагностики уровня опыта социального взаимодействия студентов БГ, полученные на этапе констатирующего эксперимента

Компоненты опыта социального взаимодействия	Уровни % (чел), n-117 чел.		
	Высокий	Средний	Низкий
Ценностно-смысловой	12,8% (15)	37,6% (44)	49,6% (58)
Когнитивно-деятельностный	20,5% (24)	22,2% (26)	57,3% (67)
Операционально-деятельностный	22,2% (26)	35,0% (41)	42,8% (50)
Рефлексивно-оценочный	6,0% (7)	27,4% (32)	66,6% (78)
Итоговые данные по ОСВ	16,3% (19)	29,9% (35)	53,8 % (63)

Примечание: высокий уровень – полисубъектный; средний уровень – субъектный; низкий уровень – объектный.

Особое внимание при решении задач формирования ОСВ будущих специалистов сферы культуры было необходимо обратить на формирование ценностно-смыслового компонента, являющегося ядерным элементом социального опыта личности. Испытуемые БГ, в своем подавляющем большинстве, не проявили ценностного отношения к миссии культуры в современном российском обществе, рассматривая её как внешне заданные, формальные требования к их предстоящей профессиональной деятельности. Они испытывают трудности в формулировании не только личностного отношения к традиционным российским духовно-нравственным ценностям, но и при непосредственном описании этих ценностей, проявляют размытость и неустойчивость собственной ценностно-культурной идентичности и недостаточную ценностно-смысловую готовность к социальному взаимодействию в условиях сложной, динамичной, гибридной социально-культурной среды.

Как показывают результаты констатирующего эксперимента "западает" у испытуемых и рефлексивно-оценочный компонент социального опыта, являющийся важным механизмом развития и концептуализации опыта

социального взаимодействия, чему было уделено также особое внимание в формирующем эксперименте.

2.2. Педагогическая технология формирования индивидуального опыта социального взаимодействия обучающегося в полисубъектной региональной культурно-образовательной среде

Современные трансформации социально-культурной среды, обусловленные сменой мироустройства от однополярного к многополярному, гибридизацией физических и цифровых пространств, а также усилением миссии института культуры в обеспечении культурного суверенитета, требуют принципиально нового подхода к профессиональной подготовке специалистов. В этих условиях традиционные модели формирования коммуникативных навыков оказываются недостаточными. Возникает потребность в педагогической технологии, направленной не на репродукцию изолированных умений, а на целостное обогащение и концептуализацию опыта социального взаимодействия (далее – ОСВ) как интегративного, ценностно ориентированного, полисубъектного и рефлексивно организованного образования.

Экспериментальная технология, разработанная в рамках настоящего исследования, представляет собой четырёхэтапный циклический процесс, реализуемый в рамках специальной дисциплины «Социальное взаимодействие специалиста сферы культуры в новой реальности» объемом 36 часов (20 часов аудиторных занятий, 16 часов самостоятельной работы), встроенной в курс «Педагогика и психология» (Приложение 1). Технология опирается на шестифакторную модель системной целостности ОСВ и соответствует трёхуровневой методологической матрице (парадигмальный, концептуальный, технологический уровни), обеспечивая тем самым, методологическую согласованность между целями государственной культурной политики, содержанием профессиональной деятельности и логикой образовательного процесса.

Предложенная технология отличается от традиционных подходов к формированию «коммуникативной компетентности» тем, что:

– интегрирует все компоненты ОСВ в единую саморазвивающуюся систему, а не формирует их изолированно на уровне отдельных предметных знаний и навыков;

– опирается на внутренние, взаимозависимые, системообразующие факторы (а не только на внешние условия, глобальные и региональные факторы, обуславливающие трансформации функций и методов работы), что обеспечивает системную устойчивость и адаптивность опыта как образовательного результата;

– реализует полисубъектный подход посредством участия (виртуального или реального) в социальных культурных проектах, реализуемых на территории Белгородской области, что формирует готовность будущего специалиста к работе в поликультурной и гибридной среде своего региона;

– связывает микроуровень профессиональной деятельности с макроуровнем государственной культурной политики, делая студента субъектом обеспечения культурного суверенитета российского общества и формируя чувства сопричастности к происходящим в обществе позитивным изменениям и личной ответственности за их результат.

Педагогические задачи технологии:

Задача 1. *Создание среды для интериоризации ценностей.* Необходимо не просто транслировать информацию о ценностях, а создавать педагогические условия, в которых будущий специалист сам переживает, осмысливает и принимает традиционные духовно-нравственные ценности как основу своей профессиональной и личной жизни

Задача 2. *Развитие идентификационной готовности.* Формирование способности к осознанной идентификации с национальным культурным кодом, включая историческую память и наследие, через личное эмоциональное переживание и активное включение в культурные практики.

Задача 3. *Стимулирование мотивации к миссии.* Способствовать формированию внутренней потребности и мотивации к деятельности, направленной на сохранение и развитие российской культуры, понимание её как личной миссии.

Таким образом, *экспериментальная технология обогащения и концептуализации ОСВ* представляет собой научно обоснованную, воспроизводимую и диагностически оснащенную модель, обеспечивающую формирование у будущего специалиста сферы культуры целостного, субъектного и миссионерско-ориентированного опыта, позволяющего ему не только адекватно и продуктивно реагировать на вызовы новой социально-культурной реальности, но и активно участвовать в её конструировании. Она включает в себя 4 этапа. Описание каждого этапа отражает: его теоретико-методологические основания; логику его места в общей технологии; содержание учебных занятий, методику проведения; конкретные кейсы и учебные ситуации, в том числе адаптированные под Белгородскую область и приграничные территории; педагогическую и диагностическую функции этапа. Кроме этого описание каждого этапа завершается рекомендациями для педагогов, решивших применить эту технологию.

Этап 1. Рефлексивная актуализация и диагностика исходного опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры.

Первый этап экспериментальной технологии формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры имеет фундаментальное значение, поскольку определяет точку отсчёта всего последующего педагогического процесса. Его основная задача заключается не столько в оценке уровня сформированности компонентов опыта социального взаимодействия обучающегося, сколько в актуализации самого факта наличия у студента такого опыта, его осознании как личностно значимого образования и определении зон его потенциального развития и роста. В отличие от традиционных диагностических процедур, ориентированных на выявление пробелов в знаниях или умениях, данный этап опирается на рефлексивно-

субъектную парадигму, в которой диагностика становится не внешней процедурой, а внутренним процессом самоосознания и самоопределения будущего специалиста в социальных координатах предстоящей профессиональной деятельности.

Теоретической основой этапа выступает рефлексивный и субъектно-деятельностный подходы, интерпретируемые в русле деятельностной педагогики (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин). Согласно этой традиции, опыт не может быть измерен извне – он лишь может быть прожит, осмыслен и вербализован самим субъектом. Именно поэтому ключевым педагогическим приёмом на данном этапе становится рефлексивный запрос, направленный не на проверку, а на инициацию внутреннего диалога студента с собственной практикой. Как отмечает Е.В. Коваленко, ОСВ – это «психический след практикования обучающегося в социуме», формируемый в процессе целенаправленного педагогического сопровождения [71]. Следовательно, первый шаг к его обогащению – это признание этого следа существующим, даже если он фрагментарен, ситуативен или не до конца осознан.

Этап реализовался в рамках двух первых занятий спецкурса «Социальное взаимодействие специалиста культуры в новой реальности», встраиваемого в курс «Педагогика и психология». Его продолжительность – 4 часа аудиторных занятий, дополненных двумя часами самостоятельной рефлексивной работы. Логика этапа выстроена по принципу «от ситуации – к осмыслению – к запросу», что соответствует циклу экспериментального обучения Д. Колба, адаптированному к отечественной психолого-педагогической традиции [184].

Занятие 1. Опыт социального взаимодействия как целостный образовательный результат.

Цель занятия: Осознание студентами ОСВ как интегративного, а не фрагментарного образования; введение в структуру и функции ОСВ.

Компонент ОСВ: Все компоненты.

Тип занятия: Вводный семинар-диагностика.

Мозговой штурм: "Что делает действия специалиста сферы культуры эффективными – навыки, ценности, знания или что-то ещё?"

Первое занятие носит вводно-диагностический характер и призвано разрушить стереотип, согласно которому «взаимодействие» сводится к набору коммуникативных техник (артикуляция, активное слушание, невербальная коммуникация). Вместо этого студентам предлагается рассмотреть ОСВ как целостную, ценностно насыщенную и социально значимую систему, формирующуюся в пересечении личности, профессии и социокультурной среды. Занятие начинается с погружающего обучающихся в региональную социально-культурную проблематику кейс-старта, отражающего типичную ситуацию в приграничной территории:

«В посёлке на юге России молодёжь всё чаще отвергает местные традиции, предпочитая современные технологически более емкие, привлекательные культурные практики. Руководство Дома культуры планирует организовать фестиваль народного творчества, но опасается, что молодёжь не придёт". Аудитории задавался вопрос: "Как сотрудники Дома культуры могут активизировать участие молодых людей в фестивале, тем самым включить их в процесс сохранения культурного наследия, не навязывая административными мерами это участие?»

Этот кейс сознательно лишён однозначного решения. Его цель – инициировать коллективный диалог, в ходе которого студенты высказывают свои предположения, стратегии и этические установки. Ответы звучали совершенно разные от поверхностных, отрицающих участие без объяснений, до вдумчивых, погруженных в суть обсуждаемой проблемы. Важно, чтобы педагог не оценивал ответы, а фиксировал *типы мышления*, проявившиеся в рассуждениях отвечающих: *технократический тип* («нужно сделать яркую афишу и раздать подарки»); *этико-деонтологический* («нельзя навязывать, нужно уважать выбор – не хотят участвовать, значит так тому и быть»); *проектно-созидательный* («можно предложить молодёжи принять участие в

не в качестве конкурсантов, а в качестве организаторов фестиваля, использовать их знание творческих людей в своих поселениях, объединив традиции и современные форматы мероприятия»); *рефлексивно-смысловой* («а почему они не хотят участвовать? Вероятно, из-за отсутствия творческих способностей. Может быть предложить им объединить усилия с кем-то из Дома культуры и создать творческую группу, предложив помощь? Нужен поиск нового языка для общения с традицией»).

После дискуссии, обеспечивая плавный переход к роли и значению опыта социального взаимодействия в профессиональной деятельности работников культуры, преподаватель, обозначив и пояснив отличительные черты типов мышления, проявившиеся в ответах и рассуждениях студентов постановкой вопроса "От чего, по вашему мнению зависят эти типы мышления?" переводит занятие в требуемое направление – речь идет об опыте взаимодействия работников Дома культуры с молодежью. В процессе обмена мнениями о содержании опыта социального взаимодействия при подготовке фестиваля творчества определяется четырехкомпонентная структура ОСВ:

- ценностно-смысловое ядро – «для чего я это делаю?»
- когнитивно-деятельностный компонент – «как я это проектирую?»
- операционально-деятельностный компонент – «как я это реализую?»
- рефлексивно-оценочный компонент – «что я не так сделал, что я из этого понял?»

На этом этапе не требуется глубокого теоретического освоения материала – важно лишь дать студенту понятийную основу для описания собственного опыта. Далее следует мозговой штурм: «Что делает взаимодействие человека (специалиста культуры) с другими людьми (участниками профессиональной деятельности) по-настоящему эффективными – навыки, знания, ценности или что-то ещё?»

Этот вопрос направлен на актуализацию интуитивного понимания целостности и многоплановости опыта. Большинство студентов интуитивно чувствуют, что «одних навыков недостаточно», но не могут выразить, чего

именно им не хватает. Это и создаёт рефлексивный дисбаланс – состояние, необходимое для перехода к следующему шагу – осознанной диагностике собственного опыта социального взаимодействия. Студентам раздаются для заполнения диагностические карты ОСВ – инструмента, разработанного на основе матрицы компонентов и внутренних факторов. Карта включает четыре блока, каждый из которых содержит три утверждения, формулируемые в первом лице, дающие возможность ввести сущностное содержание каждого структурного компонента опыта в обыденное понятийное поле обучающихся посредством самообращения, первичного шага рефлексии:

Ценностно-смысловой компонент:

«Я чётко понимаю, зачем я хочу работать в сфере культуры».

«Я осознаю, какие ценности лежат в основе моей профессиональной позиции».

«Я чувствую ответственность за сохранение культурного наследия и культурного суверенитета».

Когнитивно-деятельностный компонент:

«Я умею анализировать социокультурную ситуацию перед началом проекта».

«Я могу сформулировать цель, которая соответствует запросу сообщества».

«Я продумываю возможные риски и способы их преодоления».

Операционально-деятельностный компонент:

«Я чувствую себя уверенно в диалоге с разными группами аудитории».

«Я умею организовать совместную деятельность с партнёрами».

«Я могу адаптировать формат в ходе взаимодействия».

Рефлексивно-оценочный компонент:

«После каждого проекта я задаю себе вопрос: “Что нового я из этого узнал?”».

«Я умею анализировать не только действия, но и свои чувства в ходе взаимодействия».

«Я формулирую выводы, которые влияют на мои будущие решения».

Студент оценивает каждое утверждение по шкале от 1 («совсем не соответствует моему опыту») до 5 («полностью соответствует»). Важно подчеркнуть, что эта оценка не идёт в зачёт – она предназначена исключительно для личного осмысления. В конце занятия студент формулирует для себя отправную «точку роста»:

«Сейчас мне наиболее важно развить...» (указать компонент и конкретный аспект).

Таким образом, первое занятие обеспечивает:

- разрушение репродуктивного стереотипа о «взаимодействии как наборе навыков»;
- инициацию рефлексивного отношения к собственному опыту;
- предоставление студенту инструмента для самоанализа и языка для описания опыта;
- переход от позиции «я ничего не умею» к позиции «у меня есть опыт, и я могу его развить».

Занятие 2. Культурный суверенитет и миссия специалиста сферы культуры

Цель: Осмысление роли специалиста культуры как субъекта обеспечения культурного суверенитета российского общества.

Компонент ОСВ: Ценностно-смысловой

Тип занятия: Лекция-дискуссия + аналитическая работа с документами.

Второе занятие углубляет ценностно-смысловой компонент и связывает личный опыт студента с макроуровневыми задачами государственной культурной политики, определяющей основные стратегически важные профессиональные функции его предстоящей профессиональной деятельности. Следует отметить в качестве недостатка, что традиционное содержание дисциплин психолого-педагогического блока в подготовке специалистов культуры чаще построено строго на предметной дифференциации и не отражает социальных факторов современной

реальности, оказывающих детерминирующее воздействие на мировоззрение будущих специалистов и их ценностно-смысловые ориентации и стереотипы.

Важно добиться осознания обучающимися того, что ОСВ не существует в вакууме, а вписан в контекст новой, меняющейся социальной реальности и стратегический контекст обеспечения культурного суверенитета России, что особенно актуально для специалистов сферы культуры, работающих в приграничных территориях, прилегающих к зоне проведения специальной военной операции.

Занятие начинается с анализа Указа Президента РФ от 25.01.2023 г. № 35 «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики». Студентам предлагается выделить ключевые положения, касающиеся:

- определения «культурного суверенитета России»;
- приоритета социальных институтов культуры и образования в обеспечении развития и консолидации российского общества;
- функций специалиста сферы культуры в меняющемся социуме.

Особое внимание было уделено формулировке: «Культурный суверенитет – это способность народа и государства формировать свою идентичность, избегать социально-психологической и культурной зависимости от внешнего влияния». Это становится отправной точкой для рефлексивного вопроса: «Как моя будущая профессия связана с этой задачей?»

Коллективно осуществляется сравнительный анализ: «Как проявляется культурный код в работе музейного работника, библиотекаря, ДК-менеджера?»

Завершающим этапом занятия стало рефлексивное письмо:

«Моя профессиональная миссия в условиях социально-культурных перемен».

Это письмо не подлежит публичному обсуждению – оно остаётся в личном портфолио студента и будет использовано им как референтный ориентир на всех последующих этапах технологии. Оно выполняет функцию фиксации ценностного ядра в момент его первичного осознания.

Диагностическое и педагогическое значение этапа: первый этап технологии, несмотря на кажущуюся простоту, выполняет две критически важные функции:

Педагогическая функция – перевод студента из позиции объекта обучения в позицию субъекта самоопределения. Студент начинает понимать, что его опыт – это не «недостаток», а ресурс, который можно и нужно обогащать, структурировать и концептуализировать.

Диагностическая функция – формирование у педагога индивидуальной карты ОСВ каждого студента, которая будет использоваться для: персонализации последующих заданий; проектирования учебных проектов, соответствующих «точке роста»; организации групповой работы с учётом выраженности компонентов.

Важно подчеркнуть, что диагностика на этом этапе не является срезом – она динамична и открыта. Студент вправе пересматривать свои оценки по мере продвижения по курсу. Это соответствует рефлексивному фактору системной целостности ОСВ, который предполагает постоянную коррекцию и обогащение опыта.

Заключение первого этапа.

По итогам первого этапа у студента формируется: осознание ОСВ как целостного, а не фрагментарного образования; понимание связи между личным профессиональным выбором и миссией института культуры; готовность к субъектной позиции на последующих этапах технологии.

У педагога появляется: представление об исходной структуре ОСВ в группе; инструменты для дифференцированного сопровождения; основание для проектирования учебно-профессиональных проектов, соответствующих реальным запросам студентов.

Таким образом, этап рефлексивной актуализации и диагностики создаёт психолого-педагогическую основу для всех последующих этапов технологии. Он обеспечивает не столько измерение, сколько принятие опыта как предмета осмысления, что является необходимым условием его дальнейшего

обогащения, концептуализации и трансляции в профессиональную деятельность, направленную на обеспечение культурного суверенитета российского общества.

Рекомендации педагогам. В работе с ценностными ориентациями студентов наблюдайте, о чем они говорят: о долге, чести, памяти, корнях, ответственности за наследие. Они критикуют форматы, которые считают "поверхностными" или "коммерческими". Как это поддерживать? Не навязывайте "правильные ценности", вместо этого спрашивайте: "Почему это для Вас важно?"

Используйте анализ Указа Президента РФ от 25.01.2023 г. № 35 не как формальный документ, а как повод для личного осмысления: "Как это проявляется в нашей жизни?"

Поощряйте формулировки, вроде "Я хочу быть тем, кто помогает людям чувствовать себя частью чего-то большего" – это признак субъектной установки. Поощряйте социально-профессиональные установки: студент видит профессию не как "работу", а как миссию, он сравнивает себя с "идеальным специалистом". Подчеркивайте: "Ваша задача не просто провести мероприятие, а создать смысловое событие"

Этап 2. Когнитивное проектирование и ценностное целеполагание

Второй этап экспериментальной технологии формирования опыта социального взаимодействия (ОСВ) играет ключевую роль в переходе от осознания исходного опыта к его целенаправленному обогащению. Если первый этап был посвящён актуализации «психического следа практикования» (по Е.В. Коваленко), то второй этап, во-первых, обеспечивает в образовательном процессе "проекцию" общенационального культурного кода и общенациональных ценностей на индивидуальный уровень – ценностно-смысловое ядро опыта социального взаимодействия, концентрированным выражением которого становится "профессиональный культурный код специалиста", а во-вторых, проектирование будущего взаимодействия, основанного на ценностно-смысловом ядре, системном анализе контекста и

цели, соотнесённой с миссией социального института культуры. Именно на этом этапе формируется когнитивно-деятельностный компонент ОСВ, который, согласно структуре, предложенной в исследовании, обеспечивает функцию проектирования внутреннего плана деятельности и принятия регулятивных решений.

Теоретической основой этапа выступают культурно-исторический, проектно-технологический и функционально-деятельностный подходы, проецируемые на концептуальный и технологический уровни методологической матрицы. Культурно-исторический подход обеспечивает актуализацию российского культурного кода как основы профессиональной идентичности; проектно-технологический – развитие способности к конструированию новой социокультурной реальности; функционально-деятельностный – освоение логики полной функции управления (ПФУ) как универсального алгоритма организации деятельности в условиях высокой неопределённости.

Этап реализовался в рамках трёх учебных занятий (6 часов аудиторной и 3 часа самостоятельной работы) и завершился формулировкой индивидуального или группового проектного замысла, который станет основой для дальнейшей практической реализации.

Занятие 3. Профессиональный культурный код специалиста сферы культуры.

Цель: Осмысление роли специалиста культуры как носителя и транслятора российского культурного кода.

Компонент ОСВ: ценностно-смысловое ядро.

Тип занятия: Семинар-дискуссия, аналитическая работа с документами.

Содержание заданий: Кейс-старт (реакция на отчуждение молодёжи от традиций); мозговой штурм (что делает взаимодействие эффективным?); заполнение диагностической карты ОСВ с выявлением «точки роста».

Занятие начинается с анализа Указа Президента РФ от 25.01.2023 г. № 35 «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики».

Студентам предлагается обсудить содержание термина "культурный суверенитет" – как "совокупность социально-культурных факторов, позволяющих народу и государству формировать свою идентичность, избегать социально-психологической и культурной зависимости от внешнего влияния, быть защищенными от деструктивного идеологического и информационного воздействия, сохранять историческую память, придерживаться традиционных российских духовно-нравственных ценностей (раздел II. п. 6) [159], содержащий в концептуальном выражении государственно-цивилизационный культурный код, опирающийся на традиционные российские ценности.

Студентам предлагается выделить в Указе Президента РФ положения, наполняющие содержанием и конкретизирующие функции специалиста сферы культуры в новой социальной реальности, которые могут составить своеобразный культурный стержень опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры (своеобразный манифест) и заполнить совместными усилиями таблицу профессионального культурного кода специалиста сферы культуры применительно структурным уровням ОСВ. В результате дискуссии был получен следующий результат:

1. Ценностно-смысловой уровень – ориентация на служение обществу, ответственности за культурную идентичность, приоритет духовно-нравственных ценностей над коммерческими;

2. Когнитивный уровень – знание российской и региональной культурной традиции, понимание механизмов культурного влияния, способность распознавать деструктивные факторы среды;

3. Деятельностный уровень – умение конструировать локальные культурные практики, формирующие устойчивую идентичность (например, этнокультурные фестивали, патриотические квесты, музейные образовательные программы);

4. Рефлексивный уровень – способность к самоанализу позиции "культурного посредника" между государственной культурной политикой и локальным сообществом.

Далее студентам было дано задание, направленное на опредмечивание и конкретизацию полученных знаний в профессиональной деятельности работников сферы культуры, с предложением в микрогруппах (создаваемых самостоятельно, по желанию студентов) обсудить вопрос: «Как проявляется культурный код в работе библиотекаря, музейного работника, организатора досуга в ДК и др.?». Выбор категории работников также был свободный.

Это задание было направлено на деабстрагирование понятия «культурный код» и его конкретизацию в профессиональных ролях. Студенты начинают видеть, что каждый специалист сферы культуры – это носитель и транслятор культурного кода, даже если он не работает в «элитарной» сфере искусства. Следующее задание касалось выделения особенностей проявления культурного кода специалиста в приграничных регионах.

В рамках технологии нами была предпринята попытка диагностики профессионального культурного кода специалиста в образовательном процессе применительно выделенных уровней сформированности ОСВ (объект-субъектный, субъект-субъектный, полисубъектный уровни). В качестве общего принципа диагностики служило положение о том, что профессиональный культурный код специалиста проявляется не в знаниях, а в способности к ценностно-смысловому, рефлексивному и проектирующему социальному взаимодействию в условиях культурной неопределенности, особенно в приграничных территориях. Были разработаны диагностические задачи (кейсы), отражающие: *разный тип* социального взаимодействия (объектный, субъектный, полисубъектный); *разный уровень сложности культурных вызовов* (от бытового до системного); *наличие внешнего деструктивного нарратива* (например, иностранные СМИ, негативные исторические мифы, культурная маргинализация).

В процессе занятия использовались элементы тренингов по развитию навыков убеждения, ведения переговоров и разрешения возникающих межличностных и профессионально-деятельностных противоречий и конфликтов в полисубъектной среде, например, между представителями

государственных органов, творческой интеллигенцией и общественными активистами

Для анализа обучающимся были предложены три кейса.

Кейс 1. "Молодежь в приграничном регионе увлечена зарубежными стримами, где высмеиваются российские традиции. Как специалист по работе с молодежью, вы планируете образовательное мероприятие. В проекте оценивается: а) доминирование монолога ("привить, "объяснить, "исправить") или диалога; б) слабая (сильная) рефлексивная позиция другого; в) акцент на передаче "готовых" ("продуцируемых") ценностей.

Кейс 2. Вы проводите диалог с представителями этнической диаспоры, который считает, что местные культурные практики игнорируют его традиции. В решении оцениваются: а) стремление к взаимопониманию; б) готовность учитывать чужую позицию; в) включение в более широкий социокультурный контекст (государственная политика, другие этнические группы и т.д.).

Кейс 3. В приграничном районе планируется фестиваль "Мир на границе". Участвуют школьники, ветераны, религиозные общины, в недалеком прошлом граждане соседней страны, местные власти. Многие иностранные СМИ, даже отечественные блогеры, представители, так называемой, "партии мира" продвигают идеи, противоречащие российскому культурному коду. В предлагаемом решении оценивается: а) способность к согласованию позиций множества субъектов; б) рефлексивная позиция как модератора; в) проектирование устойчивой культурной практики, основанной на российском культурном коде.

Критерии и показатели диагностики культурного кода по уровням сформированности, методика шкалирования и отличия такой диагностики от традиционной были представлены в параграфе 2.1. диссертации.

Занятие 4. Проектирование социокультурной ситуации: от анализа к целеполаганию.

Цель: Освоение когнитивных стратегий диагностики контекста и проектирования взаимодействия.

Компонент опыта: Когнитивно-деятельностный.

Тип занятия: Тренинг когнитивно-субъектной самоорганизации деятельности.

Четвёртое занятие переходит к когнитивно-деятельностному компоненту и вводит логику полной функции управления (ПФУ). Студентам объясняется, что ПФУ – это не бюрократическая схема, а универсальный алгоритм целостного действия, включающий: а) анализ факторов внешней среды; б) целеполагание; в) планирование; г) организацию; д) контроль; е) коррекцию. Следует добиться полного понимания обучающимися, что полная функция управления по своей структуре и выполняемым в этом процессе функциям идентична субъектным функциям самоорганизации деятельности. В их основе лежит феномен субъектности, представляющий собой "активность, направленную на преобразование личностью самой себя "в границах (пространстве) её внутреннего мира и жизненного пути" [172, с. 9].

Субъектность проявляется в способности человека творить свою жизнь, изменять себя, осмысливать жизнь на основе собственной системы ценностей, выстраивать человеческие отношения на основе интереса к себе, к другим в диалоге с другими субъектами с целью духовного взаимообогащения и гармонизации системы ценностей. Следует учитывать, что обеспечение культурного суверенитета России – есть обеспечение её субъектности, равно как и государственности на международном уровне – это обеспечение субъектности. Не может государство и нация быть истинно субъектны при отсутствии субъектности общества и его граждан. Полисубъектность же является проявлением субъектности множества граждан определенной сферы общественных отношений. От общей субъектности зависит социальный гомеостаз (устойчивость к внешним и внутренним дестабилизирующим факторам) общества. В силу этого, педагогическая задача развития субъектности будущего специалиста сферы культуры направлена и на обеспечение культурного суверенитета российского общества.

Субъектность будущего специалиста предстает и как "подлинное авторство собственной жизни через соизмерение себя с объективными, абсолютно базовыми ценностями через включенность в продуктивные взаимодействия в рамках социальных отношений социума" [82, с. 119].

Первые три этапа ПФУ становятся основой данного занятия. В качестве диагностической ситуации используется кейс, адаптированный под Белгородскую область: «В приграничном районе Белгородской области наблюдается отток молодёжи в крупные города. Местные инициативы по сохранению традиций (например, “Корочанская ярмарка”) теряют аудиторию. Руководство районного Дома культуры планирует запустить проект “Молодёжь возвращается к корням”, но не знает, как его сформулировать, чтобы он был не ностальгическим, а современным и вовлекающим».

Отработанные этапы полной функции управления студенты отмечают на схеме Карты ПФУ (анализ → целеполагание → планирование → организация → контроль → коррекция → рефлексия) отработанные ими этапы и свои рефлексивно-оценочные выводы о степени их усвоения.

Студентам предлагается: проанализировать ситуацию по параметрам:

– аудитория, ресурсы, риски, запросы; сформулировать цель, соответствующую миссии культурного суверенитета (не «привлечь молодёжь», а «актуализировать локальный культурный код как ресурс самоидентификации»);

– разработать сценарное мышление: «Что, если молодёжь не захочет участвовать? Что, если проект вызовет критику как “патриотическая пропаганда”?»

Это задание развивает прогностическое мышление и антиципацию рисков, что особенно важно в условиях приграничных территорий, где работа учреждений культуры и специалистов может сталкиваться с гибридными угрозами.

В ходе занятия у обучающихся необходимо сформировать целостное представление о полной функции управления, отличающейся от

общепринятого в теории управления управленческого цикла (Тринитатская, 2017) [155]. Применительно самоорганизации совместной деятельности будущим специалистом сферы культуры особую значимость имеют стадии: а) распознавания факторов среды, б) формирования стереотипа (навыка) опознавания фактора на будущее и в) формирование вектора целей. Как известно из психологии, человек не самодостаточен в выборе первичной информации из окружающей среды, она дается ему через психический процесс различения, имеющий социальную природу, и обретаемый продуктивность по мере практикования в среде, т. е. через опыт. Эта способность человека выделить "это" на фоне "не этого". Для современного человека, испытывающего на себе огромный объем влияния информационных манипулятивных факторов, этот механизм жизненно важен.

Распознавание фактора социальной среды осуществляется с помощью индивидуальных личностных координат, позволяющих человеку определить модальность и направленность фактора, оказывающего давление на его психику, оценивая его в этих координатах. Результатом такого оценивания становится вывод о совпадении (не совпадении) вектора влияния фактора с вектором жизненных (ситуативных) установок человека. Если векторы совпадают, рождаются стратегии поддержания, усиления фактора, если не совпадают, то стратегии противодействия, ослабления, ликвидации и т.п. этого фактора. В результате этого формируется вектор целей, с последующим формированием концепции их достижения. Для формирования опыта социального взаимодействия специалиста важно сформировать *навык распознавания фактора среды на будущее, который представляет собой устойчивый, продуктивный способ выделения признаков проявлений фактора на фоне ему подобных, выработанный в многократно повторяющихся рефлексивно-оценочных когнитивных действиях.* Технология содержит процедуру отработки навыка распознавания факторов среды с помощью индивидуальных социально-ценностных координат (см. ниже).

Занятие 5. Ценностно-смысловое поле как фактор социального взаимодействия

Цель: Освоение ценностно-смысловых координат в социокультурной среде.

Компонент ОСВ: Операционально-деятельностный.

Тип занятия: Ролевая игра.

Ценностно-смысловое поле социального взаимодействия – это совокупность ценностей и смыслов, которые определяют направленность и содержание социальной активности, влияют на поведение и поступки участников взаимодействия (Е.В. Коваленко).

Пятое занятие расширяет когнитивный компонент за счёт обогащения понятийного поля полисубъектного взаимодействия, моделирования согласованных позиций других субъектов в процессе разработки и внедрения межотраслевых и межкультурных минипроектов в условиях образовательного процесса. Одной из таких форм является полисубъектная ролевая игра. Студенты получают роли: представитель администрации района; руководитель НКО «Молодёжь Белогорья»; житель села, чей сын уехал в Москву; школьный педагог; представитель религиозной общины.

Задача группы – совместно спланировать культурное событие, отвечающее запросу: «Как объединить поколения и сделать традиции актуальными для молодёжи?» В ходе игры студенты сталкиваются с конфликтом интересов: чиновник хочет «отчётность», НКО – «социальный эффект», житель – «чтобы сын вернулся», педагог – «образовательный компонент».

Это моделирует реальные условия ценностно-смыслового поля социальных отношений, в которых специалист культуры выступает модератором-медиатором. После ролевой игры проводится рефлексия: «Какие позиции были сложнее всего понять? Где я почувствовал себя субъектом, а где – объектом?».

Целостность опыта полисубъектного взаимодействия обучающегося обеспечивается системной целостностью той деятельности, в которой происходит его становление. Эта закономерность является обязательным условием построения учебно-профессиональной деятельности студента. В ней должны быть представлены все функции деятельности: от анализа ситуации и факторов внешней среды до оценки результата деятельности и рефлексии, что формирует и дисциплинирует логику ориентировочной основы деятельности. Важное место в этой системной деятельности занимает общее ценностно-смысловое поле взаимосвязанной деятельности, которое образуют индивидуальные системы социально-ценностных координат её субъектов.

Важной задачей формирования опыта ценностно-смыслового самоопределения будущего специалиста в новой социальной реальности является его насыщение инструментами построения и применения оценочных бинарных и многомерных координат.

Технологическим основанием формирования индивидуальной системы нравственных координат обучающегося послужила методика, разработанная В.И. Коваленко "Ценностно-смысловые координаты способов бытия и со-бытия человека", применяемая в социально-педагогических исследованиях и образовательной практике подготовки сотрудников полиции МВД РФ (Белимова, 2019) [12]. Студентам было предложено выстроить прямоугольную систему координат с взаимно перпендикулярными пересекающимися координатными осями. По оси ординат расположены полярные способы бытия, а по оси абсцисс – полярные способы со-бытия (рис. 3). В процессе возникшей дискуссии были определены, со ссылкой на труд Э. Фромма "Иметь или быть" [183], соответственно, полярные способы "созидание – потребление" и "коллективизм-индивидуализм". В процессе активной дискуссии, развернувшейся в поиске ответа на вопрос "Какие культурно-исторические модели общественного устройства России следует разместить в каждом из 4-х секторов, образованных этими координатами, и какие социальные ценности характерны для каждой из них?" было получено

согласованное решение: сектору I, образованному координатами "коллективное созидание" более соответствует модель социалистического общества, наделенного студентами ценностями "труд", "равенство", "справедливость".

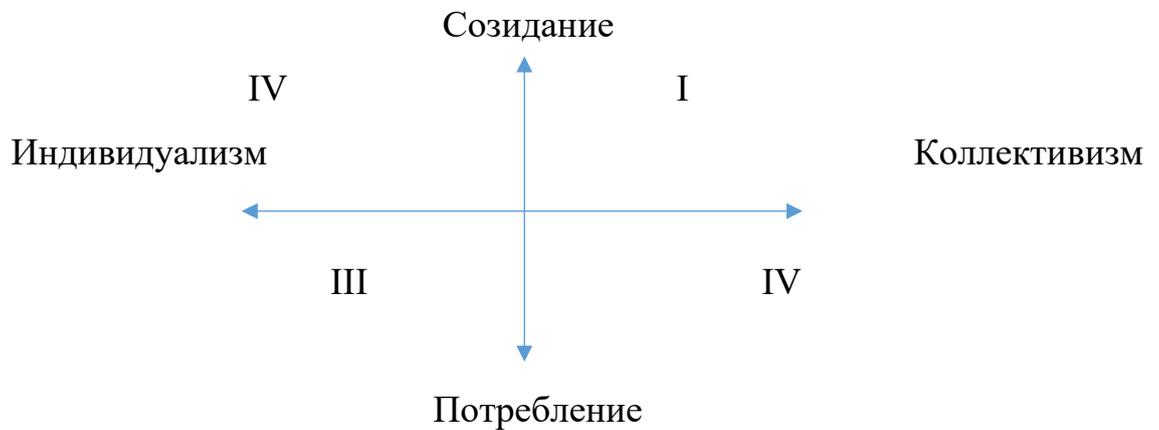


Рис. 3. Социально-ценностные координаты способов бытия и со-бытия человека.

В секторе II (общество массового потребления) была помещена модель социального устройства России 90-х годов прошлого века, с доминирующей триадой ценностей "деньги, власть, сила" с продолжающейся и усиливающейся дезинтеграцией и индивидуализацией российского общества с теми же доминирующими ценностями в секторе III. В процессе дискуссии определился современный тренд смещения вектора развития российского общества от полюса коллективизма к полюсу индивидуализма и нарастающего эгоизма. Сектор IV более соответствует будущему социальному устройству России в случае восстановления стратегии "созидания", но на индивидуальной ценности "человека", "творчества", "персонализма". В качестве ещё одного инструмента выработки единого ценностно- смыслового поля участников полисубъектного взаимодействия применялась ценностно-смысловая матрица способов жизнедеятельности человека, разработанная на основе модели Е.В. Коваленко (таблица 9). "Элементы матрицы, находящиеся на пересечении строк и столбцов

представляют собой полярную шкалу, с определенной ценностью на одном полюсе и с антиценностью на другом.

Таблица 9

Ценностно-смысловая матрица способов жизнедеятельности человека

Личностные предикторы	Деятельностные предикторы (сферы жизнедеятельности)		
	Материальная	Социальная	Духовная
Ценности-цели	Созидание/ Потребление	Коллективизм/ Индивидуализм	Соборность/ Бездуховность
Ценности-средства	Труд/ Удача	Кооперация/ Конкуренция	Должное/ Желаемое
Ценности-смыслы	Справедливость/ Власть силы	Суверенитет/ Зависимость	Служение/ Праздность

Только полярная размерность координаты позволяет субъекту социального взаимодействия определяться с приоритетностью для него той, или иной ценности в ситуации выбора. Автор методики отмечает: практическое назначение ценностно-смысловой матрицы заключается в том, во-первых, она является рамочной моделью ценностно-смыслового компонента опыта социального взаимодействия обучающихся, подлежащего обогащению в процессе обучения и служит основанием для выбора аксиологического содержания их социального обучения и воспитания" [71, с. 10].

Заключение второго этапа.

Таким образом, на втором этапе технологии у студента формируется: ценностно мотивированная цель, способность к системному анализу социального и профессионального контекста среды, навыки моделирования позиций других субъектов, готовность к проектному мышлению.

У педагога появляется проектный замысел каждого студента, который ляжет в основу третьего этапа – деятельностной реализации.

Рекомендации педагогам. Цель работы педагога на этом этапе – помочь студенту соединить личные ценности с миссией и профессиональными функциями и задачами, а хаотичные идеи с логикой проектного мышления.

Особое внимание необходимо обратить на проектное и критическое мышление. Студенты часто «скачут» от цели к действию, минуя анализ

контекста и ситуации. Требуйте обоснования: «Почему именно эта цель? Как она связана с запросом сообщества?»

Вводите инструмент расширения вариативности и усиления неопределенности социально и профессионально значимой ситуации «что если...»: «Что, если сценарий не поддержат? Что делать, в случае отказа аппаратного обеспечения мероприятия?» – это средство развития прогнозирования и критического мышления.

Следите, чтобы цель не была технократической («провести мероприятие»), а имела смысловую глубину («создать пространство диалога поколений»). Если студент ссылается на Указ №35 – не ограничивайтесь цитированием документа, уточняйте: «Как это проявляется в нашей жизни?»

Обратите внимание, кто является «центральным звеном» в проекте: студент или «организаторы»? Поддерживайте формулировки, где студент – автор, а не исполнитель.

Работайте с «картой ПФУ» как с живым документом, а не формальностью. Используйте визуализацию: пусть студент рисует схему проекта, связи между аудиторией, ресурсами, рисками. Поддерживайте даже непроработанные до конца цели на стадии обсуждения – важно, чтобы студент пришёл к их уточнению сам.

Этап 3. Деятельностная реализация проекта в условиях полисубъектности и гибридности социальной среды

Третий этап технологии – центральное звено экспериментальной модели, поскольку именно здесь происходит переход от проектирования к реальной (или максимально приближенной к реальной) деятельности. Этот этап реализует деятельностный и полисубъектный факторы системной целостности ОСВ, обеспечивая формирование операционально-деятельностного компонента – того «практического тела» опыта, в котором все смыслы и планы обретают воплощение.

Этап основан на субъектно-деятельностном и проектно-технологическом подходах, которые предполагают, что подлинный опыт

формируется только в настоящей деятельности, а не в имитационных упражнениях. Важно, что деятельность здесь понимается как полисубъектная, гибридная и ценностно ориентированная.

Этап реализовывался в рамках трёх практических занятий (6 академических часов) и сопровождался внеаудиторной работой с реальными партнёрами (муниципальные учреждения культуры, НКО, школы, самодеятельные коллективы, молодежные объединения). Его основными формами явились ролевые игры, имитирующие взаимодействие с множеством субъектов (мигранты, чиновники, жители, представители религиозных общин), организация гибридного ((offline + online) события

Занятие 6. Цифровые и гибридные практики в социокультурной работе.

Цель: Овладение инструментами гибридного взаимодействия и цифрового вовлечения.

Компонент ОСВ: Операционально-деятельностный.

Тип занятия: Практикум.

Задание для самостоятельного изучения: Нацпроект "Цифровая культура", "Основы социального проектирования", " Проектная команда" и "Продвижение проекта в обществе и информационной среде".

Шестое занятие вводит студентов в проектную деятельность в условиях современных цифровых технологий, гибридной реальности, характерной для новой социокультурной среды. Оно начинается с анализа цифровой трансформации в сфере культуры и искусства, изменения роли аудитории: от пассивного потребителя – к соавтору. Студентам демонстрируются примеры успешных гибридных проектов: виртуальные выставки, онлайн-резиденции, краудсорсинг памяти.

"Современные цифровые технологии помогают найти новые способы оставаться актуальными традиционным культурным организациям для молодой аудитории – это одна из важных целей цифровой трансформации в сфере культуры и искусства. Цифровые технологии используются в качестве

эффективного инструмента для налаживания взаимодействия между учреждениями в области культуры и жителями России.

С этой целью национальный проект «Цифровая культура» предлагает использовать различные варианты: информационные порталы, цифровые платформы и информационные системы, присутствие в социальных сетях, разработка современных веб-сайтов и мобильных приложений с расширенным функционалом, нейросети, технологии дополненной реальности, мультимедиа-гиды, оцифровка экспонатов и создание трехмерных изображений, создание интересного контента" [158]. В коллективном обсуждении формируется алгоритм проектной деятельности, в своей основе повторяющий полную функцию управления применительно: анализа проблемы на решение которой направлен проект, постановки цели и задач проекта, разработки концепции и ресурсного обеспечения достижения цели, реализации проекта, оценивания и коррекции его результатов, рефлексии. В ролевых играх, проводимых в рамках технологии особое место отводится командообразованию проекта, обеспечивающего его продуктивность. Студенты знакомятся с ролевой структурой командной работы и отрабатывают навык анализа ролевых функций как внутреннего фактора командной работы (руководитель, оформитель, генератор идей, аналитик, критик, "рабочая пчелка", опора команды, добытчик идей и контактов, "чистильщик"). В коллективной деятельности каждый обучающийся определяет свою наиболее продуктивную роль и развивает менее продуктивные функции командной работы.

Студенты получают практическое задание: «Разработайте гибридный формат социо-культурного события для приграничного посёлка. Он должен включать offline-встречу (в ДК или на улице) и online-компонент (в VK, Telegram или Instagram), направленный на вовлечение тех, кто не может присутствовать лично».

Особое внимание уделяется техникам вовлечения участников социально-культурной деятельности: сторителлинг («Расскажи историю своей

семьи»), геймификация («Квест по местам памяти»), цифровое волонтерство («Запиши интервью с бабушкой»). Это задание развивает цифровую грамотность и креативность, необходимые для работы в условиях ограниченных ресурсов и повышенных угроз безопасности региона, существенно снижающих общественную и зрительскую активность населения. Студенты осваивают способы и приемы работы в форматах сайта организации и в социальных сетях, учитывают их недостатки и преимущества, отработывают стратегии и особенности межкультурного и полисубъектного взаимодействия в онлайн- и офлайн-компонентах культурно-образовательной среды.

Занятие 7. Управление социокультурным проектом: полная функция управления (ПФУ).

Цель: Освоение логики ПФУ как алгоритма структурирования опыта.

Компонент ОСВ: Когнитивно- и операционально-деятельностный.

Тип занятия: Практико-ориентированный семинар.

Содержание заданий: Построение карты ПФУ для своего учебного проекта; антикризисное моделирование.

Седьмое занятие возвращает студентов к логике ПФУ, но уже на этапе реализации и контроля. Студенты получают антикризисный кейс:

«Вы запустили проект “Цифровая память Белогорья”. Через неделю стало известно: спонсор отказался от финансирования; в соцсетях появилась критика: “Это пропаганда!”; участники перестали отвечать на сообщения. Что вы делаете?»

Студенты работают в группах, разрабатывая коррекционные меры по каждому риску. Это развивает гибкость мышления и способность к саморегуляции – ключевые качества субъекта деятельности. Затем студенты наносят на карту ПФУ все этапы своего проекта, включая уже пройденные (анализ, цель) и предстоящие (организация, контроль, коррекция). Это обеспечивает структурную целостность опыта. Студенты продолжают

заполнять Карту ПФУ: в дополнение к уже пройденным и отмеченным этапам управления проектом наносят на схему этапы своего учебного проекта.

При этом у будущих специалистов формируется установка и опыт не только проектной деятельности, но и выполнения мета-функции: проектно-конструирующей функции специалиста культуры, который является не пассивным исполнителем государственной культурной политики, а субъектом проектирования новой социально-культурной реальности, что проявляется в: разработке межсекторных культурных проектов (культура+ образование + социальная поддержка + патриотизм); создании локальных культурных брендов (для Белгородской области, к примеру, "Белгородский фольклорный маршрут", "Дни славянской письменности в селах); внедрении цифровых форматов, укрепляющих российскую повестку (VR-экскурсии по памятникам боевой славы, подкасты о героях региона).

Занятие 8. Полисубъектное взаимодействие: координация, медиация, диалог.

Цель: Освоение техник взаимодействия с множеством субъектов в социокультурной среде.

Компонент ОСВ: Операционально-деятельностный.

Тип занятия: Ролевая игра.

Содержание заданий: Полиагентная игра с распределением ролей (госчиновник, представитель НКО, житель, мигрант); фасилитация групповой дискуссии; анализ позиций и интересов.

И.В. Вачков определяет полисубъектное взаимодействие как «форму непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна породить их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития и особый тип общности – полисубъект» [21]. Исходя из этого определяется содержание и ход занятия.

Восьмое занятие – создание максимально приближенных условий к реальным условиям реализации проектного цикла. Студенты делятся на

команды и получают микропроект с реальным партнёром. В условиях эксперимента разрабатывались проекты: «Музей-заповедник “Прохоровское поле” просит разработать формат вовлечения школьников в тему Великой Отечественной войны, сочетающий патриотизм и критическое мышление»; “Ранняя социокультурная профориентация в условиях “Школы креативных технологий”»; “Концертная программа для участников СВО” и “Социальная инклюзия в полиэтнической культурной среде”.

Команды встречаются с представителем музея, в котором некоторые студенты проходили учебную практику, работниками “Школы креативных технологий” БГИИК, необходимыми специалистами, согласовывают цели и ресурсы, разрабатывают гибридный формат, проводят пилотное мероприятие (в рамках вуза или онлайн). Педагог здесь выступает как координатор и партнёр, а не контролирующий. Это соответствует принципу полисубъектности и субъектной позиции студента.

Будущие специалисты готовятся тем самым к реализации коммуникативно-медиационной функции в условиях полисубъектного взаимодействия, выступая медиатором между различными социальными акторами: между поколениями (передача памяти и опыта); между городом и селом (мобильные культурные центры, выездные программы); между властью, обществом и традиционными институтами (Церковью, казачеством, ветеранскими организациями, участниками СВО). Это особенно важно для укрепления социального доверия и предотвращения фрагментации культурного пространства.

На третьем технологическом этапе осуществляется формирующая диагностика: фиксируются навыки координации, уровень инициативности, способность к импровизации, этическая рефлексия в ходе взаимодействия.

Результатом этапа стал микрогрупповой или индивидуальный реализованный проект, который готовится к защите на четвёртом этапе.

Рекомендации педагогам. Цель для педагога: не управлять процессом, а создать полисубъектную среду, в которой студент учится быть субъектом в совместной деятельности.

Обратить особое внимание на проявление субъектных функций в совместной деятельности; следите, берёт ли студент на себя инициативу по координации, или ждёт указаний.

Поощряйте действия вроде: «Я предложил коллеге по-другому оформить афишу – и мы договорились» – это признак субъектности.

Коммуникативные стратегии. В ролевых играх фиксируйте:

– использует ли студент эмпатию («Я понял, что для вас важно именно это...»),

– умеет ли он переформулировать конфликт в общую цель («Мы оба хотим, чтобы мероприятие состоялось – давайте подумаем, как?»).

Обратите внимание на невербалику: уверенный контакт, открытая поза – признаки субъектной позиции.

Проектное мышление в условиях неопределённости:

– если проект «ломается» (партнёр отказался, аудитория не пришла), не спешите предлагать решение;

– спрашивайте: «Что вы можете сделать сами? Кто может помочь? Как изменить формат?» – это развитие саморегуляции.

Педагогические советы:

Не подменяйте действия студента, даже если видите, что он «делает не так». Лучше задать вопрос: «Какая у вас цель? Этот шаг её приближает?»

Фиксируйте микроуспехи: «Вы сегодня впервые предложили идею – это важно!»

Используйте супервизию «в моменте»: после ролевой игры – сразу: «Что вы почувствовали, когда...?»

Этап 4. Рефлексивная интеграция и концептуализация опыта.

Завершающий этап технологии обеспечивает переход от ситуативного действия к осмысленной профессиональной стратегии. Его цель – не просто

«подвести итоги», а интегрировать все компоненты ОСВ в единую, саморазвивающуюся систему, способную к концептуализации – переносу конкретного опыта в устойчивые профессиональные смыслы.

В.Д. Шадриков отмечает: " Рефлексия участвует в формировании всех компонентов функциональной системы деятельности. При этом она не только сопровождает формирование компонентов системы деятельности, но и определяет содержание деятельности в целом и обеспечивает ее целостность, последовательность в переходе от одного компонента к другому. Характер рефлексивных процессов выражается в способности индивида к оценке различных параметров собственной деятельности, согласованию отдельных своих действий и поступков в целостную систему, позволяющую получить запланированный желаемый результат" [168, с. 109].

Этап основан на рефлексивном и личностно-деятельностном подходах, которые рассматривают рефлексия не как «последнее звено», а как движущую силу развития опыта. Именно «рефлексивная петля» (опыт → рефлексия → концептуализация → новое действие) обеспечивает динамику и саморегуляцию ОСВ.

Этап включал два занятия (4 часа аудиторных и 2 часа самостоятельной работы а) и завершается защитой портфолио ОСВ.

Занятие 9. Рефлексия как инструмент развития опыта социального взаимодействия будущего специалиста.

Цель: Формирование устойчивой рефлексивной культуры.

Компонент ОСВ: Рефлексивно-оценочный.

Тип и форма: Групповая рефлексия / рефлексивный круг.

Содержание заданий: Ведение рефлексивного дневника проекта; групповая супервизия «Расскажи о своём проекте глазами другого»; формулировка «философии культурной работы» (3 тезиса).

Девятое занятие начинается с анализа рефлексивного дневника, который студенты вели на протяжении всего курса. Им предлагается ответить на вопросы:

– «Какие мои действия были субъектными, а какие – объектными?»

– «Где я чувствовал этический дискомфорт? Почему?»

– «Как изменилась моя цель в ходе реализации проекта?»

Затем проводится групповая супервизия по принципу:

«Расскажи о своём проекте глазами другого участника».

Это развивает эмпатию и способность к децентрации – ключевые качества для работы в поликультурной среде.

Завершается занятие формулировкой «философии культурной работы»:

Занятие 10. Защита учебно-профессиональных проектов и портфолио
"Опыт социального взаимодействия специалиста сферы культуры"

Цель: Демонстрация целостности сформированного ОСВ через реализацию проекта.

Тип занятия: Публичная защита проекта.

Десятое занятие – публичная защита проекта перед комиссией, включающей внешних экспертов (представителей культуры, образования, НКО). Структура защиты:

Презентация проекта (10 мин): цель, контекст, формат, результаты;

Рефлексивный комментарий: «Как мой проект отражает мой культурный код и миссию будущей профессиональной деятельности?»;

Ответы на вопросы, включая этические и стратегические.

Студенты также представляют портфолио ОСВ, включающее: проектные материалы, рефлексивный дневник, карту ПФУ, «философию социокультурной деятельности».

Заключение этапа.

Четвёртый этап обеспечил: интеграцию всех компонентов ОСВ, формирование стратегии личностно-профессионального роста, переход от учебного курса к жизненной миссии специалиста культуры.

Таким образом, все четыре этапа технологии образуют целостный цикл, в котором студент проходит путь от актуализации опыта – к его

проектированию, реализации и концептуализации, становясь субъектом конструирования новой социокультурной реальности.

Рекомендации педагогам. Цель для педагога: помочь студенту перейти от «я сделал» к «я понял», а затем – к «я знаю, как буду действовать дальше».

На что обратить особое внимание?

Навыки использования «рефлексивной петли»: студент должен не просто описать, что было, а увидеть связь между намерением, действием и результатом. Поддерживайте формулировки вроде: «Я думал, что..., но на самом деле..., поэтому в следующий раз я...» – хорошо», спрашивайте: «Что бы вы изменили, если бы повторяли?»

Рефлексивное мышление. Обратите внимание, анализирует ли студент свою позицию: «Где я был субъектом? Где – объектом?»

Поощряйте анализ этических дилемм: «Был ли момент, когда я чувствовал дискомфорт? Почему?»

Ценностные ориентации и профессиональная идентичность. В «философии социокультурной деятельности» должны звучать не общие слова, а личные смыслы.

Спрашивайте: «Это вы говорите как специалист или как человек?» – цель: соединить личное и профессиональное.

Педагогические советы:

Не требуйте «идеальной» рефлексии. Важен процесс, а не результат.

Используйте «рефлексию в паре»: студенты рассказывают друг другу о проекте – это снижает тревожность и развивает эмпатию.

Завершите курс вопросом: «Что из этого вы возьмёте в свою жизнь, даже если не станете специалистом сферы культуры?» – это показатель глубины интеграции.

Общие рекомендации для педагога на всех этапах.

Переходите от позиции «эксперта» к позиции «рефлексивного партнёра». Ваша задача – не дать правильный ответ, а задать правильный вопрос.

Избегайте оценочных суждений в процессе. Даже комплименты вида «отлично!» могут блокировать рефлексию. Лучше: «Интересно, почему вы выбрали именно это?»

Создавайте «культуру ошибки»: неудача в проекте – не провал, а богатый материал для анализа.

Ведите свой педагогический дневник: фиксируйте, где студенты «включались», где – закрывались. Это поможет вам расти как педагогу новой парадигмы.

Помните: ваша задача – не «научить взаимодействию», а создать условия, в которых студент сам вырастит этот опыт.

Для того, чтобы сопровождать студента в становлении субъекта социального взаимодействия, сам педагог должен пройти путь от «носителя знаний» к архитектору образовательной среды, ориентированной на культурный суверенитет, диалог и созидание.

2.3. Динамика результатов формирующего эксперимента

Перед началом формирующего эксперимента с целью определения исходного состояния опыта социального взаимодействия студентов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) была проведена диагностика всех его составляющих компонентов, полученные данные которой в сравнительном анализе обозначались как данные, полученные на "входе" эксперимента. Соответственно, данные заключительной диагностики по окончании формирующего эксперимента, именовались как данные, полученные на "выходе" формирующего эксперимента.

Целью сравнительной диагностики на "входе" эксперимента являлось проверка наличия или отсутствия статистически значимых различий наблюдаемых переменных опыта социального взаимодействия (ОСВ) обучающихся ЭГ и КГ не позволяющих, либо позволяющих принять полученные в диагностических процедурах данные в качестве общего

исходного уровня сформированности ОСВ на начало формирующего эксперимента.

Целью сравнительной диагностики на "выходе" формирующего эксперимента являлась проверка эффективности разработанной в исследовании педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в сравнении с традиционным образовательным процессом, реализуемым в ведомственном вузе искусств и культуры.

Измерительный инструментарий для обоих диагностических срезов формирующего эксперимента применялся тот же, что и на этапе констатирующего эксперимента. Данные, полученные в ЭГ на "входе" эксперимента, были использованы при апробации экспериментальной педагогической технологии, представленной в предыдущем параграфе. Данные на "выходе" послужили материалом сравнительного анализа эффективности проверяемой педагогической системы.

Ценностно-смысловой компонент.

Результаты диагностики ценностно-смыслового компонента ОСВ в ЭГ и КГ в сравнении с данными, полученными на этапе констатирующего эксперимента, показали, что студенты всех трех курсов, участвующие в экспериментальной работе, показали согласованно низкие показатели этого компонента. Так, если в БГ высокий уровень его сформированности проявился у 12, 8%, то в ЭГ он был определен у 10,3%, а в КГ – у 11,1% испытуемых.

На среднем уровне сформированности ценностно-смыслового компонента опыта доля испытуемых в ЭГ составила 31,0 %, в КГ – 37,0%

Соответственно, низкий уровень ценностно-смыслового критерия по всем трем его показателям колебался в пределах от 47,0% в БГ (показатель низкой ценностно-смысловой готовности к социальному взаимодействию студентов старших курсов) до 65,5% студентов 2-го курса, показавших низкий уровень национальной культурной идентичности в ЭГ.

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности ценностно-смыслового компонента ОСВ студентов ЭГ и КГ, полученные на "входе" формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респондентов	Уровни % (чел.)		
		Полисубъектный	Субъект-субъектный	Объект-субъектный
Экспериментальная группа (ЭГ)	29	10,3 % (3)	31,0% (9)	58,7% (17)
Контрольная группа (КГ)	27	11,1 % (3)	37,0% (10)	51,9 % (14)

Сравнительный анализ данных по ценностно-смысловому критерию не выделил статистически значимых различий по его проявлениям между респондентами ЭГ и КГ на "входе" в формирующий эксперимент (таблица 10)

Когнитивно-деятельностный компонент.

Сравнительные данные БГ и групп -участников формирующего эксперимента свидетельствует о более низких проявлениях этого компонента в опыте социального взаимодействия второкурсников по сравнению с опытом их более старших коллег по всем проявления этого критерия. Если владение навыками системного анализа на высоком уровне показали 22,2% испытуемых БГ, то этот показатель в ЭГ составил 6,9%, а в КГ – 7,4%, а индивидуальное поле социального взаимодействия будущего специалиста оценено как соответствующее высокому уровню в БГ у 15,4 %, а в ЭГ и КГ у 10,3% и 11,1% соответственно, при этом доля студентов с низким уровнем сформированности оцениваемого компонента ОСВ во всех трех группах почти совпадает и составляет в БГ – 57.3%, в ЭГ – 58,7%, в КГ – 51,9%.

Таблица 11.

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности когнитивно-деятельностного компонента ОСВ студентов ЭГ и КГ, полученные на "входе" формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респондентов	Уровни % (чел.)		
		Полисубъектный	Субъектный	Объектный
Экспериментальная группа (ЭГ)	29	10,3% (3)	27,6 % (8)	62.1% (18)

Контрольная группа (КГ)	27	11,1% (3)	29,6% (8)	59,3% (16)
-------------------------	----	--------------	--------------	---------------

Владение способами проектирования элементов социокультурной среды на высоком уровне в БГ превысил аналогичный показатель ЭГ и КГ почти в два раза, что в такой же пропорции отразилось на общем уровне проявлений всех показателей когнитивно-деятельностного компонента: высокий уровень в БГ – 22,2%; в ЭГ – 10,3%; в КГ – 11,1%. Средний уровень сформированности когнитивно-деятельностного компонента колеблется в одном 60% долевым диапазоне.

Приведенные данные, полученные на "входе" формирующего эксперимента, указывают на отсутствие статистически значимых отличий в уровневых характеристиках диагностируемых проявлений когнитивно-деятельностного компонента ОСВ респондентов ЭГ и КГ (таблица 11).

Диагностика элементов операционально-деятельностного компонента ОСВ студентов ЭГ и КГ на "входе" формирующего эксперимента также показала почти полное совпадение данных по всем трем показателям проявлений этого структурного компонента, характеризующих уровень владения будущим специалистом организационно-ориентировочной основой совместной деятельности: а) владение полной функцией управления (ЭГ высокий уровень 10,3%; низкий – 65,5%; КГ высокий 11,1%, низкий - 66,7%); б) навыки субъектной самоорганизации деятельности (ЭГ высокий уровень - 10,3%, низкий – 62,1%; КГ – высокий 11,1, низкий – 66,7%); в) готовность к полисубъектному взаимодействию (ЭГ высокий - 11,1%, низкий – 66,7%).

Студенты БГ показали результаты по этим проявлениям опыта почти в два раза превышающие результаты второкурсников, определившие и данные по сформированности всего операционально-деятельностного компонента ОСВ (таблица 12).

Таблица 12.

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности операционально-деятельностного компонента ОСВ студентов ЭГ и КГ, полученные на

"входе" формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респондентов	Уровни % (чел.)		
		Полисубъектный	Субъектный	Объектный
Экспериментальная группа (ЭГ)	29	13,8% (4)	20,7% (6)	65,5% (19)
Контрольная группа (КГ)	27	11,1% (3)	22,2% (6)	66,7% (18)

Диагностика исходного уровня рефлексивно-оценочного компонента ОСВ на "входе" эксперимента также не выявила в результатах испытуемых ЭГ и КГ статистически значимых различий (таблица 13).

Таблица 13

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента ОСВ студентов ЭГ и КГ, полученные на "входе" формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респондентов	Уровни % (чел.)		
		Полисубъектный	Субъектный	Объектный
Экспериментальная группа (ЭГ)	29	17,2% (5)	48,3% (14)	34,5% (10)
Контрольная группа (КГ)	27	14,8 % (4)	51,9% (14)	33,3% (9)

Таблица 14 содержит итоговые сравнительные данные исходного уровня сформированности опыта социального взаимодействия студентов ЭГ и КГ, полученные на "входе" формирующего эксперимента.

Таблица 14.

Итоговые сравнительные данные диагностики исходного уровня сформированности ОСВ студентов ЭГ и КГ, полученные на "входе" формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респондентов	Уровни % (чел.)		
		Полисубъектный	Субъектный	Объектный
Экспериментальная группа (ЭГ)	29	13,8% (4)	31,0% (9)	55,2% (16)
Контрольная группа (КГ)	27	11,1% (3)	25,9% (9)	63,0% (15)

--	--	--	--	--

Ниже приведены результаты формирующего эксперимента, представленные данными количественных и качественных изменений, происшедших с проявлениями всех компонентов опыта социального взаимодействия испытуемых экспериментальной и контрольной групп.

Ценностно-смысловой компонент ОСВ.

Исходный уровень на начало формирующего эксперимента в ЭГ и КГ не имел существенных отличий по всем проявлениям этого компонента. На "выходе" эксперимента результаты претерпели следующие изменения (таблица 15). В ЭГ количество обучающихся с высоким уровнем сформированности ценностно-смыслового компонента возросло с 3 чел. (10,3%) до 8 чел. (27,6%), $\Delta+14,3\%$. В КГ это показатель увеличился с 11,1% (3 чел.) до 14,8% (4 чел.), составив прирост $\Delta+3,7\%$.

Количество испытуемых в ЭГ с низким (объектным) уровнем ценностно-смыслового компонента ОСВ уменьшился с 17 чел. (58,7%) до 5 чел. (17,2%), $\Delta+44,8\%$, значительно пополнив группу со средним (субъект-субъектным) уровнем его проявлений с 9 (31%) до 16 чел. (55,2%), $\Delta-38\%$. В КГ доля этого уровня уменьшилась незначительно – $\Delta-7,4\%$ (3 чел.) и составила 51,9% (11 чел.).

Таблица 15.

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности ценностно-смыслового компонента ОСВ студентов ЭГ и КГ, полученные на "входе" и "выходе" формирующего эксперимента

Групп	Кол-во респондентов	Уровни % (чел.)					
		Полисубъектный		Субъектный		Объектный	
		"Вход"	"Выход"	"Вход"	"Выход"	"Вход"	"Выход"
Экспериментальная группа (ЭГ)	29	10,3% (3)	27,6% (8)	31,0% (9)	55,2% (16)	58,7% (17)	17,2% (5)
Контрольная группа (КГ)	27	11,1% (3)	14,8% (4)	37,0% (10)	44,4% (12)	51,9% (14)	40,7% (11)

Существенный рост показателей ценностно-смыслового компонента произошел, как показывают полученные данные за счет значительного расширения его понятийного поля, отразившего такой же рост индивидуальных понятийных полей испытуемых в среднем на 32,4 % (данные по количеству и полноте определений, воспроизведенных в методиках эссе и неоконченных предложениях. Наиболее полно студентами ЭГ были даны определения "культурный суверенитет нации", "миссия социального института культуры" и "миссия профессиональной деятельности работника культуры", "культурный код российского общества". Следует особо отметить воспроизведение всеми студентами ЭГ в полном объеме формулировки традиционных российских ценностей, содержащейся в Указе Президента РФ "О стратегии национальной безопасности" как основы культурного суверенитета России. В совокупности отражения их в эссе как ценностного основания национальной культурной идентичности это расценивается как свидетельство высокой степени интериоризации традиционных ценностей и миссии профессиональной деятельности у обучающихся ЭГ. Одновременно с этим отмечается рост самооценки испытуемыми ЭГ своего индивидуального понятийного поля ценностного самоопределения, мировоззренческих умений и владения способами ценностно-смысловой ориентации в социальном взаимодействии, достигающей по отдельным позициям отметки в 10 баллов, что характеризует возматание рост ценностно-смысловой готовности испытуемых к социальному взаимодействию. В КГ такие изменения в результатах диагностики ценностно-смыслового компонента не зафиксированы, а выполненные в ней эссе, по-прежнему, в своем большинстве содержат формальные ответы на предложенные вопросы и отсутствие глубоких размышлений испытуемых о миссии и ценностях предстоящей профессиональной деятельности.

Когнитивно-деятельностный компонент ОСВ.

Уровень сформированности когнитивно-деятельностного компонента опыта социального взаимодействия в экспериментальной и контрольной группах на "входе" формирующего эксперимента не имел значимых отличий в ЭГ и КГ. Его диагностика, проведенная по окончании формирующего эксперимента, дала следующие результаты (таблица 16).

Зафиксированы изменения, в основном сохраняющие соотношения данных, проявившиеся в ценностно-смысловом компоненте. Так, по итогам решения кейсов ситуаций студенты ЭГ показали значительно лучшие результаты, чем в КГ в части: системного анализа возможных деструктивных факторов социально-культурной среды региона, содержащихся в ситуации, их дифференциации по уровню значимости для социально-культурной деятельности менеджера культуры, целостности проектируемых мер .решения поставленной проблемы.

Таблица 16.

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности когнитивно-деятельностного компонента ОСВ студентов ЭГ и КГ, полученные на "входе" и "выходе" формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респондентов	Уровни % (чел.)					
		Полисубъектный		Субъектный		Объектный	
		"Вход"	"Выход"	"Вход"	"Выход"	"Вход"	"Выход"
Экспериментальная группа (ЭГ)	29	10,3% (3)	31,0% (9)	27,6% (8)	41,4% (12)	62,1% (18)	27,6% (8)
Контрольная группа (КГ)	27	11,1% (3)	14,8% (4)	29,6% (8)	37,0% (10)	59,3% (16)	48,2% (13)

В решениях ЭГ содержится полный управленческий цикл. профессиональной деятельности, что свидетельствует об устойчивости усвоенной студентами этой группы ориентировочной основы профессиональной деятельности.

Также студенты ЭГ показали устойчивые навыки графического выражения ценностных способов жизнедеятельности личности, что в общей

сумме результата оценивания владения навыками системного анализа и прогнозирования выразилось в превышении этого показателя в КГ на 31,2 %, а с учетом более высокого балла самооценки (8,4 балла в сравнении с 6,8 балла в КГ), этот разрыв увеличился до 31,9%.

Показатели широты и качества индивидуальных понятийных полей социального взаимодействия студентов ЭГ также оказались более высокие, чем в КГ на 26,8%, при этом существенно отличались по качеству определения понятий "полисубъектность", "полисубъектное взаимодействие", "гибридная среда", перечень стратегий социального взаимодействия. Проективная методика "Мой культурный код", выполненная студентами ЭГ отличалась большей осмысленностью и системностью представленных в ней образов и символов российской культуры, начиная от дуба, обращенного корнями в небо, как символа обращенности отечественной культуры к мудрости и наследию предков, щита и меча, до современного символа матрешки.

Студенты обеих сравниваемых групп показали недостаточно сформированные навыки проектной деятельности, вероятно в силу того, что специальные учебные дисциплины социально-культурного проектирования праздников и мероприятий начались параллельно с изучением "Педагогики и психологии" на 2-м курсе.

В ЭГ зафиксировано повышение среднего балла самооценки студентами владения "способами понимания и объяснения функций социальных систем" с 4,5 балла до 7,4 балла, "способами моделирования социокультурной системы" с 5,1 балла до 8,1 балла.

В целом студенты ЭГ после формирующего эксперимента продемонстрировали более высокую осведомленность о социальных системах социальном взаимодействии в меняющейся среде, что подтверждают данные диагностики когнитивно-деятельностного компонента на "выходе" формирующего эксперимента: доля студентов с высоким уровнем его сформированности возросла с 10,3% на "входе" до 31,0% на "выходе", $\Delta+20,7\%$; доля с его низким уровнем сократилась с 62,1% снизилась до 27,6%,

$\Delta-34,5\%$; со средним уровнем сформированности увеличилась с $27,6\%$ до $41,4\%$, $\Delta+13,8\%$.

В КГ доля с высоким уровнем когнитивно-деятельностного компонента опыта возросла на $\Delta+3,7\%$; со средним уровнем – на $\Delta+7,4\%$; с низким уровнем уменьшилась на $\Delta-11,1\%$

Операционально-деятельностный компонент ОСВ.

Данные диагностики операционально-деятельностного компоненте на "входе" эксперимента определили их идентичный уровень сформированности. Контрольный диагностический срез по окончанию формирующего эксперимента показал его динамику в ЭГ и КГ (таблица 17).

Таблица 17.

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности операционально-деятельностного компонента ОСВ студентов ЭГ и КГ, полученные на "входе" и "выходе" формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респондентов	Уровни % (чел.)					
		Полисубъектный		Субъектный		Объектный	
		"Вход"	"Выход"	"Вход"	"Выход"	"Вход"	"Выход"
Экспериментальная группа (ЭГ)	29	13,8% (4)	41,4% (12)	20,7% (6)	37,9% (11)	65,5% (19)	20,7% (6)
Контрольная группа (КГ)	27	11,1% (3)	14,8% (4)	22,2% (6)	29,6% (8)	66,7% (18)	55,6% (15)

Сравнительные данные диагностики уровня его сформированности на "выходе" формирующего эксперимента указывают на увеличение в ЭГ доли студентов с высоким уровнем с $13,8\%$ до $41,4\%$, $\Delta+27,6\%$. В КГ прирост составил по этому уровню $\Delta+3,7\%$. Доля студентов ЭГ с низким уровнем сформированности операционально-деятельностного компонента ОСВ снизилась в процессе формирующего эксперимента с $65,5\%$, до $20,7\%$, $\Delta-8\%$. В КГ эти показатели соответственно в составили: рост с $11,1\%$ до $14,8\%$, а снижение доли низкого уровня произошло с $66,7\%$ до $55,6\%$, $\Delta-11,1\%$.

Субъектная самоорганизация деятельности, как внешнее проявление субъектной позиции личности, во многом определяется способностью

принимать на себя ответственность на себя за принимаемые решения (субъектность), показателем, как свидетельствуют результаты диагностики на "входе" формирующего эксперимента, оказавшимся значительно ниже у студентов второго курса в сравнении со старшекурсниками. После эксперимента операционально-деятельностный компонент в ЭГ показал динамику роста в 2 раза выше, чем в КГ.

Данные показателя понятийного поля регуляции совместной деятельности, как составного элемента понятийного поля социального взаимодействия, указывают на существенные изменения представлений испытуемых студентов ЭГ о собственной позиции в педагогическом взаимодействии, как трансформирующейся изначально от объектной позиции к субъектной и далее к полисубъектной позиции, как более соответствующей тенденции современных социально-культурных трансформаций. Выполненное студентами этой группы задание на содержание полной функции управления (ПФУ) в эссе и "Карте самооценки" показало, что 79,3% студентов ЭГ в полной мере уяснили структуру и содержание ПФУ применительно собственной организации деятельности, что в интеграции с ценностным отношением к субъектности, как основному организационному ресурсу личности, дает продуктивный опыт субъектной самоорганизации жизнедеятельности и профессиональной деятельности специалиста.

В КГ подобных изменений не зафиксировано. Уровень понятийного поля субъектности и владения этапами ПФУ студентов КГ остался на прежнем низком уровне.

В совокупности с результатами самооценки респондентами ЭГ уровня регулятивных умений, владения способами полисубъектного управления совместной деятельности и владения полной функцией управления, показатель операционально-технологической готовности испытуемых этой группы позволил оценить высокую степень такой готовности к полисубъектному социальному взаимодействию у 12 студентов (41,4%);

среднюю степень готовности – у 11 чел. (37,9%) и низкую степень готовности к полисубъектному взаимодействию у 6 испытуемых (20,7%).

В КГ степень готовности к полисубъектному взаимодействию на высоком уровне проявилась у 4 респондентов (14,8%), среднем уровне – у 8 респондентов (29,6%) и на низком уровне – у 15 респондентов (55,6%).

Рефлексивно-оценочный компонент ОСВ.

По результатам применения психологической методики В.Д. Шадрикова "Тест рефлексии деятельности" (Ф-С) в ЭГ произошел рост общего показателя рефлексии деятельности: в группе с высоким уровнем с 17,2% до 24,1, $\Delta+6,9\%$. Соответственно, на это величину уменьшилась доля студентов с низким уровнем рефлексии деятельности – с 34,5% до 27,6%, $\Delta-6,9\%$.

При этом в ЭГ анализ рефлексивных дневников, самоотчетов, защита индивидуальных и групповых проектов показали значительный рост рефлексивной активности обучающихся, их устойчиво возрастающий интерес к анализу своего опыта социального взаимодействия. В самоотчетах испытуемых прослеживается устойчивый рост интереса к особенностям полисубъектного взаимодействия и его проявлениям в командной работе, в личностном росте и повышении самооценки. Большинство студентов ЭГ проявили готовность и впредь осваивать опыт рефлексивного анализа и полной функции управления в качестве эффективных механизмов саморазвития. Существенно возросла в ЭГ и самооценка обучающихся своего индивидуального понятийного поля рефлексивной деятельности, рефлексивных умений и способов рефлексии в социальном взаимодействии со среднего балла 5,2 до 7,6 балла, что в совокупности с данными по всем показателям опыта рефлексивно-оценочной деятельности дало следующие уровни сформированности рефлексивно-оценочного компонента ОСВ студентов ЭГ и КГ на "выходе" формирующего эксперимента, содержащиеся в таблице 18.

Сравнительные данные диагностики уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента ОСВ студентов ЭГ и КГ, полученные на "входе" и "выходе" формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респондентов	Уровни % (чел.)					
		Полисубъектный		Субъектный		Объектный	
		"Вход"	"Выход"	"Вход"	"Выход"	"Вход"	"Выход"
Экспериментальная группа (ЭГ)	29	17,2% (5)	31,0% (9)	48,3% (14)	% (13)	34,5% (10)	24,1% (7)
Контрольная группа (КГ)	27	14,8% (4)	14,8% (4)	51,9% (14)	51,9% (14)	33,3% (9)	33,3% (9)

Материалы сравнительного анализа диагностических данных по уровням сформированности компонентов опыта социального взаимодействия студентов ЭГ и КГ на "выходе" формирующего эксперимента позволили представить итоговые сравнительные данные о состоянии опыта социального взаимодействия студентов этих групп на "входе" и на "выходе" форсирующего эксперимента (таблица 19, рис. 4).

Таблица 19.

Итоговые сравнительные данные диагностики уровня сформированности опыта социального взаимодействия студентов ЭГ и КГ, полученные на "входе" и "выходе" формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респондентов	Уровни % (чел.)					
		Полисубъектный		Субъектный		Объектный	
		"Вход"	"Выход"	"Вход"	"Выход"	"Вход"	"Выход"
Экспериментальная группа (ЭГ)	29	13,8% (4)	34,5% (10)	31,0% (9)	44,8% (13)	55,2% (16)	20,7% (6)
Контрольная группа (КГ)	27	11,1% (3)	14,8% (4)	33,3% (9)	40,8% (11)	55,6% (15)	44,4% (12)

Для определения эффективности разработанной и реализованной педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия эмпирические данные были подвергнуты статистической обработке. Для того чтобы сравнить динамику изменений формируемого опыта в ЭГ и КГ

вычислялось его средневзвешенное значение на основе процедуры шкалирования. Мы исходили из того, что объектный (низкий) уровень опыта соответствует 1 баллу на условной трёхбалльной шкале; – субъектный (средний) уровень – 2 баллам; полисубъектный (высокий) уровень – 3 баллам.

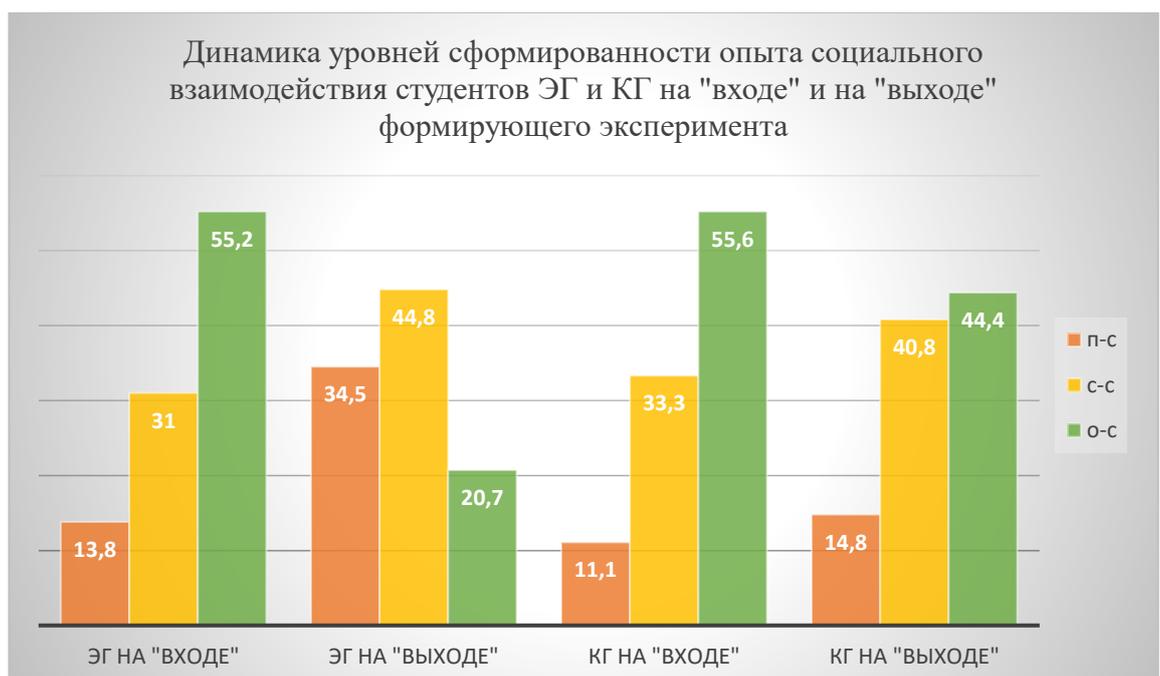
Средневзвешенное значение опыта социального взаимодействия (ОСВ) определялось по формуле

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i \cdot f_i}{\sum f_i} \text{ где } \bar{x} - \text{средневзвешенное значение ОСВ}$$

f_i - численность студентов, имеющих данный уровень ОСВ (в процентах от общего числа);

x_i - значение ОСВ по диагностике (в баллах).

Абсолютный прирост уровня опыта социального взаимодействия в экспериментальной группе равен $\Delta_{хэ} = 0,680$, а в контрольной группе $\Delta_{хк} = 0,240$. Их отношение равно 2,9. По результатам расчетов изменения в уровне сформированности компонентов опыта социального взаимодействия студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой оказалось выше в 2,83 раза.



Примечание. Уровни сформированности (п-с) - полисубъектный, высокий; (с-с) - субъектный, средний; (о-с) - объектный, низкий.

Рисунок 4. Диаграмма, отражающая динамику уровней сформированности опыта социального взаимодействия студентов ЭГ и КГ на "входе" и на "выходе" формирующего эксперимента.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что реализация разработанной педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов сферы культуры в экспериментальной группе обеспечила более динамичный рост его компонентов в сравнении с контрольной группой (в 2,8 раза). Это свидетельствует о достаточно высокой её эффективности.

Выводы по главе II.

1. Разработан и реализован подготовительный этап экспериментальной апробации педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в профильном вузе, включающий в себя разработку программы экспериментальной работы, уточнение цели, задач, идеи, выбор участников экспериментальной работы, разработки плана и программы эксперимента, разработку диагностического инструментария, адаптацию педагогической технологии под конкретные условия экспериментальной базы.

2. Разработана сводная таблица критериев, показателей и уровней сформированности опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры, содержащая уровни проявлений каждого показателя структурных компонентов опыта.

3. Разработан, описан и представлен в сводной таблице критериально-диагностический инструментарий определения уровня сформированности опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры,

4. Проведена диагностика уровня сформированности всех компонентов опыта социального взаимодействия на этапе констатирующего эксперимента

с участием студентов базовой группы испытуемых, полученные данные обработаны, обобщены, описаны, представлены в табличных формах и интерпретированы.

5. Выполнена диагностика в экспериментальной и контрольной группах, участвующих в формирующем эксперименте на его "входе", представлены полученные сравнительные данные, свидетельствующие об отсутствии статистически значимых различиях в исходном уровне опыта социального взаимодействия испытуемых в обеих группах.

6. Реализован формирующий эксперимент с апробацией экспериментальной педагогической технологии формирования индивидуального опыта социального взаимодействия обучающегося в полисубъектной региональной культурно-образовательной среде. Представлено подробное поэтапное описание содержания занятий и методов процесса реализации технологии, с рекомендациями педагогам.

7. Выполнен диагностический срез в экспериментальной и контрольной группах, участвующих в формирующем эксперименте на его "выходе", представлены полученные сравнительные данные, свидетельствующие о том, что реализация разработанной педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов сферы культуры в экспериментальной группе обеспечила более динамичный рост его компонентов в сравнении с контрольной группой.

Заключение

Актуальность проблемы исследования определяется состоянием современной социально-культурной среды, характеризующейся переходом к многополярному мироустройству, гибридизацией физических и цифровых пространств, наличием экзистенциальных угроз и размыванием культурной и гражданской идентичности, а также усилением миссии социального института культуры в обеспечении культурного суверенитета российского общества. Это требует принципиально нового подхода к подготовке специалистов сферы культуры. Традиционные образовательные модели, ориентированные на формирование отдельных коммуникативных навыков и компетенций, не способны подготовить специалиста к сложной, многослойной реальности, где все сильнее ощущается угроза размывания культурной идентичности и социокультурного суверенитета нации. Возникает потребность в целостном, ценностно насыщенном, полисубъектном опыте социального взаимодействия специалиста, способного не только адекватно отвечать на вызовы меняющейся среды, но и активно участвовать в конструировании новой социокультурной реальности.

Образовательная практика вузов культуры испытывает возрастающую потребность в научно обоснованных методологических и технологических основаниях подготовки специалистов к реализации своих профессиональных функций в реализации обновленной государственной культурной политики России.

В основе проблемы исследования лежит существенное противоречие между социальным заказом на специалистов сферы культуры, способных эффективно реализовывать в условиях полисубъектной, многофакторной и динамично трансформирующейся социокультурной среды стратегические задачи обновленной государственной культурной политики, включая обеспечение культурного суверенитета российского общества, с одной стороны, и неспособностью профильных вузов культуры, ориентированных на узко компетентностный образовательный результат, обеспечить

необходимый для выполнения этого заказа широкий социально-культурный контекст образования и системный, социально-ориентированный личностно-деятельностный результат, с другой стороны, одной из причин чего является неразработанность методологических и технологических оснований такого процесса.

Объектом исследования являлся опыт социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры, а педагогический процесс формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры на основе идей и принципов полисубъектного подхода, составил предмет диссертационного исследования.

Проверка гипотезы исследования, основанной на предположении о том, что педагогическая система формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в условиях новой социально-культурной реальности должна строиться на комплексной методологии с ведущей ролью идей и принципов полисубъектного подхода, а образовательный процесс формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры будет более продуктивным при соблюдении определенных условий, потребовала решения ряда исследовательских задач.

Основная *идея исследования* заключалась в принятии опыта социального взаимодействия обучающегося в качестве системного, целостного результата образования специалиста и в обогащении уже имеющегося у него исходного социального опыта в полисубъектной региональной культурно-образовательной среде.

Первая задача исследования заключалась в определении методологической основы исследования и формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в новой реальности.

Исходной методологической основой поиска способов её решения послужили результаты научного анализа объектов проблемного поля исследования (новая социально-культурная реальность, профессиональная

деятельность специалиста в новых условиях, педагогическая система профессиональной подготовки специалиста) на парадигмальном, концептуальном и технологическом уровнях, с учетом которых была разработана методологическая матрица исследования, включающая системно-деятельностный, институциональный, системно-интегративный, культурно-исторический, полисубъектный, субъектно-деятельностный, проектно-технологический, функционально-деятельностный и личностно-деятельностный подходы, с ключевой ролью полисубъектного подхода к формированию опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры. Именно полисубъектный подход дополняет исследовательскую позицию всех других применяемых подходов необходимостью и возможностью изучать сущностную грань объективной социально-педагогической реальности и всех феноменов её образующих – это множественность социальных субъектов, их позиций, стратегий и способов взаимодействия, создающих эту реальность.

Научная новизна результата решения первой задачи исследования заключается в определении теоретико-методологических оснований исследования и формирования опыта социального взаимодействия будущих специалистов сферы культуры с учетом факторов меняющегося социума и накопленного в профессиональной педагогике научного знания на парадигмальном, концептуальном и технологическом уровнях.

Матрица методологических подходов к формированию опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры не только обеспечила выбор методологических подходов на парадигмальном, концептуальном и технологическом уровнях научного анализа, но и позволила разработать методику исследования в логике решения исследовательских задач. Методика обеспечивала направленность и преемственность этапов и результатов теоретической части исследования: а) выделение факторов, тенденций и противоречий социокультурной динамики среды; б) определение трансформаций функций социального института культуры и

профессиональной деятельности специалистов этой сферы под влиянием социокультурной динамики среды; в) разработку обновленного содержания и педагогических задач образования будущих специалистов сферы культуры; г) выделение научных предпосылок (теорий, концепций, технологий, практик), имеющих в междисциплинарном знании и способствующих решению педагогических задач; в) проектирование педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста с опорой на уже имеющееся научное знание.

Вторая задача исследования была направлена на определение сущности, системных оснований, функций и параметров опыта социального взаимодействия специалиста сферы культуры в контексте обновленной государственной культурной политики России.

В соответствие с обновленной государственной культурной политикой России социальный институт культуры, а следовательно, профессионал сферы культуры, призваны функционировать в иной парадигме: переноса акцентов деятельности с коммерческого обеспечения досуга и развлечений населения на выполнение миссии обеспечения культурного суверенитета нации. Преодоление противоречий в культурном развитии регионов, координации и взаимодействии ведомственных субъектов разных уровней носит полисубъектный характер и становится проблемой общенационального уровня. Защита культурного суверенитета как «совокупности социально-культурных факторов, позволяющих народу и государству формировать свою идентичность, избегать социально-психологической и культурной зависимости от внешнего влияния, быть защищенными от деструктивного идеологического и информационного воздействия, сохранять историческую память, придерживаться традиционных духовно-нравственных ценностей» становятся социальными функциями профессиональной деятельности специалистов сферы культуры, а их профессиональное образование обретает все более выраженную культуuroобразующую функцию, становясь в интеграции с наукой и культурой стратегическим ресурсом развития общества.

В условиях новой социально-культурной реальности, характеризующейся цифровизацией, гибридностью, глобализацией, кризисом устойчивых идентичностей и ростом запроса на участие, культурологический подход предоставляет следующие возможности: осуществлять анализ культурных кодов образовательной среды; выявлять какие модели поведения, типы взаимодействия, представления о профессии, творчестве, обществе закладываются в учебном процессе; формировать опыт культурной рефлексии у студентов (развитие способности осмысливать собственную позицию в культурном пространстве, понимать мультикультурность, полицентричность современной действительности); проектировать образовательные практики, ориентированные на полисубъектное взаимодействие; создавать условия для включения студентов в проекты с разными социальными группами; трансформировать педагогическую систему из репродуктивной в проактивную, проектную, диалоговую, способную отвечать на вызовы времени.

Выделенные факторы на всех уровнях научного анализа среды и обновленных функций профессиональной деятельности специалистов сферы культуры. в совокупности с внутренними факторами системной целостности социального опыта обучающихся позволили определить структуру и содержание опыта социального взаимодействия будущего специалиста культуры. Научная новизна решения второй задачи исследования заключается в расширении научных представлений о феномене, системных основаниях, сущностных характеристиках, структуре и функциях опыта социального взаимодействия будущих специалистов культуры в условиях социально-культурных трансформаций российского общества, обеспечения культурного суверенитета и развития нации. Дано авторское определение этого понятия.

Третья задача исследования предполагала проектирование педагогической системы, обеспечивающей формирование и развитие опыта социального взаимодействия будущего специалиста в полисубъектной культурно-образовательной среде региона.

На основе результатов анализа правовых и нормативных документов, определяющих целевые установки, приоритеты и стратегии развития социальных институтов образования и культуры, разработаны системные основания методологии и методики исследования. На основе концептуальных и технологических задач была спроектирована педагогическая система, представляющая собой целостное, открытое и динамично развивающееся образование, объединяющее цели, содержание, методы, формы, средства и субъектов педагогического процесса на основе общей методологической идеи, в котором реализуется полисубъектное взаимодействие обучающихся, педагогов, социокультурных институтов и локальных сообществ с целью становления у будущих специалистов устойчивого, рефлексивного и деятельностно насыщенного опыта социального взаимодействия, ориентированного на обеспечение культурного суверенитета российского общества.

Центральным методологическим ядром педагогической системы выступает полисубъектный подход, в соответствии с которым социальная и педагогическая реальность понимается не как объект воздействия, а как результат совместной деятельности множества субъектов с разными позициями, целями и ресурсами. Принципы формирования ОСВ основаны на полисубъектном подходе: принцип полисубъектности, принцип диалогичности, принцип рефлексивности, принцип миссионерства, принцип аксиологической репликации.

Научная новизна решения третьей задачи исследования заключается в том, что выделены и смоделированы ценностные, целевые, содержательные, организационные, процессуальные и средовые особенности педагогической системы, обогащенной идеями полисубъектного подхода, формирующей личностно-деятельностную основу для выполнения будущим специалистом сферы культуры ключевых профессиональных функций, направленных на обеспечение культурного суверенитета российского общества в условиях меняющегося социума.

Четвертая задача исследования – разработать и апробировать экспериментальную педагогическую технологию обогащения и концептуализации индивидуального опыта социального взаимодействия обучающегося на основе профессионального культурного кода специалиста.

Исходя из научно обоснованных представлений классиков профессиональной педагогики о технологии обучения и воспитания обучающихся, собственного опыта образовательной деятельности, в исследовании была разработана экспериментальная технология, представляющая собой четырехэтапный циклический процесс, опирающийся на шестифакторную модель системной целостности опыта, соответствующей трехуровневой методологической матрице (парадигмальный, концептуальный, технологический уровни), обеспечивающая методологическую согласованность между целями государственной культурной политики, содержанием профессиональной деятельности и логикой образовательного процесса.

Последовательные этапы экспериментальной педагогической технологии обеспечивают: первый этап – осознание студентом собственного ОСВ как исходного плацдарма для развития, происходит переход от позиции объекта обучения к субъекту самоанализа; второй этап – происходит осмысленное проектирование будущего взаимодействия, основанное на культурно-историческом и аксиологическом фундаменте; третий этап – практическое воплощение социокультурного проекта в реальной или максимально приближенной к нему среде, в формате учебно-профессионального микропроекта с участием внешних партнёров, учреждений культуры, сообществ, органов местного самоуправления; четвертый этап – этап обеспечивает переход от ситуативного действия к осмысленной профессиональной стратегии через индивидуальную и групповую рефлексию на основе формирующегося рефлексивно-оценочного компонента, который интегрирует все элементы опыта, обеспечивает внутреннюю согласованность ценностей, знаний и действий, способствует

концептуализации – переносу конкретного опыта в устойчивые профессиональные смыслы и стратегии.

Научная новизна решения четвертой исследовательской задачи заключается в разработке педагогической технологии, поэтапно обеспечивающей: а) осознание обучающимися собственного опыта как ресурса саморазвития и формирование его ценностно-смыслового ядра, ориентированного на служение культуре как социальному и цивилизационному ресурсу; б) актуализацию российского культурного кода как основы профессиональной идентичности специалиста; в) реализацию деятельностного и полисубъектного фактора системной целостности опыта социального взаимодействия обучающегося; г) интеграцию всех компонентов опыта в единую саморазвивающуюся систему, способную к концептуализации – переносу конкретного опыта в устойчивые профессиональные смыслы.

Пятая задача исследования – выявить оптимальные организационно-педагогические и психолого-педагогические условия становления полисубъектного опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры. По итогам формирующего эксперимента, в котором, наряду с апробацией на продуктивность спроектированной и теоретически обоснованной педагогической системы формирования опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры, одновременно создавался комплекс педагогических условий, способствующих повышению эффективности этой системы.

Выбор комплекса педагогических условий осуществлялся исходя из задачи обеспечения принципов полисубъектного подхода в моделируемом образовательном процессе. Такими условиями стали: организационно-педагогические (социально-ориентированная образовательная стратегия; функционально-аксиологическая целостность процесса, поликультурная насыщенность содержания образования) и психолого-педагогические условия (полилогическое взаимодействие субъектов культурно-образовательной среды; интеграция ценностно-смысловых полей и социального опыта

обучающихся; ролевая рефлексия социально-культурной проектной деятельности).

Научная новизна пятой задачи исследования заключается в выявлении и обосновании в экспериментальной работе комплекса оптимальных педагогических условий, обеспечивающих принципы полисубъектного подхода в образовательном процессе и способствующих становлению и последовательному развитию опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры от объектного к субъектному и далее к полисубъектному уровню.

Выполненное исследование, безусловно, не разрешает всех противоречий подготовки будущих специалистов сферы культуры к профессиональной деятельности в условиях новой социально-культурной реальности и имеет перспективы дальнейшего изучения путей ее совершенствования, возможно, уже на уровне основных профессиональных образовательных программ, реализуемых в вузах искусств и культуры.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. Монография [Текст] / К.А. Абульханова-Славская / Отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: Наука, 1980.
2. Абульханова-Славская, К. А. Развитие личности и процесс жизнедеятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности : сб. науч. тр. / Ин-т психологии АН СССР ; отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М., 1981. – С. 10-22.
3. Алексеева, А.И. Методика организации рефлексивного этапа на учебных занятиях в вузе / А.И. Алексеева // Научный диалог. 2014. №11 (35). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-organizatsii-refleksivnogo-etapa-na-uchebnyh-zanyatiyah-v-vuze> (дата обращения: 08.12.2023).
4. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 2006.
5. Андреева, А.Л. Компьютерная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреева // Педагогика. – 2008. – № 4. – С.57.
6. Аракелян, Э.С. Функционально-технологическая подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности: дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7 / Э.С. Аракелян. – Армавир, 2023. – 201 с.
7. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Академия, 2002.
8. Бабаева, Ю.Д. Психологические последствия информатизации [Текст] / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С.41.
9. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 128 с.

10. Баева, Л.В. Информационная эпоха: Метаморфозы классических ценностей : монография / Л.В. Баева. – Астрахань, 2008. – 233 с.

11. Баранова, О.И. Рефлексивный дневник студента педагогического вуза в аспекте акмеологического подхода [Электронный ресурс] / О.И. Баранова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-3. – С. 471-475. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35295> (дата обращения: 08.12.2023).

12. Белимова, А.А. Подготовка будущих сотрудников полиции к социальному взаимодействию в образовательных организациях МВД России : автореф. Дис. ...к-та пед. наук / А.А. Белимова. – Армавир, 2019. – 24 с.

13. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: Южно-Уральское изд-во, 2004. – 176 с.

14. Белозерцев, Е.П. Три контекста духовно-нравственного становления человека в современном гуманитарном знании [Текст] / Е.П. Белозерцев // Духовно-нравственное становление Человека. – Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: АО "Воронежская областная типография", 2024. – С. 161-187 .

15. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: ВЕНОМ, 1995. – 356 с.

16. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография [Текст] / Е.В. Бондаревская. -Ростов-на-Дону, 2000. – 254 с.

17. Бондаревская, Е.В. Диагностическая программа изучения педагогической культуры учителя [Текст] / Е.В. Бондаревская, Т.Ф. Белоусова. – Ростов н/Д: РГПУ, 1994. – 18 с.

18. Вавилова, Л.Н. Личностная ориентация в системе повышения квалификации [Текст] / Л. Н. Вавилова // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 3-9.

19. Василенко, Е.С. От культурного кода России к культурному коду специалиста культуры / В.И. Коваленко, Е.С. Василенко. – Текст :

непосредственный // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования : сборник материалов СП Международной научно-практической конференции (г. Москва, 26 декабря 2025 года). – Москва: "Интернаука", 2025. – С. 6-12.

20. Василенко, Е.С. Функции ценностно-смыслового ядра опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры / В.И. Коваленко, Е.С. Василенко. – Текст : непосредственный // Педагогика современности : – 2025. – № 4 (34) – Часть 1. – С. 77-79.

21. Вачков, И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде [Текст] / И.В. Вачков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 36-50.

22. Вербицкий, А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Текст] / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшеева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12-21.

23. Вербицкий, А.А. Проблемные точки реализации компетентного подхода [Текст] // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и Психология. – № 2. – 2012. – С. 52-60.

24. Ветров, Ю.П. Психолого-педагогическое сопровождение формирования ценностной сферы подростков [Текст] / Ю.П. Ветров, О.В. Белоус, К.В. Шкуропий // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2025. – № 1 (76). – С. 222-235.

25. Ветров, Ю.П. Проблемы содержания ценностных ориентаций, ожиданий, трудностей субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации [Текст] / Ю.П. Ветров, О.В. Белоус, К.В. Шкуропий // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 3 (43). – С. 113-122.

26. Ветров, Ю.П., Формирование "гибких навыков" у студентов творческих специальностей в условиях культурно-образовательной среды регионального вуза [Текст] / Ю.П. Ветров, Н.В. Зеленко, К.А. Разумовская // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (96). – С. 217-219.

27. Виленский, В.Я. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие [Текст] / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России. – 2005. – 192 с.

28. Винограй, Э.Г. Системно-диалектический подход: теория и методология: монография [Текст] / Э.Г. Винограй. – Кемерово, Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, 2014. – 308 с.

29. Володина, М.Н. О языке как инструменте познания [Текст] / М.Н. Володина // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2016. №3. – С. 38-45.

30. Галустов, А.Р. Факторы трансформации функций педагогической деятельности в новой социальной реальности / А.Р. Галустов, Э.С. Аракелян – Текст: непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – № 4. – 2022. – С. 16-24.

31. Герасимов, Г.И. Генезис социального смысла педагогики и педагогический идеал в условиях новой социальной реальности [Текст] / Г.И. Герасимов, Е.В. Куницына // Гуманитарий Юга России. – № 4. – 2012. – С. 103-118.

32. Герасимов Е.Н. Актуализация и модернизация ключевых понятий теории педагогических систем В.П. Беспалько и её основные принципы с позиции компетентностного и технологического подходов к обучению в вузе [Электронный ресурс] / Е.Н. Герасимов, Кудряшова М.Е. // Universum: психология и образование. – 2014. – №4 (5). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-i-modernizatsiya-klyuchevyh-ponyatiy-teorii-pedagogicheskikh-sistem-v-p-bespalko-i-eyo-osnovnye-printsipy-s-rozitsii> (дата обращения: 01.02.2021).

33. Гершунский, Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – №10. – 2001. – С. 3-12.

34. Гладилина, И.П. Цифровые компетенции в структуре компетентностного подхода социального и профессионального становления личности [Текст] / И.П. Гладилина, М.Е. Крылова // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 18. – С. 13-15.

35. Гнатышева, Е.В. Технология формирования информационной культуры будущего специалиста в процессе самостоятельной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Гнатышева. – Челябинск, 2005. – 164 с.

36. Годник, С.М. О значении понятия «субъект» в теоретико-методологическом мышлении и практической деятельности вузовского педагога [Текст] / С.М. Годник // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 56-58.

37. Головлева, С.М. Развитие представлений о педагогических системах [Текст] / С.М. Головлева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Том 1. – № 2(66). – С. 62-77.

38. Горовая, В.И. Педагогическая деятельность как процесс управления; понимание и системная реализация в обучении [Текст] / В.И. Горовая, Е.Н. Белозубова // Мир науки, культуры, образования. – № 4. – 2021. – С. 2018-220.

39. Громыко, Ю.В. Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология [Текст] / Ю.В. Громыко. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 368 с. (Будущая Россия. № 30).

40. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования [Текст] / А.Я. Данилюк. – РнД.: Изд-во Ростовского пед. универ., 2000. – 440 с.

41. Дерябина, М.А. Теоретические и методологические основания самоорганизации [Электронный ресурс] / Дерябина М.А. // Вестник Института экономики Российской академии наук. – 2017. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-metodologicheskie-osnovaniya-samoorganizatsii> (дата обращения: 26.04.2022).

42. Ефимова, Г.З. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции [Текст] / Г.З. Ефимова,

А.Н. Сорокин, М.В. Грабовский // Образование и наука. – Том 23. – № 1. – 2021. – С. 202-230.

43. Жожиков, А.В. Культура и образование в условиях информационного общества [Текст] / А.В. Жожиков // Информационные технологии образования. – 2002. – № 4. – С. 28-32.

44. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Академия. – 2001. – 192 с.

45. Захарова, Л.Н. Рефлексивное мышление: закономерности спонтанного использования возможности развития [Текст] / Л.Н. Захарова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2001. – № 1. – С. 3–10.

46. Звягинцева, Н.Ю. Инновационные процессы в современном российском образовательном пространстве [Текст] / Н.Ю. Звягинцева // Известия Южного федерального университета. – 2010. – № 2. – С. 33.

47. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход в образовании [Текст] / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33). – С. 27-40.

48. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2002.

49. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [Текст] / Э.Ф.Зеер. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2013. – 416 с.

50. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №. 5. – С. 34-42.

51. Злобин, Н.В. За гранью американской исключительности: конец глобального доминирования [Текст] / Н.В. Злобин. – Вашингтон.: Brookings Institution Press. – 2021. – 124 с.

52. Игропуло, И.Ф. Аксиологический контекст постнеклассического этапа развития педагогической науки и практики [Текст] / И.Ф. Игропуло //

Шияновские чтения: Сб. докл. Всероссийской науч.-практ. конф. – Ставрополь, 2023. – С. 5-9.

53. Игропуло, И. Ф. Моделирование экосистемы социально ориентированного предпринимательского образования в университете [Текст] / И. Ф. Игропуло, В. К. Шаповалов, М. М. Арутюнян // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3. – С. 19–27.

54. Игропуло, И.Ф. Образовательные экосистемы в понятийно-терминологическом поле современной педагогики [Текст] / И.Ф. Игропуло // Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст: Сб. научных трудов / Под ред. В.К. Шаповалова, И.Ф. Игропуло, Е.А. Фоминой. – Ставрополь, 2022. – С. 32-39.

55. Игропуло, И.Ф. Образовательные экосистемы как предмет педагогической рефлексии [Текст] / И.Ф. Игропуло // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4. – С. 48-54.

56. Ильин, И.А. Путь духовного обновления [Текст] / И.А. Ильин. – М.: Институт русской цивилизации, 2011. – 1216 с.

57. Исаев, И.Ф. Проблемы критериев профессионально-педагогической культуры учителя [Текст] / И.Ф. Исаев // Многоуровневая подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы. – Курск, 1993. – С. 90-92.

58. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаев; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина, Белгор. гос. пед. ин-т. им. М.С. Ольминского. – М. ; Белгород, 1993. – 218 с.

59. Истомина, И.М. Опережающие технологии самоорганизации студентов в учебном процессе [Текст] / И.М. Истомина, А.И. Никашин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – №1(105). – 2016. – С.7-13.

60. Истомина, С.В. 2015. Гендерные различия ценностного опыта в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / И.М. Истомина // Концепт, 12. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75187.htm> (дата обращения: 19.08.2019).

61. Каган, М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории [Текст] / М.С. Каган // Культурологическое просветительство в современной России: сб. научн. статей участников круглого стола «X Кагановские чтения». Санкт-Петербург, 2017. – СПб.: Издательство: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2017. – С.10-31.

62. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) [Текст] / М.С. Каган. – М.: Просвещение, 1974. – 328 с.

63. Киреев, М.Н. Культурный код России и его эволюция [Текст] / М.Н. Киреев, Е.Н. Киреева, Н.В. Киреева // Наука. Искусство. Культура. – 2024.– № 3(43). – С. 22-35.

64. Кирина, Н.П. Организованность как базовое свойство личности студента [Текст] / Н.П. Кирина // ALMA MATER (Вестник высшей школы). – № 4. 2013. – С.113-115.

65. Кишлярук, В.М. Использование компьютеров в организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / Цыкалюк Р.А., Филипенко С.И., Кишлярук В.М., Фоменко В.Г. – URL: <http://ito.edu.ru/1999/1/3/3116.html>.

66. Кларин, М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании [Текст] / М.В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14–21.

67. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 304 с.

68. Коваленко, В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы (на материале вузов МВД России): Монография / В.И. Коваленко. – М.; Белгород: Изд-во БелГУ. – 2004. – 300 с.

69. Коваленко, Е.В. Педагогическая функционально-матричная 3d технология подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности [Текст] / Е.В. Коваленко, Э.С. Аракелян // Вестник педагогических наук. – № 2. – 2023. – С. 81-86.

70. Коваленко, Е.В. Компетентностный подход в подготовке сотрудника полиции к реализации социальной функции : монография [Текст] / Е.В. Коваленко. – Белгород: Изд-во Бел ЮИ МВД России, 2015. – 246 с.

71. Коваленко, Е.В. Обогащение опыта социального взаимодействия будущего специалиста: теоретический аспект [Текст] / Е.В. Коваленко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – № 38 (4). – 2019. – С. 605–613.

72. Коваленко, Е.В. Функции гуманитарного образования в новой социальной реальности [Текст] / Е.В. Коваленко // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Белгород, 20 мая 2022 г.). – Белгород : БГИИК, 2022. – 124 с. – С. 6–9.

73. Коваленко, Е.В. Ценностно-смысловая матрица опыта социального взаимодействия будущего специалиста гуманитарной сферы [Текст] / Е.В. Коваленко // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Т.7. – № 1. – С. 3-13.

74. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «марТ», 2005. – 171 с.

75. Колзина, А. Г. Применение педагогической системы обучения взрослых в подготовке преподавателей внутрифирменного обучения [Текст] / А.Г. Колзина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-4. – С. 92–96.

76. Кондаков, А.М. Цифровое образование: новые образовательные отношения. [Электронный ресурс] / А.М. Кондаков. – URL: <https://vogazeta.ru/articles/types/topic> (Дата обращения: 03.03.2024).

77. Костина, А.В. Цивилизационная идентичность России: вызовы и ответы [Текст] // Знание. Понимание. Умение. – 2016. – № 2. – С. 138-152.

78. Котова, С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С. Котова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 208 с.

79. Котряхов, Н.В. Деятельностный подход к педагогическому процессу: история и современность: монография [Текст] / Н.В. Котряхов. – Киров: ВятГГУ, 2005. – 182 с.

80. Кочесоков З.Х., Кулиев Ф.М, Мулляр Л.А. Постнеклассическая парадигма современной социальности // Социально-гуманитарные знания. - 2019. - № 3. - С. 222-230.

81. Краевский, В.В. Методология педагогических исследований [Текст] / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во Сам-ГПИ, 1994. – 165 с.

82. Кролевецкая, Е. Н. Концепция развития полисубъектности будущего педагога в образовательной среде вуза : диссертация ... доктора педагогических наук : 5.8.7. / Кролевецкая Елена Николаевна; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» ; Диссовет БелГУ.19.05]. – Белгород, 2023. – 524 с.

83. Кузнецова, И. В. Полисубъектность как характеристика современного образовательного процесса в сфере культуры [Текст] / Т.А. Лавренюк // Культура и искусствознание. – 2022. – № 1 (22). – С. 103–115.

84. Культурные трансформации в современной России (соц.-филос. анализ) [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии. Отв. ред. С.А. Никольский. М.: ИФ РАН, 2009. – 160 с.

85. Лавренюк, Т. А. Профессиональная культура работников сферы искусства: институциональный аспект [Текст] /Т. А. Лавренюк. // Социологические исследования. – 2018. – №7. – С. 89-97.

86. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В.С. Леднев. – М.: Просвещение, 1991. – 117 с.

87. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
88. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., Смысл, 1993. – 43 с.
89. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
90. Лепский В.Е. На пути к управлению сферой образования как саморазвивающейся средой [Текст] / В.Е. Лепский // Социология образования. – 2014. – №10. – С. 4-24.
91. Лепский, В.Е. Общественное участие в саморазвивающихся полисубъектных средах [Текст] / В.Е. Лепский. – М.: Когито-Центр. – 2019. – 141 с.
92. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д.С. Лихачев // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста. – Москва, 1997. – 320 с.
93. Лызь, Н.А. Возможности и риски информационно-образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве [Электронный ресурс] / Н.А. Лызь, О.Н. Истратова, А.Е. Лызь // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 4. – С. 67–74. – URL: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-4-67-74> (дата обращения: 16.01.2020).
94. Лызь, Н.А. Цифровое поколение: трудности студентов и пути их преодоления [Текст] / Н.А. Лызь, И.С. Лабынцева // Педагогика. – 2022. – Т. 86. – № 6. – С. 86–94.
95. Лызь, Н.А. Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность [Текст] / Н.А. Лызь, О.Н. Истратова // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25. – № 4. – С. 661–680.
96. Лызь, Н.А. Новая педагогика высшей школы: непрерывное образование, цифровая среда, человек обучающийся [Текст] / Н.А. Лызь, А.Е. Лызь. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2024. – 138 с.

97. Мадди, С. Смыслообразование в процессах принятия решения [Текст] / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87-101.
98. Максимова, Е.Б. Современные проблемы формирования коммуникационной культуры в образовании [Текст] / Е.Б. Максимова // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2007. – С. 3–9.
99. Малянов, Е.А. Социально-культурная инноватика и инновационный потенциал личности [Текст] / Е.А. Малянов // Культурная жизнь юга России. – 2010. – № 1. – С. 39-42.
100. Мансурова, С.Е. Феномен цифровых и образовательных экосистем: гуманитарный контекст / С.Е. Мансурова. – Текст : непосредственный // Ценности и смыслы. – 2021. – № 6 (76). – С. 62-73.
101. Матвеева, Т. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов [Текст] / Т. Матвеева // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 7. – С. 28-32.
102. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / Мерлин В.С. – М.: Просвещение, 1986. – 256 с.
103. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак; – М.: ОЛМА-Пресс, 2005. – 632 с.
104. Мильман, В.Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности [Текст] / В.Э. Мильман. – М.: Просвещение, 1989.
105. Миршаймер, Д. Дж. Великое заблуждение. Либеральные мечты и международные реалии [Текст] / Д. Дж. Миршаймер. – Симферополь: Таврия. – 2024. – 440 с.
106. Мозгот, В. Г. Психология музыкальной деятельности : монография [Текст] / В. Г. Мозгот. – М.: МПСУ. – 2023. – 214 с.
107. Мозгот, В.Г. Человек в мире музыки: коллективное и индивидуальное : Монография [Текст] / В.Г. Мозгот. – М.: ОАНО ВО "МПСУ", 2017. – 392 с.

108. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография : монография [Текст] / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.

109. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] / В.И. Моросанова; Рос. акад. образования. Психол. ин-т. – М.: Наука, 2000. – 191 с.

110. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект [Текст] / Под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. Изд. 4-е, исправленное и дополненное. – М., 2022. – 32 с.

111. Нечаев, Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста [Текст] / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2001. – № 1 (11). – С. 78-96.

112. Нечунаев, В.В. Преодоление клипового мышления у современных студентов [Электронный ресурс] / В.В. Нечунаев. – URL: <https://nauchkor.ru/pubs/preodolenie-klipovogo-myshleniya-u-sovremennyh-studentov-5ed3f9a91db946000153237e/>

113. Новая социальная реальность: системообразующие факторы, безопасность и перспективы развития. Россия в техносоциальном пространстве : коллективная монография. – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 208 с.

114. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования [Текст] / А.М. Новиков // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3-14.

115. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИН-ТЕГ. – 2007. – 668 с.

116. Новиков, А.М. Основания педагогики [Текст] / А.М. Новиков. – М., Эгвес, 2010. – 208 с.

117. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Эгвес. – 2011. – 135 с.

118. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
119. Носкова, Т.Н. Самоорганизация во внеаудиторной работе студентов в условиях информатизации / Т.Н. Носкова, С.С. Куликова // Вестник ГУУ. – 2012. – №13-1. – С.290-296.
120. Осипов, Г.В. Современная планетарная социальная реальность [Текст] / Г.В. Осипов // Новая социальная реальность: системообразующие факторы, безопасность и перспективы развития. Россия в техносциальном пространстве (Коллективная монография). – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 208 с.
121. Осницкий, А.К. Neuropsychological of self-regulation processes. Научный результат [Текст] / А.К. Осницкий, С.А. Корнеева // Серия «Педагогика и психология образования» обучения». – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 64-73.
122. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии [Текст] / А.А. Остапенко. – М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.
123. Остапенко, А.А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов [Текст] / А.А. Остапенко // Народное образование. – 2009. – №4. – С. 131-138.
124. Пантеева, А.Б. Профессиональное становление личности будущего специалиста в контексте модернизации образования [Текст] / А.Б. Пантеева, В.Ц. Нимбуева. – М.: Бэлиг, 2003. – 86 с.
125. Пахмутова, М.А. Самоорганизация личности студентов с различными стилями исследовательской деятельности: дис... канд. психол. Наук / М.А. Пахмутова. – Йошкар-Ола, 2018. – 202 с.
126. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под. ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

127. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений [Текст] / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.И. Шиянов и др. / Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 196 с.

128. Петренко, А.И. Якорение как одна из техник эффективной коммуникации [Электронный ресурс] / А.И. Петренко // Педагогическое искусство. – 2019. – №1. – С.79-84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yakorenie-kak-odna-iz-tehnik-effektivnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 12.09.2020).

129. Пискунова, Е.В. Изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя в условиях современного образования [Текст] / Е.В. Пискунова // Вестник ОГУ. – 2005. – № 7. – С. 169-173.

130. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2008. – 269 с.

131. Попков, В.А. Методология педагогики: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования [Текст] / В.А. Попков, А.В. Коржувев. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 208 с.

132. Прокофьева, Е.Н. Предпосылки развития образовательных экосистем /Е.Н. Прокофьева. Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №5. – С. 53-59.

133. Путилин, В.Д. Динамика образовательных целей как отражение динамики объективного развития образования [Текст] / В.Д. Путилин, Н.В. Путилина. – М.: МОСУ, 2000. – 544 с.

134. Решетников, П.Е. Формирование ориентационной основы профессиональной деятельности [Текст] / П.Е. Решетников, В.Л. Акапьев // Практическая психология. – 2006. – № 2. – С. 104-111.

135. Рогов Е.И. Психология становления профессионализма (в социономических профессиях) : монография [Текст] / Е. И. Рогов ; Южный

федеральный университет. – Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2016. – 340 с.

136. Романова, М.В. Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект [Электронный ресурс] / М.В. Романова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6091> (дата обращения: 18.10.2020).

137. Российская нация. Становление и этнокультурное многообразие [Текст] / под ред. В.А. Тишкова. – М.: Наука, 2011. – 462 с.

138. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 781 с.

139. Сазонов, В.В. Методология как технология [Текст] / В.В. Сазонов. – М.: Научный фонд им. Г.П. Щедровицкого, 2004. – 25 с.

140. Самохин, В.Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность [Текст] / В.Ф. Самохин, В.П. Чернолес // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С.4-9.

141. Саранцев, Г.И. Педагогика профессионального образования [Текст] / Г.И. Саранцев, А.И. Уман и др. / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 368 с.

142. Селезнева, Н.А. Мониторинг качества образования в России [Текст] / Н.А. Селезнева, И.А. Зимняя, А.И. Субетто // Образование как основа государственного устройства России в XXI веке. – СПб., 2000. – С. 32.

143. Сергеев, Н.К. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография [Текст] / Н.К. Сергеев, В.И. Данильчук, В.В. Сериков, и др. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.

144. Симонов, В.П. Взаимодействие и конфликт субъектов образовательного процесса [Текст] / В.П. Симонов // Справочник заместителя директора школы. – 2009. – № 11. – С. 86-95.

145. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: Учеб. пособ. для вузов [Текст] / В.А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2003. – 460 с.

146. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 18-25.
147. Словарь психолога-практика [Текст] / Состав. С.Ю. Головин. – Минск: Харест, 2001.
148. Талызина, Н.Ф. Развитие П.Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии [Текст] / Н.Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 42–49.
149. Терегулов, Ф.Ш. О некоторых проблемах содержания образования и роли в нем коммуникативного компонента [Текст] / Ф.Ш. Терегулов, О.В. Кудашкина // Сибирский педагогический журнал. –2007. – № 10. – С. 5–12.
150. Технологии самоорганизации и самообразования: курс лекций / Г.В. Завада, О.Р. Кудakov, Л.М. Романова, А.Г. Фролов. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2017. –127 с.
151. Тофлер, Э. Третья волна / Э. Тофлер // Народное образование. – 2008. – № 2.
152. Тринитатская, О.Г. Рефлексивная культура личности руководителя школы как фактор эффективного взаимодействия субъектов в условиях трансформации образования [Текст] / О.Г. Тринитатская, Н.П. Эпова // Мир науки. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 18-24.
153. Тринитатская, О.Г. Российское образование как социокультурный феномен [Текст] / О.Г. Тринитатская, Е.А. Чекунова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2012. – № 3. – С. 32-40
154. Тринитатская, О.Г. Супервизия как фактор повышения эффективности деятельности образовательной организации [Текст] / О.Г. Тринитатская, С.В. Бочаров, О.А. Назарчук, Н.П. Эпова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 12-18.
155. Тринитатская, О.Г. Трансформация функций управления в условиях новой стратегии образования [Текст] / О.Г. Тринитатская, О.Е. Сироткин, Л.Г. Захарова // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 35-42.

156. Тришина, С.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / С.В. Тришина, А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.

157. Трубина, Г.Ф. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося [Текст] / Г.Ф. Трубина, Э.Ф. Зеер, М.В. Мащенко // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 6. – С. 9–32.

158. Указ Президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 "Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей" [Электронный ресурс] URL:<http://www.kremlin.ru/akts/bank/48502> (дата обращения: 03.03.2023).

159. Указ Президента РФ от 25.01.2023 № 35 «О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808 [Электронный ресурс] URL:<http://www.kremlin.ru/akts/bank/48855> (дата обращения: 03.03.2023).

160. Устинова, Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. – 191 с.

161. Ухтомский, А.А. Доминанта [Текст] / А.А. Ухтомский. – СПб.: Питер, 2002.

162. Ушакова, Е.В. На пути к здоровью общества. Часть 1. Формы познания и преобразования социума на основе системно-философского мировоззренческого подхода / Е.В. Ушакова и др. //Философия образования. – 2022. – Т. 22. № 2. – С. 113-127.

163. Фалеева, Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий [Электронный ресурс] / Л.В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – URL:

<https://science-education.ru/ru/article/view?id=6896> (дата обращения: 03.01.2022).

164. Фромм, Э. Иметь или быть? [Текст] / Эрих Фромм ; [перевод с немецкого Э. Телятниковой]. – Москва : АСТ. – 2019. – 317 с.
165. Харичев, А. Д. Цивилизация Россия /А. Д. Харичев. – Текст : непосредственный // Блокнот гражданского просвещения. – 2025. – № 7. – С. 4-10.
166. Холодная, А.В. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / А.В. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
167. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 256 с.
168. Шадриков, В.Д. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструктов психологической функциональной системы деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян // Экспериментальная психология. – 2015. –Т.8. – №1. – С.106–126.
169. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 463 с.
170. Шаронин, Ю.В. Процессы самоорганизации в профессиональном образовании в контексте качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.В. Шаронин // Пути повышения качества подготовки специалиста в ссузе: науч. метод, сб. – М.: ИПР СПО, 2004. – С.37-42.
171. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды [Текст] / Г.П. Щедровицкий. – М.: Педагогика, 1995. – 800 с.
172. Щукина, М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения [Текст] / М.А. Щукина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. –№ 2. – С. 7-22.
173. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

174. Юдина, М.А. Индустрия 4.0. перспективы и вызовы для общества [Текст] / М.А. Юдина // Государственное управление. Электронный вестник. – 2017. – № 60. – С. 282-299.
175. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования [Текст] / И.С. Якиманская // Библиотека журнала «Директор школы» / Отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2000. – № 7. – С.172-175.
176. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.Ю. Яковлева. – М.: Владос, 2006. – 239 с.
177. Borie, D. La réalité en morceaux : Essai sur les mondes contemporains. – Paris: Zones, 2019. – 256 p.
178. Dinther M.V., Dochy F., & Segers M.S. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95–108. doi.org/10.4324/9780203831076
179. Hutmacher Walo. Key kompetencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 2730 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (СДСС) // Secondary Education for Europe Strasburg. 1997. – p.11.
180. Galbraith, J. K. The New Industrial State. – Princeton University Press. –1985. – 352 p.
181. Knowles M. Andragogy in Action. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. - 237 p.
182. Fleisher S. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications Edited by Dale H. Schunk and Barry J. Zimmerman (Lawrence Erlbaum Associates, 2008.) – URL: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=ij-sotl>
183. Fromm Er. To Have or To Be? Zimmerman Edition. New York: Routledge, 2007. 214 p.
184. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1984. 256 p.

185. Lopez-Garrido, G (2020, Aug 09). *Self-efficacy*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/self-efficacy.html>
186. Schippers, M. C., Hartog, D. N., Koopman, P. L. (2007) Reflexivity in Teams: A Measure and Correlates // *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 56. № 2. P. 189-211.
187. Schunk Dale H. *Learning Theories: An Educational Perspective*. Pearson, 2015. 592 p.
188. Stone N.J. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*. 2000, DEC. 12(4): 437-475. <https://dixieching.wordpress.com/2011/01/29/exploring-the-relationship-between-calibration-and-self-regulated-learning-stone-2000/>
189. West, M. A. (1996) Reflexivity and Work Group Effectiveness: A Conceptual Integration // *Handbook of Work Group Psychology* / Ed. by M. A. West. Chichester, UK : Wiley. P. 555-579.
190. Whitmore J. *Coaching for Performance GROWing . People, Performance and Purpose*. Nicholas brealey publishing. London. 2002. 224 p.

Приложения

Приложение 1.

**Специальная учебная дисциплина
«СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ
КУЛЬТУРЫ В НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ»**

Тематический план

№ п/п	Наименование модуля, темы дисциплины	Содержание модуля, темы дисциплины
	Модуль 1. Культура как миссия и идентичность	
1.	Тема 1. Опыт социального взаимодействия как целостный образовательный результат	Глобальные вызовы, кризис однополярного мироустройства, техногенная цивилизация, социогуманитарная цивилизация, социальные экосистемы. Факторы и угрозы современной России. Миссия социального института культуры и образования. Понятие "социальное взаимодействие", функции и структура опыта социального взаимодействия.
2.	Тема 2. Культурный суверенитет и миссия специалиста сферы культуры	Обновленная государственная культурная политика России. Социальные факторы-детерминанты. Культурный суверенитет, гражданская идентичность, Миссия и обновленные функции профессиональной деятельности специалиста сферы культуры: социально-проектная; интегративно-диалоговая; защитно-охранительная; модераторско-координационная; ценностно-транслирующая.
	Модуль 2. Проектирование и регуляция социокультурных процессов	
3.	Тема 3. Профессиональный культурный код специалиста сферы культуры	Культурный код России. Профессиональный культурный код специалиста. Ценностно-смысловое ядро социального опыта специалиста. Культурный код специалиста - проекция культурного кода общества, инструмент защиты культурного суверенитета.
4.	Тема 4. Проектирование социокультурной ситуации: от анализа к целеполаганию	Базовые способы жизнедеятельности человека (Э. Фромм). Ценностно-смысловая матрица самоопределения будущего педагога в способах жизнедеятельности (Е.В. Коваленко). Метод многомерного моделирования социальных систем. Парная система координат базовых способов «бытия» и «со-бытия».
5.	Тема 5. Ценностно-смысловое поле как фактор социального взаимодействия	Ценностно-смысловое поле социального взаимодействия. Историческая память. Символы и архетипы. Культурное наследие. Язык. Традиционные российские духовно-нравственные ценности.

		Индивидуальные ценностные ориентации. Жизненные и профессиональные смыслы
	Модуль 3. Практики взаимодействия в гибридной и поликультурной среде	
6.	Тема 6. Цифровые и гибридные практики в социокультурной работе	Социальные практики культурного наследования. Нарратив. Коммуникативные действия: диалог, фасилитация, медиация. Цифровые практики: создание контента; модерация онлайн-пространств; геймификация. Техники вовлечения: арт-терапия; ко-креация
7.	Тема 7. Управление социокультурным проектом: полная функция управления	Понятие управления. Управленческий цикл. Полная функция управления. Этапы управления. Структура проекта. Этапы проектирования. Обеспечение партнерства. Создание проектных команд. Роли в командном взаимодействии.
8.	Тема 8. Полисубъектное взаимодействие: координация, медиация, диалог	Оптимизация взаимодействия с официальными организациями, подразделениями и работниками культуры, представителями властных государственных структур, общественных организаций, бизнес структур и гражданами. Организация смешанных (online/offline) культурных событий. Ситуативное поведение: адаптация, импровизация, разрешение конфликтов.
	Модуль 4. Рефлексия профессионального роста	
9.	Тема 9. Рефлексия как инструмент развития опыта социального взаимодействия будущего специалиста	Рефлексия как механизм саморегуляции и развития опыта (С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков). Методы профессиональной самооценки и анализа эффективности взаимодействия. Работа с обратной связью: от участников, коллег, супервизоров.
10.	Тема 10. Защита учебно-профессиональных проектов и портфолио	Понятие «рефлексивной петли»: опыт → рефлексия → концептуализация → действие. Профессиональное портфолио как инструмент интеграции опыта. Формулировка собственной «философии профессиональной деятельности». Индивидуальная и групповая рефлексия.

Эссе**"Моя миссия как специалиста сферы культуры в новой реальности"**

Уважаемый коллега, будущий специалист сферы культуры, выразите свое личное мнение относительно ряда вопросов, продолжив неоконченные предложения:

1. Миссия России в глобализирующемся мире.....

3. Роль культуры в возрождении России.....

4. Обновленная государственная культурная политика России.....

5. Обновленные функции специалиста сферы культуры.....

Благодарим Вас за проделанный труд!

Укажите свою группу_____

Открытая анкета
"Традиционные российские духовно-нравственные ценности в профессиональной деятельности специалиста сферы культуры"

Уважаемый коллега!

Просим Вас перечислить традиционные российские духовно-нравственные ценности и оценить в правой колонке значимость каждой из них для Вашей предстоящей профессиональной деятельности в интервале от 1 до 5. (1 "не имеет значения", 5- наименее значимая ценность).

№	Традиционные российские духовно-нравственные ценности	Оценка значимости в моей профессии
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

Благодарим Вас за проделанный труд!

Укажите свою группу _____

**Карта
самооценки компонентов опыта социального взаимодействия
будущего специалиста сферы культуры**

Фамилия

И.О. _____ Группа _____

Уважаемый коллега!

Просим Вас оценить уровень своего опыта социального взаимодействия по отдельным его проявлениям. Для этого: а) в разделах таблицы «ЗНАНИЯ» в свободных строках среднего столбца вписать определение содержащихся в их начале понятий и затем оценить в крайнем правом столбце их, по вашему мнению, полноту и правильность в диапазоне оценок от 1 до 10, где 1 – самая низкая оценка, 10 – самая высокая; б) в разделах таблицы «УМЕНИЯ» и «ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ» оценить в крайнем правом столбце Ваш уровень владения указанными способами в том же диапазоне от 1 до 10.

I. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ		
№	ЗНАНИЯ (понятийное поле ценностного самоопределения)	Оценка
1.	Миссия России в глобальном мире – это...	
2.	Культурный суверенитет нации – это...	
3.	Традиционные российские ценности – это...	
4.	Миссия социального института культуры – это...	
5.	Миссия профессиональной деятельности работника культуры – это...	
6.	Национально-культурная идентичность – это...	
7.	Культурный код российского общества – это...	
8.	Профессиональный культурный код специалиста сферы культуры – это...	
9.	Механизмы интериоризации культурного кода – это...	
10.	Способы бытия и со-бытия человека – это...	

	Средний балл по понятийному полю ценностного самоопределению	
	МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ УМЕНИЯ	
1.	Умение анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые проблемы	
2.	Умение анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества, место и роль человека в этом процессе.	
3.	Умение определять ценность социального факта или явления	
4.	Умение применять системный подход при анализе социально-культурных процессов в обществе и ситуаций социального взаимодействия	
5.	Умение выделять традиционные ценности и национальные интересы в глобальных социально-экономических и культурно-исторических процессах	
6.	Умение выделять, формулировать и логично аргументировать собственную мировоззренческую позицию в процессе социального взаимодействия	
7.	Умение уважать и учитывать мировоззренческую позицию других людей	
8.	Умение определять и формулировать свои неосознаваемые ценности и мотивы поведения	
9.	Умение дифференцировать и ранжировать свои жизненные ценности и смыслы.	
10.	Умение формировать свои жизненные цели с использованием различных способов целеполагания (интуиции, изобретения, вычисления, выбора и предписания)	
	Средний балл по мировоззренческим умениям:	
	ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ	
1.	Способы объективного оценивания своего ценностно-смыслового профиля	
2.	Способы ценностного отношения к новой социальной реальности	
3.	Способы самоопределения в овладении системным опытом социального взаимодействия в культуре	
4.	Способы социальной ориентации на основе собственной мировоззренческой позиции и своих убеждений	
5.	Способы моделирования биполярных социальных и личностных координат	
6.	Способы (инструментальные) дифференциации ценностей и сфер собственной жизни	
7.	Способы осознанного выбора приоритетных способов жизнедеятельности	
8.	Способы осознания своих ценностей, мотивов, целей и смыслов	
9.	Способы систематизации и иерархизации ценностей, мотивов, целей и смыслов жизнедеятельности и профессиональной деятельности	
10.	Способы перевода жизненных ценностей и смыслов в конкретные цели деятельности	
	Средний балл по владению способами:	
	Средний балл по ценностно-мотивационному компоненту	
II. КОГНИТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ		

№	ЗНАНИЯ (понятийное поле социального взаимодействия)	Оценка
1.	Социальное взаимодействие – это...	
2.	Социальное познание – это...	
3.	Полисубъектность – это...	
4.	Полисубъектное взаимодействие – это...	
5.	Гибридная и полисубъектная среда – это...	
6.	Саморегуляция – это...	
7	Эмпатия – это...	
8	Готовность к взаимодействию – это...	
9.	Субъектная позиция во взаимодействии – это...	
10	Стратегии взаимодействия – это...	
	Средний балл по понятийному полю социального взаимодействия в культуре:	
	КОГНИТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ УМЕНИЯ	
1.	Умение осваивать и пользоваться новыми знаковыми системами (к примеру, алгоритмизации социальных процессов, моделирования функций социальных систем)	
2.	Умение отбирать, использовать и интерпретировать информацию о других людях при вынесении суждений и принятии решений	
3.	Умение анализировать действия и поступки других людей	
4.	Умение анализировать свои действия и поступки	
5.	Умение прогнозировать возможные варианты развития социальной ситуации	
6.	Умение наблюдать за действиями и поведением людей	
7.	Умение понимать цели и смыслы поступков и поведения других людей	
8.	Умение описывать и анализировать наблюдаемые социальные явления и ситуации	
9.	Умение дифференцировать людей по собственной системе критериев	

10.	Умение строить обобщенные объяснительные модели закономерностей социальных процессов и ситуаций взаимодействия	
	Средний балл по социально-когнитивным умениям:	
	ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ	
1.	Способы структурного, функционального и динамического анализа социальных систем	
2.	Способы понимания и объяснения основных функций социальных систем	
3.	Способы структурирования и описания элементов социокультурной среды	
4.	Способы перехода от идеи к её воплощению в проект	
5.	Способы моделирования социокультурной системы, явления	
6.	Способы соотнесения и понимания языка культуры, символов, выражений, значений социокультурной среды	
7.	Способы графического описания структуры, содержания и функций системных элементов культурной среды	
8.	Способы планирования ресурсного обеспечения проекта	
9.	Способы аргументации своей позиции в дискуссии, дебатах, защите проекта	
10	Способы обоснования собственной проектной позиции	
	Средний балл по владению способами:	
	Средний балл по социально-когнитивному компоненту	
III. ОПЕРАЦИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ		
№	ЗНАНИЯ (понятийное поле регулятивной деятельности)	Оценка
1.	Полная функция управления – это...	
2.	Субъектная самоорганизация деятельности – это...	
3.	Анализ факторов среды, или ориентировка в ситуации – это...	
4.	Прогнозирование – это...	
5.	Целеполагание – это...	
6.	Планирование – это...	
7	Критерии оценки качества результата – это...	
8	Принятие решения – это...	

9.	Самоконтроль – это...	
10	Коррекция – это...	
	Средний балл по регулятивным знаниям:	
	РЕГУЛЯТИВНЫЕ УМЕНИЯ	
1.	Умение открыто обмениваться знаниями, идеями и опытом	
2.	Умение доверять людям	
3.	Умение осознанно формировать свое социальное окружение в коммуникативном контуре	
4.	Умение согласовывать свои цели и смыслы с партнерами по совместной деятельности	
5.	Умение обеспечить взаимопонимание при проектировании и координации совместной деятельности	
6.	Умение обеспечивать полный цикл самоуправления и полисубъектного управления совместной деятельностью	
7.	Умение включаться в со-бытийную общность и создавать её в своем ближайшем окружении	
8.	Умение создавать и поддерживать продуктивную полисубъектную среду	
9.	Умение выстраивать субъект-субъектные отношения на всех уровнях социального взаимодействия в гибридной среде	
10.	Умение осуществлять полисубъектное взаимодействие в командной работе	
	Средний балл по регуляторным умениям:	
	ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ ПОЛИСУБЪЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ	
1.	Способы самоуправления и полисубъектного управления	
2.	Способы оценивания исходных ситуаций совместной деятельности	
3.	Способы разработки стратегии и целей совместной деятельности	
4.	Способы прогнозирования и планирования совместной деятельности	
5.	Способы делегирования полномочий принятия решений	
6.	Способы самоконтроля и взаимоконтроля	
7.	Способы перевода объект-субъектных отношений в субъект-субъектные	
8.	Способы установления доверительных отношений	
9.	Способы разрешения конфликтных ситуаций	
10	Способы-стратегии нейтрализации деструктивных факторов культурно-образовательной среды	
	Средний балл по владению способами:	
	Средний балл по операционально-деятельностному компоненту:	
IV. РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ		
№	ЗНАНИЯ (понятийное поле рефлексивной деятельности)	Оценка
1.	Рефлексия – это...	
2.	Рефлексивный анализ – это...	

3.	Рефлексивность сознания – это...	
4.	Рефлексивное мышление – это...	
5.	Рефлексивная регуляция – это...	
6.	Рефлексивное управление – это...	
7	Механизм запуска рефлексии – это...	
8	Рефлексивная ситуация – это...	
9.	Интраспекция – это...	
10	"Рефлексивная петля" – это...	
	Средний балл по рефлексивным знаниям:	
	РЕФЛЕКСИВНЫЕ УМЕНИЯ	
1.	Умение контролировать процесс самоуправления своей деятельностью	
2.	Умение осознавать свою функцию в совместной деятельности	
3.	Умение определять степень субъектности занимаемой позиции в социальном взаимодействии	
4.	Умение контролировать полноту управленческого цикла, реализуемого во взаимном управлении совместной деятельностью	
5.	Умение выйти в рефлексивную позицию при возникновении трудностей взаимодействия	
6.	Умение оценивать совместную деятельность по собственным критериям, с учетом интересов и позиций партнеров	
7.	Умение определять ошибки в собственном поведении в социальной среде и корректировать его на основе нравственно-этических норм	
8.	Умение организовать контроль, самоконтроль, взаимоконтроль, взаимопомощь в совместной деятельности	
9.	Умение соотносить запланированный результат совместной деятельности с полученным, выявлять степень рассогласования и его причины, корректировать и запускать новый управленческий цикл	
10.	Умение осуществлять самоконтроль и коррекцию процесса рефлексии	
	Средний балл по рефлексивным умениям:	

ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ РЕФЛЕКСИИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ		
1.	Способы построения новых образов себя в результате совместной деятельности	
2.	Способы произвольной регуляции интеллектуальной деятельности	
3.	Способы выделения, анализа и соотнесения с предметной ситуацией своих действий	
4.	Способы прогноза и предвосхищения ответных действий, ставя себя на место другого	
5.	Способы рефлексии отношений	
6.	Способы личностной рефлексии	
7.	Способы способами коммуникативной рефлексии	
8.	Способы кооперативной рефлексии	
9.	Способы рефлексивного анализа профессиональных позиций и групповых ролей субъектов и кооперации их совместных действий	
10	Способы рефлексивного анализа целостного процесса социального взаимодействия	
	Средний балл по владению способами:	
	Средний балл по рефлексивно-оценочному компоненту:	

Приложение 5.

Уважаемый коллега!

Просьба выполнить нижеприведенные задания из предстоящей Вам профессиональной деятельности. Эти задания не являются тестовыми. Ваш опыт их решения очень важен для совершенствования педагогического процесса в вузе культуры!

Задание 1. Вам, как менеджеру социально-культурной деятельности ДК культуры, поручено руководством управления культуры муниципальной территории провести анализ деструктивных факторов социально-культурной среды региона, снижающих активность молодежи в проводимом управлении культуры ежегодного фестиваля музыкального народного творчества, и разработать проект по вовлечению молодежи в социокультурную жизнь региона. Составьте алгоритм ваших действий по разработке такого проекта.

Задание 2. Укажите, какие социально-психологические механизмы мотивации молодежи Вы намерены применить в планируемом проекте.

Благодарим Вас за проделанный труд!

Укажите свою группу _____

Методика определения способов управления деятельностью

Инструкция

Перед Вами таблица, в левой части которой перечислены (этапы) управления деятельностью. Ваша задача в правом столбце вписать 2-3 способа (технологии) выполнения этой функции. Представьте себе любую ситуацию социального взаимодействия, которая требует организации её решения и напишите её в первой функции, к примеру: *"Мной пытаются манипулировать"* *Способ 1 – Определить, кто и с какой целью пытается мной манипулировать. 2. Определить каковы последствия этого и совпадает ли это с моими целями».*

Если Вы не видите способа выполнения какого-то этапа – поставьте прочерк. Это задание не является тестом – нам важно Ваше мнение.

№	Этапы полной функции управления деятельностью	Способы выполнения этапа
1.	Распознавание фактора внешней среды	
2.	Целеполагание (разработка вектора целей)	
3.	Разработка стратегии достижения цели	
4.	Разработка концепции реализации стратегии	
5.	Реализация концепции	
6.	Диагностика и коррекция полученного результата	
7.	Рефлексия процесса и результата деятельности	

Благодарим Вас за проделанный труд!

Укажите свою группу _____