

Научное издание

# ВЕСТНИК

Луганского государственного университета  
имени Тараса Шевченко

Серия 1

Педагогические науки  
Образование

№3 (17)  
2018



3 (17) • 2018 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО



**КНИГА**

Издатель ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет  
имени Тараса Шевченко»  
«Книга»  
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011, т/ф (0642)58-03-20

Министерство образования и науки  
Луганской Народной Республики  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
Луганской Народной Республики  
«Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

# ВЕСТНИК



Луганского  
национального  
университета  
имени Тараса Шевченко

---

Серия 1

Педагогические науки  
Образование

№ 3(17) • 2018

Сборник научных трудов

  
Луганск  
2018

УДК 37(062.552)+08:378.4(477.61)ЛНУ  
ББК 95.43(4Укр-4Луг)+74я5  
В 38

Учредитель и издатель  
ГОУ ВПО ЛНР «ЛНУ имени Тараса Шевченко»

Основан в 2015 г.

*Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
МИ-СГР ПИ 000089 от 13 февраля 2017 г.*

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Главный редактор**

**Трегубенко Е.Н.** – доктор педагогических наук, профессор

**Заместитель главного редактора**

**Сорокина Г.А.** – доктор педагогических наук, профессор

**Выпускающий редактор**

**Вострякова Н.В.** – заведующий редакционно-издательским отделом

**Редактор серии**

**Сущенко О.Г.** – кандидат педагогических наук, доцент

**Состав редакционной коллегии серии:**

**Борытко Н.М.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Вовк В.М.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Воробьев Н.Е.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Горюнова Л.В.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Зайцев В.В.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Дзундза А.И.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Куликовская И.Э.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Максименко Г.Н.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Матвеев А.П.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Ротерс Т.Т.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Скафа Е.И.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Турянская О.Ф.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Уман А.И.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Уракова Ф.К.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Хараева Л.А.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Хокунова Ф.Ф.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Чермит К.Д.** – доктор педагогических наук, профессор  
**Чернышев Д.А.** – доктор педагогических наук, профессор

**Вестник Луганского национального университета имени Тараса  
В38 Шевченко** : сб. науч. тр. / гл. ред. Е.Н. Трегубенко; вып. ред. Н.В. Вострякова; ред. сер. О.Г. Сущенко. – Луганск : Книта, 2018. – № 3(17) : Серия 1. Пед. науки. Образование. – 128 с.

Настоящий сборник содержит оригинальные труды ученых различных отраслей наук и групп специальностей, а также результаты исследований научных учреждений и учебных заведений, обладающие научной новизной, представляющие собой результаты проводимых или завершенных исследований теоретического или научно-практического характера.

Адресуется ученым-исследователям, докторантам, аспирантам, соискателям, педагогическим работникам, студентам и всем, интересующимся проблемами развития педагогического знания.

*Издание включено в РИИЦ, в Перечень рецензируемых научных изданий (приказ МОН ДНР № 433 от 8 мая 2018 г., приказ МОН ЛНР № 911-од от 10 октября 2018г.)  
Печатается по решению Ученого совета Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (протокол № 4 от 28 ноября 2018 г.)*

УДК 37(062.552)+08:378.4(477.61)ЛНУ  
ББК 95.43(4Укр-4Луг)+74я5

© Коллектив авторов, 2018  
© ГОУ ВПО ЛНР «ЛНУ имени  
Тараса Шевченко», 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Профессиональное образование: теория и практика*

<b>Галяпа И.М.</b> Сравнительный анализ стандартов подготовки специалистов сферы гостеприимства .....	5
<b>Дробышев Е.Ю.</b> Последипломное повышение квалификации учителей: цели, задачи, принципы организации .....	11
<b>Малькова М.А., Михайлова И.В.</b> Роль педагога в формировании информационной культуры студентов колледжа .....	16
<b>Онопченко С.В.</b> Сравнительный анализ учебных планов подготовки будущих учителей информатики в отечественной практике .....	21
<b>Осадзе В.В.</b> Теоретические аспекты проблемы религиозного туризма .....	27
<b>Полупаненко Е.Г.</b> История становления и развития отечественного химического образования в 20-е гг. XX века .....	32
<b>Сорокина Г.А., Хорошевская И.В.</b> Теоретические аспекты использования медиации в образовательном процессе .....	39
<b>Чеботарева И.В.</b> Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов в процессе духовно-нравственного становления ..	45
<b>Чепурченко Е.В.</b> Развитие информационно-коммуникационной компетентности школьных библиотекарей в системе дополнительного профессионального образования .....	51
<b>Чернышёв Д.А.</b> Психолого-педагогические проблемы взаимодействия будущих педагогов-музыкантов в творческом коллективе .....	56
<b>Чернышёв Д.А., Федорищева С.П.</b> Формирование опыта исполнительской деятельности будущих учителей музыкального искусства в процессе профессиональной подготовки .....	61

### *Актуальные проблемы воспитания и социализации студенческой молодежи*

<b>Акиншева И.П.</b> Политическая социализация студенческой молодежи как социально-педагогический феномен .....	67
<b>Богиня Ю.А.</b> Установка на создание семьи у студентов: возрастной аспект .....	72
<b>Грищенко Н.А.</b> Традиционные семейные ценности на рубеже XIX–XX столетий.....	78
<b>Сущенко О.Г.</b> Психолого-педагогические механизмы формирования профессионального сознания будущих учителей начальной школы ...	83

*Дидактико-методические аспекты коррекционной педагогики и школьного образования*

<b>Волошина И.А.</b> Влияние целей образования на содержание учебников по истории .....	<b>88</b>
<b>Кондратенко А.П.</b> Ценностно-эстетические ориентиры гуманизации естественно-математического образования .....	<b>92</b>
<b>Лабезная Л.П.</b> Использование метода «Sand-art» в коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра ....	<b>97</b>
<b>Лашенцова И.А.</b> Факторы влияния на процесс развития познавательного интереса старших дошкольников .....	<b>101</b>
<b>Таловой Л.И.</b> Особенности формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня .....	<b>106</b>
<b>Черных Л.А.</b> Формирование долговременной памяти у младших школьников с задержкой психического развития .....	<b>110</b>
<b>Чубова И.И., Замиралова О.В.</b> Формирование ценностных ориентаций подростков с интеллектуальной недостаточностью .....	<b>116</b>
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	<b>121</b>
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ</b> .....	<b>123</b>

## ***Профессиональное образование: теория и практика***

УДК [378.011.3 - 051:338.48] - 042.2 - 047.44

**Галяпа Ирина Михайловна,**  
старший преподаватель кафедры туризма,  
гостиничного и ресторанного дела  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*galira23@mail.ru*

### **Сравнительный анализ стандартов подготовки специалистов сферы гостеприимства**

*В статье представлен сравнительный анализ стандартов подготовки специалистов сферы гостеприимства Российской Федерации и Луганской Народной Республики. Обоснована актуальность исследований формирования у будущих специалистов сферы гостеприимства профессиональных компетенций в вопросах организации работы предприятий питания на современном этапе.*

**Ключевые слова:** *сфера гостеприимства, профессиональные компетенции, общественное питание.*

Возросшие требования к специалистам различных сфер профессиональной деятельности, связанные со сложившейся экономической и политической ситуацией в мире, приводят к необходимости значительной модернизации сферы образования в целом, начиная с общеобразовательных учреждений. Однако особенно эти изменения касаются стандартов сферы среднего и высшего образования. Также необходимость соответствия образовательных услуг постоянно повышающимся требованиям работодателей приводит к постоянному совершенствованию стандартов образования на всех уровнях.

В связи с этим Министерство образования и науки Российской Федерации проводит серьезную работу по актуализации стандартов высшего и среднего профессионального образования с учетом принимаемых разработанных профессиональных стандартов деятельности в соответствии с поручением Президента Российской Федерации по итогам совещаний по вопросам разработки профессиональных стандартов [1].

В связи с интеграционными процессами образования Луганской Народной Республики в современную образовательную среду Российской Федерации при подготовке специалистов сферы гостеприимства необходимо учитывать современные актуальные требования к подготовке этих специалистов, указанные в нормативных образовательных документах. Процесс актуализации стандартов высшего образования в Российской Федерации проходит неравномерно по отраслям и группам специальностей, что приводит к использованию на данный момент в высших учебных заведениях Российской

Федерации основных и актуализированных стандартов параллельно. Однако такая ситуация изменится в ближайшее время, и учреждениям высшего образования Луганской Народной Республики, сотрудничающим с учебными заведениями Российской Федерации, необходимо четко определить векторы совершенствования высшего профессионального образования Луганской Народной Республики, в том числе при подготовке специалистов сферы гостеприимства.

Целью представленного исследования является анализ стандартов подготовки специалистов сферы гостеприимства Российской Федерации и Луганской Народной Республики квалификационного уровня «бакалавр» и актуализация исследований формирования профессиональных компетенций в вопросах организации работы предприятий питания на современном этапе.

Основными документами, регламентирующими в высших учебных заведениях обучение будущих специалистов сферы гостеприимства в Российской Федерации, являются Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Образования (ФГОС ВО), профессиональные стандарты (ПС), соответствующие профессиональной деятельности выпускников, примерная основная образовательная программа (ПООП), а также основная профессиональная образовательная программа (ОПОП).

На данный момент подготовка будущих специалистов сферы гостеприимства в ВУЗах Российской Федерации осуществляется в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом Высшего Образования по направлению подготовки 43.03.03. «Гостиничное дело» (уровень бакалавриата), утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ № 1432 от 4 декабря 2015 года [2].

Министерством образования и науки РФ разработан актуализированный образовательный стандарт поколения «3++»: ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.03. «Гостиничное дело», утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ № 515 от 8 июня 2017 года [3].

Согласно докладу эксперта Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России И.В. Головиной «Об актуализации ФГОС и разработке ПООП», с 31 декабря 2018 года прием абитуриентов на обучение будет осуществляться только на основе ФГОС ВО 3++. До этого периода прием на обучение осуществляется на основе ФГОС ВО 3+ с предоставлением ВУЗам возможности самостоятельно определять, какой из образовательных стандартов, ФГОС ВО 3+ или ФГОС ВО 3++, будет применяться в переходный период с 30 декабря 2017 года по 31 декабря 2018 года. Обучающиеся ранее студенты будут иметь право обучения на основе ФГОС ВО 3++, принятого до 30 декабря 2017 года с согласия обучающихся [4].

В Луганской Народной Республике подготовка специалистов сферы гостеприимства осуществляется в соответствии с Приказом Министерства образования и науки ЛНР № 693-од от 17.07.2018 «Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего образования» [5].

При разработке государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело» (уровень бакалавриата) при условии интеграции образования Луганской Народной

Республики в российское образовательное пространство за основу был принят ФГОС ВО 3+ Российской Федерации. Это обусловлено неразработанностью актуализированных стандартов третьего поколения по всем специальностям и направлениям подготовки. Согласно докладу директора Департамента государственной политики в сфере высшего образования А.Б. Соболева, по состоянию на ноябрь 2017 года прошли государственную регистрацию в Минюсте России 155 актуализированных ФГОС ВО из 498 ФГОС ВО (бакалавриат, магистратура, специалитет) Российской Федерации [6]. Соответственно, Министерством образования и науки Луганской Народной Республики было принято решение опираться на действующие ФГОС ВО третьего поколения для унификации государственных образовательных стандартов высшего образования республики всех направлений.

Что касается актуализированного ФГОС ВО Российской Федерации, то он существенно отличается от предыдущего в широком спектре вопросов подготовки специалистов и организации учебного процесса. Структурно ФГОС ВО 3++ разделен всего на четыре раздела, в отличие от семи разделов во ФГОС ВО 3+, хотя общий объем стандартов значительно не отличается. Кроме общих положений, актуализированный стандарт содержит требования к структуре программы бакалавриата, а также требования к условиям реализации его программы. Во многом ФГОС ВО 3++ предоставляет большую свободу образовательным организациям, вынося многие требования к подготовке будущих специалистов сферы гостеприимства в примерную основную образовательную программу.

Однако в аспекте запланированных дальнейших исследований по вопросу формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы гостеприимства к использованию инноваций в ресторанном бизнесе нас интересовал обновленный подход к формулировке требований к результатам освоения программы бакалавриата 43.03.03. «Гостиничное дело», согласно актуализированному ФГОС ВО 3++ и находящейся на рассмотрении и утверждении ПООП, разработанной федеральным учебно-методическим объединением в системе высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений (УГНС) «Сервис и туризм».

Требования к результатам освоения программы бакалавриата 43.03.03. «Гостиничное дело», согласно ФГОС ВО третьего поколения, сформулированы через компетенции, которые данная программа должна устанавливать. Можно выделить несколько значимых отличий в требованиях к результатам освоения программы бакалавриата в актуализированном ФГОС ВО 3++ от действующего ФГОС 3+.

В первую очередь, необходимо отметить изменение в вопросах компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника после освоения программы бакалавриата по направлению 43.03.03. «Гостиничное дело» и должны устанавливаться программой бакалавриата. В ФГОС 3+ выделялись общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) группы компетенций. Причем каждая группа компетенций была детально охарактеризована, а профессиональные компетенции отражались в зависимости от профессиональной деятельности,



на которую ориентирована программа бакалавриата (производственно-технологическая, организационно-управленческая, сервисная, научно-исследовательская и проектная деятельность). Также обучающей организации предоставлялась возможность дополнить набор компетенций с учетом направленности программы бакалавриата на конкретные области знания и виды деятельности [2, с. 8–10].

Согласно ФГОС 3++, выделяют универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) группы компетенций. Причем профессиональные компетенции непосредственно во ФГОС ВО 3++ никак не характеризуются, а лишь указывается необходимость их формирования обучающей организацией на основе профессиональных стандартов, обобщения отечественного и зарубежного опыта, в соответствии с потребностями рынка труда конкретного региона [3, с. 8–9].

Детально профессиональные компетенции охарактеризованы в Примерной основной образовательной программе по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело» уровня ВО бакалавриат, разработанной федеральным учебно-методическим объединением в системе ВО по УГСН «Сервис и туризм» и на данный момент находящейся на рассмотрении.

Актуализированный ФГОС ВО 43.03.03. «Гостиничное дело» имеет несколько отличий от ФГОС ВО 3+, однако нашей задачей было выявление повышенного внимания к формированию у будущих специалистов компетентности в вопросах общественного питания. Можно выделить несколько таких признаков расширения направленности формирования готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов индустрии гостеприимства в сторону повышения компетентности при организации работы предприятий общественного питания.

Во-первых, особенностью современного подхода к подготовке будущих специалистов во всех сферах деятельности является использование профессиональных стандартов соответствующей профессиональной деятельности выпускников. При подготовке будущих специалистов, обучающихся по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело», Министерством образования и науки РФ во ФГОС ВО данного направления поколения 3++ указываются два профессиональных стандарта: 33.007 ПС «Руководитель / управляющий гостиничного комплекса/сети гостиниц» и 33.008 ПС «Руководитель предприятия питания». Это говорит о равнозначной необходимости формирования у будущих специалистов сферы гостеприимства навыков управления как гостиничными предприятиями, так и предприятиями питания.

Также в ФГОС ВО 3++ указано, что выпускники, освоившие программу бакалавриата, могут осуществлять профессиональную деятельность в области 33 «Сервис, оказание услуг населению» (деятельность по оказанию комплекса услуг по обеспечению временного проживания; организации деятельности организаций общественного питания).

В-третьих, среди общепрофессиональных компетенций, которые должны быть установлены программой бакалавриата, в ФГОС ВО 3++ неоднократно используется формулировка «организации сферы гостеприимства и

общественного питания» (ОПК-1, ОПК-2, ОПК-4). Что касается прочих универсальных и общепрофессиональных компетенций, то в их формулировке используется термин «профессиональная деятельность», что также может быть применено к общественному питанию. Это существенно отличается от подхода к формулировке компетенций во ФГОС ВО 3+, где указывались предприятия размещения.

Формулировка «организации сферы гостеприимства и общественного питания» также часто используется в ПООП в перечне профессиональных компетенций и индикаторов их достижения.

В-четвертых, несмотря на то, что в ФГОС ВО 3++ не указаны объекты профессиональной деятельности выпускников, в проекте ПООП 2017 года в качестве таких объектов, кроме гостиниц, указаны предприятия общественного питания, услуги сферы гостеприимства и общественного питания, а также их потребители. Этот подход значительно отличается от объектов в ФГОС ВО 3+, где акцент сделан на гостиничное направление объектов профессиональной деятельности будущих специалистов индустрии гостеприимства.

Также в проекте ПООП указаны возможные направленности (профили) образовательных программ в рамках направления подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело»: гостиничная деятельность; ресторанная деятельность; гостинично-ресторанная деятельность; анимационно-досуговая деятельность, хотя в ФГОС ВО 3+ профили подготовки не предусматривались и подразумевалась работа в сфере гостиничного хозяйства.

В соответствии с изложенным выше, можно сделать вывод, что в Российской Федерации при подготовке будущих специалистов сферы гостеприимства в соответствии с актуализированным ФГОС ВО 3++ большое внимание уделяется формированию профессиональной компетентности в вопросах организации работы предприятий питания. Это обуславливает актуальность запланированных исследований формирования готовности к использованию инноваций в ресторанном бизнесе у специалистов сферы гостеприимства. При условии интеграции в образовательное пространство Российской Федерации образовательные стандарты Луганской Народной Республики необходимо постепенно актуализировать, используя опыт Российской Федерации.

#### Список литературы

1. **Перечень поручений** Президента Российской Федерации по итогам совещания по вопросам разработки профессиональных стандартов, 9 декабря 2013 года, Пр-3050 от 26.12.2013. [Электронный ресурс] / Официальные сетевые ресурсы Президента России /Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/19935>, свободный. (Дата обращения: 09.09.2018).
2. **Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.03 Гостиничное дело (уровень бакалавриата).** Приказ № 1432 от 4 декабря 2015 г. [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных об-

- разовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/site/archive/115/193>, свободный (Дата обращения: 10.09.2018).
3. **Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.03 Гостиничное дело / Минобрнауки России, Приказ № 515 от 8 июня 2017 г.** [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/93>, свободный. (Дата обращения: 10.09.2018).
  4. **Головина И.В.** Об актуализации ФГОС и разработке ПООП. [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/changefgos/52/52/2>, свободный. (Дата обращения: 08.09.2018).
  5. **Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело» (уровень бакалавриата)** [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Луганской Народной Республики. Режим доступа: <https://minobr.su/docs/2461-prikaz-mon-lnr-653-od-ot-17072018.html>, свободный. (Дата обращения: 04.09.2018).
  6. **Соболев А.Б.** Актуализация содержания высшего образования на основе профессиональных стандартов: результаты и задачи на ближайшую перспективу. [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/changefgos/52/52/2>, свободный. (Дата обращения: 10.09.2018).

Галяпа І.М.

### Порівняльний аналіз стандартів підготовки фахівців сфери гостинності

*У статті подано порівняльний аналіз стандартів підготовки фахівців сфери гостинності Російської Федерації та Луганської Народної Республіки. Обґрунтовано актуальність досліджень формування у майбутніх фахівців сфери гостинності професійних компетенцій у питаннях організації роботи підприємств харчування на сучасному етапі.*

**Ключові слова:** сфера гостинності, професійні компетенції, громадське харчування.

Galyapa I.M.

### Comparative analysis of training standards for hospitality professionals

*The article presents a comparative analization of the standards of training specialists in the hospitality sphere of the Russian Federation and the Lugansk People's Republic. The urgency of studies of the formation of future professional experts in the sphere of hospitality of professional associations in the organization of food supply at the present stage is substantiated.*

**Key words:** sphere of hospitality, professional competence, public catering.

Дробышев Евгений Юрьевич,  
учитель химии  
МОУ «Средняя школа № 4 г. Макеевки»  
zhe-drobyshev@yandex.ru

## Последипломное повышение квалификации учителей: цели, задачи, принципы организации

*В статье проанализированы цели, задачи и принципы организации последипломного повышения квалификации учителей с учетом структуры и особенностей непрерывного образования педагогических кадров в Донецкой Народной Республике.*

**Ключевые слова:** непрерывное образование, последипломное образование, повышение квалификации.

Непрерывное образование предоставляет любому человеку возможность сформировать индивидуально-личностное образовательное направление и получить такую профессиональную подготовку, которая необходима ему для дальнейшего личностного и профессионального роста.

Термин «непрерывное образование» тесно сопряжен с такими понятиями, как: «образование взрослых», «повышение квалификации», «рекуррентное образование», «продолженное образование», «дополнительное профессиональное образование», «последипломное образование». Рассмотрим данные понятия более подробно и определим, как они взаимосвязаны друг с другом.

Т.С. Казымова [4, с. 2] непрерывное образование определяет как процесс, направленный на всестороннее развитие внутреннего потенциала человека, заложенного в нем.

По О.Ю. Мязиной, дополнительное профессиональное образование – вид образования, обеспечивающий совершенствование профессиональных и личностных качеств человека в последипломный период его деятельности на протяжении всей жизни [7, с. 155].

Рекуррентное образование – последипломное образование взрослых, в котором периоды обучения чередуются с длительными периодами другой деятельности, как правило, работой.

Продолженное образование – возможность обучения, которая может быть использована после окончания основного образования [4, с. 3].

Анализируя сущность приведенных понятий, приходим к выводу, что все они содержательно взаимосвязаны друг с другом. Фактически дополнительное профессиональное образование и продолженное образование являются синонимами и могут быть реализованы как рекуррентное образование в виде периодического повышения профессиональной квалификации личности в соответствующих организациях, осуществляющих такой вид деятельности.

По нашему мнению, наиболее полное определение понятия «последипломное образование» отражено в исследовании Ю.А. Комаровой [6, с. 15]. Последипломное образование – учебная деятель-

ность, осуществляющаяся с учетом наличия высокого уровня мотивации личности, направленная на удовлетворение ее потребностей в более глубоком изучении своей профессии или на освоение совершенно новой профессии путем овладения новыми профессиональными знаниями, навыками, умениями, способностями, а также путем формирования опыта в рефлексивной деятельности.

С учетом вышеизложенного представим систему непрерывного образования Донецкой Народной Республики, состоящую из компонентов, представленных на схеме 1.



Схема 1. Составляющие непрерывного образования в Донецкой Народной Республике

В обозначенном контексте проанализируем систему непрерывного образования учителей с точки зрения таких аспектов, как:

- цели и задачи непрерывного образования учителей;
- принципы организации непрерывного образования учителей после получения основного профессионального образования.

В системе непрерывного образования учителей имеет большое значение последипломное повышение квалификации. В силу стремительных изменений в работе педагогов периодическое повышение квалификации для них является крайне важной и неотъемлемой частью профессионального развития и совершенствования.

Каковы же цели повышения квалификации учителя? Рассмотрим их с точки зрения учителя и системы образования в целом.

С точки зрения учителя, основными целями повышения квалификации являются такие: повышение профессиональной компетентности и развитие собственной мобильности; развитие способностей видеть проблемы и трудности, возникающие в профессиональной деятельности, и находить пути их преодоления [4, с. 3]; формирование гуманистических ценностей в общекультурной и профессиональной среде, развитие рефлексивного поведения [5, с. 7].

С точки зрения системы образования, стоит выделить следующие цели: модернизацию содержания и процесса повышения квалификации учителей с учетом современных направлений школьной педагогики [2, с. 139]; внедрение учителями инновационных средств и способов обучения [5, с.7]; развитие гибкости и динамичности системы повышения квалификации с учетом спроса на тот или иной вид педагогической деятельности; комбинирование передового педагогического опыта обучения с наиболее продуктивными формами и методами традиционной системы обучения [1, с. 24].

В литературе описывается ряд принципов, на которых базируется система повышения квалификации учителей. По нашему мнению, наиболее важными являются следующие: принцип непрерывности, что характеризуется как самообразование личности, продолжающееся на протяжении всей жизни. Принцип диверсификации, который подразумевает переход системы образования от традиционной (стандартной) системы образования к многообразным формам и методам получения образования. Принцип вариативности содержания образования подразумевает выбор учителем непосредственно той образовательной траектории, которая ему необходима. Принцип динамичности характеризует гибкое изменение содержания образования в зависимости от запросов учащихся.

Также стоит отметить принципы общедоступности, добровольности, единства традиций и инноваций, осознанной перспективы обучения.

Основным документом, реализующим дополнительное профессиональное образование учителей в Донецкой Народной Республике, является Закон об образовании.

В статье 73 Закона об образовании [7, с. 100] указывается на то, что дополнительное профессиональное образование ориентировано на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека в соответствии с изменениями, происходящими в сфере его профессиональной деятельности, вызванными различными факторами.

Дополнительное профессиональное образование учителей реализуется при помощи программ повышения квалификации. Освоение дополнительных профессиональных образовательных программ завершается итоговой аттестацией обучающихся в форме, определяемой организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Деятельность по осуществлению повышения квалификации педагогических работников школ в Донецкой Народной Республике осуществляет Донецкий Республиканский институт дополнительного

педагогического образования (ДРИДПО) в соответствии с принципами, описанными выше.

Основной формой последипломного повышения квалификации учителей в институте является прохождение ими курсов повышения квалификации (КПК). Повышение квалификации является обязательным через каждые пять лет педагогической деятельности. Выбор темы курсовой переподготовки предоставляется учителю самостоятельно, в зависимости от его профессиональных запросов.

Наибольшее распространение имеют очно-дистанционные КПК, продолжительность которых может составлять до шести месяцев. Такой вид организации КПК включает два очных этапа и дистанционный этап. Очные этапы организуются в начале и по завершении КПК продолжительностью от 6 до 12 дней на базе ДРИДПО или опорных школ. В промежутке между очными этапами учителя осуществляют повышение квалификации дистанционно.

На очных этапах организуются занятия под руководством ведущих научно-педагогических кадров Республики по обмену передовым педагогическим опытом, использованию инновационных технологий в обучении. Проводятся мастер-классы и тренинги по внедрению инновационных средств обучения в школах.

В дистанционный период учителя выполняют различные виды обучающих работ, направленных на повышение как общепедагогической их компетентности, так и предметной компетентности в целом. Таким образом, КПК являются целостной программой, направленной на развитие предметных и общепедагогических компетентностей учителей.

Успешное завершение КПК подразумевает прохождение учителем модульного контроля и написание курсовой работы по проблеме, которую он изучал в межкурсовой период.

С учетом требований, предъявляемых к учителю со стороны системы образования и социума, основные задачи системы повышения квалификации учителей в Донецкой Народной Республике мы видим следующие: формирование готовности учителя к развитию творческих способностей учащихся; ознакомление с инновационными средствами обучения и формирование готовности учителей к их использованию; формирование готовности учителей к самостоятельной рефлексивной деятельности по выявлению ошибок в своей педагогической деятельности и их устранению; совершенствование общепедагогической и предметной компетентности учителя; повышение мотивации учителей к всестороннему обогащению знаниями, необходимыми для успешной и продуктивной организации педагогической деятельности, направленной на обучение, развитие и воспитание личности со сформированными компетенциями, активной гражданской позицией, нравственно-этическими нормами.

#### Список литературы

1. Ахмедов А.В., Смольянинова И.В. Непрерывное образование как вектор совершенствования профессиональных компетенций // Девят. междунар. инт. конф. «Дополнительное профессиональное образование в условиях

- модернизации»/ФГБОУВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». – Ярославль, 2017. – С. 23–27.
2. **Дамирова З.В.** Специализация в системе последиplomного образования как форма повышения квалификации / З.В. Дамирова // Гуманитарный журнал. – 2010. – № 1–2. – С. 137–141.
  3. **Закон Донецкой Народной Республики** от 07.07.2015 № 55-ІНС «Об образовании». [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://dnrsovet.su/zakon-dnr-ob-obrazovanii>
  4. **Казымова Т.С.** Теоретические основы процесса повышения квалификации преподавателя: его сущность, структурообразующие компоненты готовности и принципы / Т.С. Казымова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 1–6.
  5. **Клещева Н.А., Сакович Л.П.** Подготовка учителей естествознания для профильной школы в системе дополнительного профессионального образования / Н.А. Клещева, Л.П. Сакович // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 1–10.
  6. **Комарова Ю.А.** Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования: автореф... дис. д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург : ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», 2008. – 49 с.
  7. **Мязина О.Ю.** Анализ системы повышения квалификации учителей в зарубежных странах / О.Ю. Мязина // Известия ВГПУ. – 2013. № 2. – С. 155–158.

**Дробышев Є.Ю.**

**Післядипломне підвищення кваліфікації вчителів:  
цілі, задачі, принципи організації**

*У статті проаналізовано цілі, задачі та принципи організації післядипломного підвищення кваліфікації вчителів з урахуванням структури і особливостей безперервної освіти педагогічних кадрів в Донецькій Народній Республіці.*

**Ключові слова:** безперервна освіта, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації.

**Drobyshev E.Y.**

**Follow up training of teachers qualification:  
goals, objectives, principles of the organization**

*The article analyzes the goals, tasks and principles of the organization of postgraduate upgrading of teachers, taking into account the structure and features of the continuing education of teaching staff in the Donetsk People's Republic.*

**Key words:** continuous education, postgraduate education, advanced training.



**Малькова Марина Александровна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
и.о. заведующего кафедрой педагогики  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*miel78@mail.ru*

**Михайлова Ирина Владимировна,**  
ассистент кафедры педагогики  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*irvlami@gmail.com*

## **Роль педагога в формировании информационной культуры студентов колледжа**

*В статье рассматривается роль педагога в формировании информационной культуры студентов колледжа. Проанализирован уровень готовности будущих преподавателей колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в своей педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** *глобализация, информация, информационная культура, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии.*

С течением времени каждая система образования претерпевает изменения под влиянием различных факторов: государственной политики, инновационной научной деятельности выдающихся ученых, смены стратегий, приоритетов и ценностей в сфере образовательной деятельности.

Сейчас изменения в системе образования происходят под влиянием такого процесса, как глобализация. В наиболее обобщенном виде глобализация – это совокупность процессов интеграции стран и народов, ослабления межгосударственных барьеров, развития международных коммуникаций, формирования единого экономического и информационного пространства, охвативших весь мир [4]. Глобализация была бы невозможна без достижений научно-технического прогресса [2].

В современном мире наблюдается процесс повсеместной глобализации, исключением в данном случае не стала и образовательная сфера, которая является социальным пространством и, так или иначе, влияет на различные аспекты человеческой жизни. Исследователь Х.Х. Бруннер в своей статье «Глобализация и будущее образования: тенденции, проблемы, стратегии» указывает, что в данной сфере этот процесс выражается посредством внедрения новых информационных технологий, в особенности подчеркивая использование сети Интернет в процессе преподавания либо обучения [1]. Возникновение Интернета повлекло за собой доступ к различным источникам информации, которые находятся в свободном доступе. И здесь возникает вопрос не о наличии или отсутствии необходимой информации, а в умении

критически анализировать её. Глобализация характеризуется распространением средств телекоммуникации и информационных технологий.

Проблемы информатизации общества и образования исследованы в работах В.П. Беспалько, А.Я. Ваграменко, А.П. Ершова, В.А. Извозчикова, Ю.М. Каныгина, С.Д. Каракозова, К.К. Колина, М.П. Лапчика, Е.И. Машбица, Е.С. Полат, А.И. Ракитова, И.В. Роберт, А.Ю. Уварова, А.Д. Урсула и др.

Расширение влияния на молодёжь средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), Интернета актуализирует проблему формирования информационной культуры студентов колледжа.

Умения, связанные с использованием и владением информацией, а также технологиями, предоставляющими доступ к информации (знания, навыки и отношения, связанные с идентификацией информационных потребностей, знание источников информации, разработка стратегий поиска информации, оценка найденной информации, ее применение, переформулирование и обобщение), характеризуют информационную культуру.

Вопросы формирования информационной культуры личности обучающихся изучались М.Г. Вохрышевой, Н.И. Гендиной, Н.Б. Зиновьевой, Н.В. Макаровой, Н.А. Слядневой, А.П. Сухановым, Н.Д. Угриновичем и др.

Информационная культура личности – это часть общей культуры человека, состоящая из сплава информационного мировоззрения, информационной грамотности и грамотности в области информационно-коммуникационных технологий [3]. Поэтому актуальность формирования информационной культуры связана с тем, что информация составляет центральную ось всей человеческой деятельности и становится основной сущностью социальных отношений. Люди сталкиваются с рядом трудностей, связанных с восприятием и обработкой больших объемов информации.

Успешность формирования информационной культуры студента колледжа определяется разными факторами. Следует отметить, что для осуществления деятельности педагога, направленной на формирование информационной культуры студентов колледжа, важным является непосредственное владение преподавателем информационной культурой.

Педагоги являются ключевыми фигурами в укреплении и продвижении новой информационной среды в колледжах. Крайне важно, чтобы преподаватели были способны интегрировать ИКТ в образование, переходя от старых парадигм обучения к новым. Успешность использования ИКТ в образовательном пространстве колледжа зависит не только от доступности этих технологий, но и от способности преподавателей применять их.

На сегодня образовательные учреждения имеют ряд проблем с внедрением ИКТ в образовательный процесс, в частности таких:

– отсутствие или слабая государственная финансовая поддержка закупки оборудования ИКТ для образовательных целей;

– нерациональное размещение оборудования ИКТ в колледжах (в некоторых образовательных учреждениях компьютеры недоступны для учащихся в учебных кабинетах, а находятся в компьютерных лабораториях, где их можно использовать только под руководством преподавателя и в определенное время);

– всё больше студентов имеют компьютеры дома и используют их каждый день для развлечений, однако намного реже используют его для обучения;

– учитывая постоянную эволюцию ИКТ, педагоги нуждаются в регулярном повышении своей квалификации в области ИКТ.

С целью оценки уровня готовности будущих преподавателей колледжа, студентов четвертого курса Института торговли, обслуживающих технологий и туризма Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, к использованию информационно-коммуникационных технологий в своей педагогической деятельности был проведен опрос, в котором участвовало 36 респондентов.

Студентам было предложено ответить на вопрос о том, что им известно о применении ИКТ в образовании. Результат анализа полученных ответов показал, что большинство студентов (65%) знает, что такое «информационно-коммуникационные технологии» и как их можно применить в образовании. Они считают, что ИКТ позволяют более наглядно представлять большой объем информации; способствуют повышению положительной мотивации к обучению и интереса к работе; помогают разнообразить учебный процесс и повысить интерес к самостоятельному изучению материала; повышают концентрацию внимания у обучающихся, оказывают комплексное воздействие на разные каналы восприятия студентов, на различные виды памяти. Также студенты отметили, что с распространением сети Интернет увеличилось количество разнообразной информации, ускорился доступ к ней, однако её качество не всегда находится на высоком уровне. Тем не менее, некоторые из респондентов (12%) считают, что ИКТ в сфере образования нашего государства не пользуются большой популярностью в связи с недостаточной оснащенностью образовательных учреждений современным оборудованием. 23% студентов затруднились ответить на данный вопрос, а 12% ответили, что «ранее не слышали об ИКТ».

В ходе анализа ответов респондентов на вопрос о том, что им мешало использовать ИКТ в образовательном процессе во время прохождения практики в колледже и требовалась ли какая-то помощь, было выявлено, что 12% опрошенных ответили, что им ничего не мешает использовать ИКТ в образовательном процессе и в помощи они не нуждаются; 6% опрошенных студентов ответили, что им мешает «незнание, что такое «ИКТ»»; 12% студентов, принимавших участие в опросе, ответили, что нуждались в помощи более профессиональных коллег; 35% опрошенных связывают трудности использования ИКТ в сфере образования с нехваткой различных ресурсов: отсутствием времени для повышения квалификации; бесплатного (доступного) программного обеспечения и современного оборудования в образовательных учреждениях; отсутствием компьютеров у студентов образовательных учреждений, неумением работать с программным обеспечением. Затруднились ответить на данный вопрос 35% опрошенных.

При ответе студентов на вопрос о том, что такое «информационная культура», выяснилось, что 35% из них не знают, что это такое. Остальные под «информационной культурой» предлагали широкий спектр собственных

трактовок: «культура на телевидении и всех медийных площадках»; «информация о культуре»; «культура в информационном виде»; «сформированные знания в определенных рамках и направлениях»; «культура, распространяющая на информацию, которую доносят слушателям и читателям»; «совокупность принципов, механизмов, обеспечивающих позитивные взаимодействия этнических и национальных культур»; «деятельность преподавателей по предоставлению достоверной информации для обучающихся»; «свод правил, идеологий, составляющих информационной среды»; «достоверность, своевременность и логичность контента, с цензорно-правовой защитой, умение применять соответствующие технологии».

Результаты проведенного исследования показали, что студенты в целом имеют представление о феномене, однако выявлен ряд проблем, требующих немедленных действий и решений. Необходимо уделять особое внимание формированию готовности студентов – будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях использования ИКТ в образовательном процессе. Овладение информационной культурой позволит студентам эффективно использовать различные информационные ресурсы (печатные, аудиовизуальные или электронные).

В этом контексте очень важна реализация миссии педагога и в целом системы образования в плане формирования информационной культуры на всех уровнях образования, что должно стать основой для дальнейшего развития общества. Педагог, который не способствует формированию информационной культуры студента, позволяющей реализовать его самостоятельность в обучении, тем самым снижает уровень профессиональной конкурентоспособности будущего специалиста, которая ему необходима в новом информационном обществе, где знание – это залог успешной профессиональной реализации.

#### Список литературы

1. **Brunner J.J.** Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias [Электронный ресурс] / Seminarios sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000. – Режим доступа : <https://archive.org/stream/GlobalizacionTendencias/brunner#page/n0/mode/2up>, свободный. (Дата обращения : 21.06.2018).
2. **Большая актуальная политическая энциклопедия** / Под общ. ред. А. Белякова и О. Матвейчева. – М. : Эксмо, 2009. – 412 с.
3. **Гендина Н.И.** Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации [Электронный ресурс] // Библиосфера. 2005. – № 1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-lichnosti-opyt-razrabotki-i-realizatsii>, свободный. (Дата обращения : 21.06.2018).
4. **Философия**: словарь основных понятий и тесты по курсу «Философия» : учебное пособие [Электронный ресурс] / Э.Г. Винограй, З.А. Медведева, Г.П. Ковалева, О.Э. Васькина; под редакцией З.А. Медведевой; КемТИПП. – Кемерово, 2008. – Режим доступа : <https://www.psyoffice.ru/6-1070-globalizcija.htm>, свободный. (Дата обращения : 21.06.2018).

Малькова М.О.,  
Михайлова І.В.

### Роль педагога у формуванні інформаційної культури студента коледжу

*У статті розглядається роль педагога у формуванні інформаційної культури студентів коледжу. Проаналізовано рівень готовності майбутніх викладачів коледжу до використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй педагогічній діяльності.*

**Ключові слова:** глобалізація, інформація, інформаційна культура, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології, технології.

Malkova M.A.,  
Mikhailova I.V.

### The role of the teacher in the formation of the information culture of a college student

*The article considers the role of the teacher in the formation of the information culture of a college student's. The article gives a detailed analysis of the level of readiness of future college teachers of use information and communication technologies in their pedagogical activity.*

**Key words:** globalization, information, information culture, information technologies, information and communication technologies, technologies.

**Онопченко Светлана Владимировна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры информационных технологий и систем  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*osv260176@rambler.ru*

## **Сравнительный анализ учебных планов подготовки будущих учителей информатики в отечественной практике**

*В статье представлен анализ сложившейся отечественной практики подготовки специалистов в области информатики, изменений, произошедших в условиях новой образовательной среды. Автор акцентирует внимание на предметной подготовке учителей информатики.*

**Ключевые слова:** *учитель информатики, система высшего профессионального образования, учебный план, основная профессиональная образовательная программа, образовательный стандарт, информатика.*

Актуальность проблемы подготовки учителя информатики обусловлена необходимостью разработки нового поколения нормативной (государственные образовательные стандарты, средства диагностики качества высшего образования) и учебно-методической (основные профессиональные образовательные программы, учебные планы, программы учебных дисциплин и т.д.) документации, которая регламентирует подготовку специалистов в системе высшего профессионального образования в силу изменившихся требований к деятельности педагога, изменений в самой предметной области, а также в условиях новой образовательной среды, складывающейся на территории Луганской Народной Республики после событий 2014 года.

Сама информатика как область знания также существенно изменилась, и эти изменения оказывают влияние на структуру учебных планов и методическую систему преподавания дисциплины.

Цель статьи – осуществить сравнительный анализ учебных планов подготовки будущих учителей информатики в отечественной практике.

Информатизация образования и информационная подготовка будущих учителей началась еще во времена Советского Союза. Украина и Россия имеют общее прошлое, общие корни педагогической теории и практической деятельности. Однако после распада СССР каждое молодое государство, в том числе Украина и Россия, выбрало свой путь развития.

Процесс развития высшего образования как одной из важных составляющих государственности в России и на Украине также отличался. За время существования двух независимых государств изменения, которые происходят в системе высшего педагогического образования, все больше углубляются, наблюдается разногласие в методологических подходах и путях совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей.

Сквозной идеей исследования является понимание процесса становления и развития теории и практики подготовки учителя информатики в высших педагогических учебных заведениях как объективной, идеологически и культурно обусловленной закономерности и последовательного ее изменения в соответствии с социально-экономическими, политическими, культурными факторами. На каждом этапе развития отечественных педагогических учебных заведений процесс подготовки учителя информатики зависел от взаимодействия государственной образовательной политики, общественно-педагогического дискурса, состояния системы образования и педагогической науки в их единстве. Содержание подготовки учителя информатики в высших педагогических учебных заведениях определялось, с одной стороны, требованиями государства, общественными потребностями, а с другой – интересами личности студента, его отношением к общественным проблемам по информатизации образования и готовностью участвовать в их решении. Такой подход позволяет показать преемственность и взаимосвязь, характер и масштабность, результативность и перспективность процесса подготовки учителя информатики в педагогических вузах.

Нами проанализированы учебные планы подготовки будущих учителей информатики, в частности перечень направлений и специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в области информатики в отечественной системе высшего образования по соответствующим образовательно-квалификационным уровням и основным образовательным программам.

Так, например, в учебный план 2010 г. по направлению подготовки 6.04030201 «Информатика» (квалификация: бакалавр информатики) входила дисциплина:

*Школьный курс информатики и методики преподавания (8 сем.)*

Кредитов ЕCTS	Всего час.	С преподавателем					Самостоятельная работа	
		Аудиторные занятия				Индивидуальные занятия		КСР
		Лекции	Практические, семинарские	Лабораторные	Инд. занятия с преподавателем			
3,5	126	26		22			78	

В учебных планах 2011 – 2012 г по направлению подготовки 6.04030201 «Информатика» (квалификация: специалист по информационным технологиям) включена дисциплина:

*Методика преподавания математики и информатики (7 сем.)*

Кредитов ECTS	Всего час	С преподавателем				Самостоятельная работа
		Аудиторные занятия			Индивидуальные занятия	
		Лекции	Практические, семинарские	Лабораторные		
2,5	90	24		16		

Для направления подготовки 7.04030201 «Информатика» (квалификация: инженер-программист, учитель информатики) – 1 год обучения предполагались такие дисциплины:

*Педагогическая практика (производственная) (1 сем.)*

Кредитов ECTS	Всего час.	С преподавателем			Самостоятельная работа
		Аудиторные занятия			
		Лекции	Практические, семинарские	Лабораторные	
4,5	162				162

*Курсовая работа по методике преподавания информатики (2 сем.)*

1,0	36				36
-----	----	--	--	--	----

Для направления подготовки 8.04030201 «Информатика» (квалификация: магистр по информатике, инженер-программист, преподаватель информатики) – 1 год обучения предполагались такие дисциплины, как:



*История и методология информатики (1 сем.)*

Кредитов ECTS	Всего час.	С преподавателем				Самостоятельная работа
		Аудиторные занятия				
		Лекции	Лекции	Лекции	Лекции	
3,0	108	20		16		72

*Научно-педагогическая ассистентская практика (производственная) (2 сем.)*

3,0	108					108
-----	-----	--	--	--	--	-----

С 2016 года при переходе в ЛНР на государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования РФ в учебный процесс ЛНУ имени Тараса Шевченко с целью подготовки учителей информатики были внедрены учебные планы по ООП бакалавриат по двум направлениям подготовки: 09.03.03 «Прикладная информатика» и 44.03.05 «Педагогическое образование» (Математика и информатика).

Так, в первом варианте включены следующие дисциплины:

*Школьный курс информатики и методика её преподавания(6 сем.)*

Зачетные единицы	Всего час.	С преподавателем				Самостоятельная работа
		Аудиторные занятия				
		Лекции	Практические, семинарские	Лабораторные	Индивидуальные занятия	
7,0	252	56		56		140

*Курсовая работа по школьному курсу информатики и методике её преподавания (7 сем.) – 36 час. / 1 з.е.;*

*Педагогическая практика – 216 час. / 6 з.е.*

Во втором случае включены следующие дисциплины:

*Методика преподавания информатики (7 сем.)*

Зачетные единицы	С преподавателем					Самостоятельная работа
	Всего час.	Аудиторные занятия				
		Лекции	Практические, семинары	Лабораторные	Индивидуальные занятия	
3,5	126	28	28			70

*Школьный курс информатики (5 сем.)*

4,5	162	36	36			90
-----	-----	----	----	--	--	----

*Курсовая работа по методике преподавания информатики (7 сем.) – 36 час. / 1 з.е.;*

*Учебная (педагогическая) практика (6 сем.) – 54 час. / 1,5 з.е.;*

*Производственная (педагогическая) практика (8 сем.) – 324 час. / 9,0 з.е.;*

*Производственная (педагогическая) практика (9 сем.) – 432 час. / 12,0 з.е.*

Сравнительный анализ международного образовательного стандарта СС 2001 и существовавших на Украине до 2014 года отраслевых стандартов высшего образования (ОСВО) ОКХ и ОПП специальности «Информатика» показывает существенное и объективное отличие в методологии, принципах формирования этих стандартов [2; 3].

Таким образом, сложившаяся отечественная и зарубежная практика подготовки специалистов в области информатики, изменения, произошедшие в информатике как науке, а также изменившиеся требования к подготовке специалистов в области информатики для образовательных систем разного уровня неизбежно требуют постоянного изменения содержания предметной подготовки учителей информатики.

Вместе с тем разработка учебных планов по специальностям компьютеринга должна вестись с учетом международного опыта и имеющихся международных образовательных стандартов с целью обеспечения возможности интеграции отечественного ИТ-образования в международную образовательную систему и выход на международный рынок образовательных услуг.

### Список литературы

1. Онопченко С.В. Изменения в области информатики как детерминанты подготовки учителя информатики // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М. : МАНПО, – Ярославль, : Ремдер, 2014. – С. 168–170.

2. **Освітньо-кваліфікаційна характеристика** (освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр; напрям підготовки : 0802 прикладна математика) / МОН України; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2002. – 35 с.
3. **Освітньо-професійна програма підготовки** (освітньо-кваліфікаційний рівень : бакалавр; напрям підготовки : 0802 прикладна математика) / МОН України; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2002. – 28 с.

**Онопченко С.В.**

### **Порівняльний аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів інформатики у вітчизняній практиці**

*У статті проаналізовано усталену вітчизняну практику підготовки фахівців у галузі інформатики, зміни, що відбулися в умовах нового освітнього середовища. Автор акцентує увагу на предметній підготовці учителів інформатики.*

**Ключові слова:** учитель інформатики, система вищої професійної освіти, навчальний план, основна професійна освітня програма, освітній стандарт, інформатика.

**Onopchenko S.V.**

### **Comparative analysis of training plans for future teachers of computer science in domestic practice**

*In the article the author analyzes the existing domestic practice of training specialists in the field of informatics, changes that have occurred in the conditions of a new educational environment. The author focuses on the subject teaching of computer science teachers.*

**Key words:** the teacher of computer science, the system of higher professional education, the curriculum, the basic professional educational program, the educational standard, computer science.

**Осадзе Вера Владимировна,**  
ст. преподаватель кафедры  
экологии и безопасности жизнедеятельности  
ГОУ ВПО ЛНР «Дон ГТУ»

## Теоретические аспекты проблемы религиозного туризма

*В статье обоснована актуальность развития религиозного туризма, изучены различные подходы к пониманию дефиниций «паломничество» и «религиозный туризм», определены подходы к пониманию рассматриваемых понятий и данной религиозной деятельности. Сформулировано авторское определение термина «религиозный туризм» и разработана классификация данного вида туризма*

**Ключевые слова:** туризм, религиозный туризм, паломничество, классификация религиозного туризма, религиозный тур.

Сегодня почти половина населения планеты путешествует, а туризм в условиях современности воспринимается как самый массовый феномен столетия и как одно из самых ярких явлений нашего времени. Туризм, проникая во все сферы жизни, может мощно влиять на сознание человека, его внутреннее восприятие мира и даже отношение к религии.

В научной и специальной литературе, посвященной вопросам туризма, приводятся статистические данные, свидетельствующие о том, что экономика России, как и ЛНР, несет большие потери от недостаточного уровня развития туристской индустрии. Так, например, в Германии, Франции, Испании, США туризм является важной статьёй дохода экономики этих стран и приносит в бюджет миллионы. На долю туризма приходится 30% мировой торговли услугами, около 7% мировых капиталовложений и 10,5% мирового ВВП [1].

По прогнозу развития международного туризма до 2020 года, опубликованному Всемирной туристской организацией (ВТО), к концу этого периода количество въезжающих в Россию туристов будет в полтора раза больше, чем выезжающих за ее пределы. Мы полагаем, что на эту позитивную динамику повлияет и развитие религиозного туризма в том числе.

Анализ научной и специальной литературы показал, что проблематика религиозного туризма является на сегодняшний день в фокусе внимания многих ученых. Большой интерес в контексте нашего исследования представляют работы, посвященные истории паломничества и религиозного туризма (М. Биржаков, О. Кириченко, С. Корнилов, О. Надпорожская И. Шмелев и др.); публикации, в которых раскрываются теоретические основы профессионального туристского образования (И. Зорин, В. Кальней, В. Квартальнов, Н. Пироженко, А. Сеселкин, И. Солодухин и др.); законодательные и нормативные документы, регламентирующие религиозный туризм.

Установлено, что существует множество различных мотивов, побуждающих людей к путешествиям. Одним из самых мощных ученые выделяют та-

кой мотив, как религиозные убеждения. Ежегодно более двухсот миллионов человек совершают паломничества. Из них примерно сто пятьдесят миллионов христиан, тридцать миллионов индуистов и сорок миллионов буддистов, мусульман, синтоистов и др. [3].

Целью данной публикации является обоснование актуальности развития религиозного туризма, изучение различных подходов к пониманию этого вида туризма и разработка авторской классификации.

Анализ научной литературы по изучаемой проблеме дает возможность утверждать, что единого понимания дефиниции «религиозный туризм» не существует, как и единого понимания этого вида деятельности. Довольно часто понятие «религиозный туризм» заменяют понятием «паломничество» и, как считают некоторые ученые, экскурсии с религиозной тематикой ничем не отличаются от паломнических поездок. Однако мы не разделяем данную точку зрения и попробуем обосновать причину нашего категорического несогласия с данным фактом.

Изучив достаточно большой массив трудов, посвященных изучению проблемы религиозного туризма, мы выделили четыре подхода к пониманию этого термина. Первый основывается на полном отождествлении понятий «религиозный туризм» и «паломничество». Приверженцы данного подхода (М. Силантьева, М. Хуранова и др.) выделяют лишь разновидности этой деятельности (паломническая и экскурсионно-религиозная). Сторонники второго подхода (А. Бабкин, Т. Христов и др.) понимают паломничество как часть религиозного туризма, основываясь на идентичности и в том и другом случае экономических показателей и затрат. Третий подход заключается в понимании религиозного туризма как составляющей паломничества, поскольку, как объясняют ученые, паломничество зародилось гораздо раньше, чем туризм. И, наконец, четвертый подход (Е. Брант, С. Житенев и др.) предполагает абсолютную автономность и самостоятельность паломничества и религиозного туризма.

Как отмечал Алексей II, Патриарх Московский и всея Руси, «смысл паломничества заключается не в суетном стремлении увидеть многоликий мир культур и цивилизаций, а в смиренном и искреннем желании с молитвой и благоговением прикоснуться к святыням христианства» [2].

Опираясь на данное понимание паломничества и вышеизложенное, мы убеждены, что понятия «паломничество» и «религиозный туризм» не являются тождественными и термин «паломнический туризм» не может быть корректным как в науке, так и в быту по отношению к верующим людям и церковнослужителям.

Мы поддерживаем мнение, что паломничество не предполагает или даже исключает участие в подобном путешествии с целью удовлетворения познавательного интереса. Паломники – это люди, глубоко погруженные в религию и осуществляющие совершенно осознанную деятельность, направленную исключительно на богослужение и осуществление церковных ритуалов.

Необходимо отметить, что паломникам требуется достаточно скромный уровень качества обслуживания, питания, размещения, что отличает их от других путешественников. Ночуют паломники в кельях монастырей, иногда

в палаточных городках, могут ночевать в храмах на полу или даже на улице. К пище эти люди непривередливы, в христианских странах во время постов пища постная, в Индии – вегетарианская [4].

Паломничество мы понимаем как часть церковной жизни. Такие путешествия совершаются исключительно верующими людьми с целью полного погружения в церковные обряды и мероприятия. В свою очередь, как отмечает профессор В. Якунин, главная цель религиозного туризма – получение новых знаний [5].

На основании вышеизложенного, мы трактуем религиозный туризм как путешествие к религиозным объектам или местам, которые связаны с религией, с целью удовлетворения разноплановых интересов, получения новых знаний, религиозного просвещения и эстетического удовольствия от созерцания туристических объектов и предметов религиозной культуры. Эти путешествия не исключают участие туристов в религиозных обрядах и погружение их в церковную жизнь.

Исследование показало, что на сегодняшний день существует множество классификаций туризма по разным признакам, на основании изучения которых мы разработали авторскую классификацию религиозного туризма по следующим основаниям:

1. По территориальному признаку:

– внутренние и международные поездки.

2. По способу организации путешествия:

– организованный;

– частный (неорганизованный) религиозный туризм.

3. По географии объектов:

– туризм по ЛНР;

– туризм по России;

– туризм по странам Европы;

– туризм по странам Азии;

– туризм по странам Америки;

– религиозный туризм по местам исчезнувших религий. К таким территориям относятся: Египет, Месопотамия, Греция и Италия, Центральная Америка.

Важным аспектом является классификация религиозного туризма по содержанию признаку:

– религиозно-научный туризм, в процессе которого предполагается, что турист в рамках путешествия получает научную информацию по интересующим его вопросам. Таких туристов интересуют манускрипты, различные объекты поклонения, найденные в том числе благодаря археологическим исследованиям, современные архитектурные стили, а также формы древних религий;

– религиозный туризм с активным погружением в церковную жизнь (участие в молебнах, осуществление причастия, исповеди);

– религиозно-экскурсионный туризм, в процессе которого путешествующие участвуют в экскурсиях с целью расширения кругозора, удовлетворения интереса к религиозной тематике и т.д.

Содержательное наполнение туров во многом зависит от возраста участников, поэтому считаем необходимым в классификации религиозного туризма учитывать возрастной признак:

- для дошкольников и для учащихся начальной школы;
- для школьников средней школы;
- для старших школьников и студенческой молодежи;
- для взрослых людей.

С целью обеспечения доступности восприятия материала, предоставляемого в рамках тура, необходимо учитывать уровень подготовки туристов к восприятию такого рода информации. Это предполагает необходимость классификации религиозного туризма по категории участников:

- для светских туристов, интересующихся религией;
- для верующих людей;
- для специалистов в области религии и научных сотрудников.

По спектру посещаемых объектов мы классифицировали религиозные туры таким образом:

- посещение разноаспектных объектов в одном путешествии (природных, религиозных, исторических, архитектурных и т.д.);
- посещение только природных объектов, связанных с религиозной тематикой;
- посещение исключительно религиозных объектов;
- посещение исторических и архитектурных объектов.

Резюмируя изложенное выше, отметим, что значение религиозного туризма трудно переоценить. Этот вид туристической деятельности помогает людям восстановить связь времен, познать древнюю культуру и традиции, воспитать в человеке толерантность и желание жить в гармонии с собой и Богом, в какой-то мере блокировать агрессию, негативные формы снятия эмоционального напряжения. Учитывая, что и Российская Федерация, и Луганская Народная Республика имеют огромный потенциал для развития религиозного туризма, необходимо использовать культурные ресурсы этих территорий на новом витке развития цивилизации.

#### Список литературы

1. **Алексий II**, Патриарх Московский и всея Руси: Приветствие участникам Четвертой общецерковной конференции «Православное паломничество: традиции и современность» / Алексий II, Патриарх Московский и всея Руси // Православный паломник. – 2008. – № 1 (38). – С. 5–9.
2. **Туризм: на экономику его влияние страны** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.biznes-daily.uz/ru/birjaexpert/49686-turizm-govliyani-na-ekonomiku-strani>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 17.09.18.
3. **Косова Л.С.** Некоторые аспекты формирования турпотоков религиозного туризма / Л.С. Косова, С.Ю. Буркин // Материалы пятнадцатой междунар. науч.-практ. конф. «Возможности развития краеведения и туризма Сибирского региона и сопредельных территорий». – Томск, 2015. – С. 59–62.
4. **Христов Т.Т.** Религиозный туризм : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Тодор Тодорович Христов. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

5. Якунин В.Н. Религиозный туризм и паломничество: особенности организации, проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] / Вадим Николаевич Якунин. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/66868372-Rar-udk-2-bbk-75-81.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 17.09.18.

Осадзе В.В.

### Теоретичні аспекти проблеми релігійного туризму

*У статті обґрунтовано актуальність розвитку релігійного туризму, досліджено різні підходи до розуміння дефініцій «паломництво» і «релігійний туризм», визначено підходи до розуміння понять і означеної релігійної діяльності. Сформульовано авторське визначення терміну «релігійний туризм» і розроблено класифікацію цього виду туризму.*

**Ключові слова:** туризм, релігійний туризм, паломництво, класифікація релігійного туризму, релігійний тур.

Osadze V.V.

### Theoretical aspects the problems Of religious tourism

*The article substantiates the relevance of the development of religious tourism, studied different approaches to understanding the definitions of «pilgrimage» and «religious tourism», identified four approaches to understanding these concepts and religious activities. The author's definition of the term «religious tourism» is formulated and the classification of this type of tourism is developed.*

**Key words:** tourism, religious tourism, pilgrimage, classification of religious tourism, religious tour.



УДК [378:66]-029:9(47+57)

**Полупаненко Елена Геннадиевна,**  
канд. пед. наук, доцент кафедры химии и биохимии  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*aktiniua@mail.ru*

## **История становления и развития отечественного химического образования в 20-е гг. XX века**

*В статье проанализирован процесс становления системы высшего химического образования в России. Обозначены основные проблемы в данной сфере, оптимальные пути восстановления советским правительством дореволюционной системы высшего химического образования, инициативы, повышающие эффективность подготовки квалифицированных кадров.*

**Ключевые слова:** *высшее химическое образование, советская концепция высшего образования, химический факультет.*

Совершенствование химического образования возможно только в случае подробного изучения предшествующих реформ и их результативности. В связи с этим всестороннее исследование истории химического образования, в первую очередь высшего профессионального, а также перспектив его развития представляет собой важную научно-практическую задачу. Особый интерес представляет период становления советской государственности, так как система высшего химического образования советской России в 20-е гг. XX века преодолела определенные трудности, характерные и для современного химического образования.

Цель статьи – изучение истории становления и развития отечественного химического образования в 20-е гг. XX века.

В первую очередь следует отметить, что становление советского химического образования, безусловно, происходило в рамках общего процесса формирования системы советского высшего образования. Этот процесс проходил в чрезвычайно непростых условиях 20-х годов прошлого века, обусловленных, с одной стороны, особенностями становления системы советской государственности в ходе острого гражданского противостояния, а с другой - идеологической спецификой мировоззренческой позиции советских руководителей, подчеркивающих полный разрыв с традициями имперской государственности, отрицание ее институтов, в том числе и сложившихся в образовательной сфере.

Исторический этап 1917 – начала 1920-х гг. характеризовался нестабильностью и упадком университетской системы, дезорганизацией образовательной деятельности. События революции 1917 г. и Гражданской войны нарушили нормальный ход учебного процесса, а также повлияли на профессорско-преподавательский состав и студенческий контингент [3, с. 67]. Гражданская война нанесла значительный удар по отечественной системе высшего химического образования еще и по причине того, что большинство академических ученых-химиков поддерживали общественно-политические силы, противостоящие большевикам.

Так, например, в сентябре 1918 г. группа преподавателей и студентов Казанского университета, включая химиков, ушла на восток страны с войсками белочехов. Пермский университет с декабря 1918 г. по июль 1919 г. не работал. В июле 1919 г. в Перми не осталось сотрудников химического отделения в связи с эвакуацией университета в Томск вместе с белогвардейскими войсками. После восстановления советской власти в Перми и замены значительной части преподавателей занятия со студентами возобновились только в 1921 г. [4, с. 126]. Несмотря на то, что в столичных вузах ситуация с преподаванием на химических факультетах была значительно лучше, очевидно, что советское химическое профессиональное образование первоначально сталкивалось с проблемой отсутствия квалифицированных кадров высшей школы. Несмотря на существование вышеуказанных проблем, практически с момента утверждения советской власти в центральной России, в условиях острого гражданского противостояния, начался процесс формирования новой системы высшего образования, основанный на «пролетарском праве», иначе говоря, классовом подходе, в контексте которого обеспечивался приоритет обучения в высших учебных заведениях представителей «угнетаемых социальных слоев». Кроме того, производился жесткий отбор преподавательского состава, главным критерием которого являлось наличие политической лояльности к правящему режиму, достигаемой, как правило, методами административно-репрессивного давления со стороны органов государственной безопасности, в первую очередь, ВЧК.

Одновременно предпринимались практические шаги в области изменения структуры и специализаций высшей школы, оказавшие непосредственное влияние на становление советской системы университетского химического образования. Во главе этого сложного процесса стоял Народный комиссариат просвещения РСФСР, которым руководил А.В. Луначарский.

Практическим выражением данных процессов являлась политика, направленная на последовательное расширение системы высших учебных заведений. В период с 1918 по 1921 гг. были открыты новые университеты в Нижнем Новгороде, Воронеже, Иркутске, Владивостоке, Смоленске, Екатеринбурге, где создавались и действовали химические кафедры. Несмотря на откровенно слабую материально-техническую базу, создаваемые учебные заведения справедливо рассматривались советским правительством в качестве интеллектуальной основы советской промышленности и образовательной системы. Приоритетом политики новой власти в сфере образования стало изменение структуры преподавания, в которой ставка делалась на увеличение количества часов преподавания дисциплин естественного профиля, в том числе и химии.

В ряде университетов РСФСР было расширено преподавание химических наук. Например, в Томском университете, наряду с кафедрами общей и медицинской химии, действовавшими на медицинском факультете с конца XIX века, была создана кафедра органической химии, которой в 1918–1923 гг. заведовал профессор Я.И. Михайленко. В 1917 г. в Томском университете был открыт физико-математический факультет с химическим отделением и кафедрами аналитической, неорганической, органической,

физической и технической химии. В Саратовском университете с 1922 г. на естественном отделении педагогического факультета действовали кафедра неорганической химии с лабораторией качественного анализа, кафедра органической химии с лабораторией количественного анализа и кафедра технической химии. Одновременно принимались меры, направленные на увеличение количества обучаемых: декретом от 2 августа 1918 г. было определено право каждого гражданина советской республики бесплатно стать слушателем любого факультета университета [3, с. 73].

Реалии гражданской войны и военного коммунизма создавали неразрешимые препятствия для дальнейшего развития системы высшего образования. Безработица и голод заставляли большинство студентов тратить время не на посещение занятий, а на добывание средств к существованию. В аналогичной ситуации оказались профессора и преподаватели, месячного жалования которых (4800 и 3600 рублей соответственно) по ценам 1920 г. хватало лишь на два-три дня [3]. В результате большое количество профессорско-преподавательского состава университетов либо ушло из жизни, став жертвами разнообразных негативных социальных явлений, либо завершило преподавательскую карьеру, уезжая в сельскую местность, где было легче себя прокормить. Кроме того, часть знаменитой профессуры была вынуждена эмигрировать за границу. Нарастающие проблемы кадрового обеспечения усугублялись и значительными сложностями, связанными с материальной базой университетов. В подавляющем большинстве высших учебных заведений в рассматриваемый период отсутствовали даже самые элементарные возможности для осуществления практических заданий, реактивы и необходимое оборудование. Ощущалась острая нехватка специализированной литературы по химии.

В то же время в молодежном сообществе наблюдался устойчивый интерес к химическому образованию. В 1921 г. созданное на физико-математическом факультете Московского университета химическое отделение по числу студентов (более 400) являлось одним из самых больших. Большое количество слушателей посещало созданный при факультете химический студенческий кружок, основной целью которого являлась популяризация специальной литературы в области химии, а также отрасли химических знаний в целом для чего руководители кружка организовывали экскурсии на химические предприятия столицы [2].

Новый этап в процессе становления химического образования совпал с окончанием Гражданской войны. Некоторая стабилизация внутривнутриполитической обстановки периода НЭПа обеспечила условия для дальнейшего реформирования и укрепления системы высших учебных заведений. Данные процессы актуализировались и в связи с необходимостью решения практических задач, связанных с подготовкой квалифицированных специалистов, которые должны были стать ведущей силой процесса восстановления народного хозяйства.

Для решения этой задачи уже в сентябре 1921 г. была заложена основа для формирования нормативно-правовой базы новой системы советского высшего образования. Был принят Декрет СНК РСФСР от 2 сентября 1921 г.,

утверждающий типовое Положение о структуре советских вузов. Этот документ сыграл положительную роль в становлении советской высшей школы; он создавал юридические предпосылки для решения многих проблем организационного и методического обеспечения образовательного процесса. В этом нормативно-правовом акте были определены требования, предъявляемые к материально-технической базе химических факультетов высшего учебного заведения. Они определяли конкретные задачи ее развития в краткосрочной перспективе. Данное обстоятельство имело большое значение, поскольку вплоть до конца 1920-х гг. именно состояние материального обеспечения высших учебных заведений представляло собой основную проблему их развития. Показательным являлось сообщение Правления 1-го Московского государственного университета (МГУ), переданное председателю Моссовета Л.Б. Каменеву в 1922 г., о том, что при постоянно растущем числе студентов ряд учебных работ станет в ближайшем будущем вообще невыполнимым из-за отсутствия необходимых материалов и приборов [5]. В Московском университете многие помещения требовали срочного капитального ремонта.

Система химического образования не могла нормально функционировать и в связи с недостатком технического обеспечения химических лабораторий. Данный факт препятствовал выполнению учебных планов, поскольку по плану Государственного ученого совета (ГУС) Народного комиссариата просвещения РСФСР практикум по физической химии для студентов химических отделений составлял 20 синтезов, время его прохождения – 5 месяцев непрерывной работы. На заседании 1-го Правления МГУ и финансово-хозяйственной комиссии 9 июля 1925 г. профессор Я.Г. Пржеборовский сделал по данному вопросу доклад, в котором отмечал, что студенты старших курсов не могут в срок закончить практикум по органической и физической химии и специальные работы. При наличии 400 студентов-химиков старших курсов и при существовавшей на тот момент пропускной способности лабораторий примерный срок выполнения работ составлял не менее четырех лет [5]. Такое обстоятельство не способствовало повышению квалификации выпускников химических факультетов.

Тем не менее, несмотря на наличие вышеуказанной нерешенной проблемы, в 1920-е гг. продолжалось организационно-правовое становление системы высшего химического образования, значительно корректировались учебные планы и программы обучения химических кафедр университетов. В результате из учебных планов исчезла «многопредметность», был снижен объем теоретической подготовки, сокращен общий срок обучения. На всех химических факультетах был введен обязательный минимум по изучению таких предметов, как «исторический материализм», «капитализм и пролетарская революция», «политический строй и социальные задачи РСФСР». С осени 1922 г. преподавание этих предметов в университетах занимало четыре часа в неделю в течение одного триместра [3, с. 76]. Несомненно, это можно рассматривать в качестве «сопутствующего» негативного фактора, снижающего квалификацию выпускников химических факультетов, однако в условиях становления и развития советской государственности он имел объективный характер.

Несмотря на идеологический диктат органов управления высшим образованием, университеты, и в частности, химический факультет, имели возможности для составления собственных учебных планов, не противоречащих «базовой концепции», определенной ГУС. Это положительно сказывалось на подготовке будущих специалистов, обеспечивая необходимую вариативность получения ими практических знаний, исходя из специфики регионального народного хозяйства.

Важной составляющей реформирования системы высшего химического образования в 1920-е гг. стал постепенный переход на непрерывный учебный год. Такое нововведение позволяло обеспечить ускоренную подготовку высококвалифицированных химиков в условиях постоянно производственной практики, объем которой должен был составлять не менее 40-50% времени освоения учебной программы. В качестве основной формы занятий внедрялась «бригадно-лабораторная», предполагающая активно-практический метод преподавания, который завершался подготовкой и защитой коллективных отчетов. Коллективные отчеты должны были содержать не только ответы на задания, связанные с усвоением теоретического материала, но и конкретные решения практических задач, которые формулировались в соответствии с первоочередной производственной необходимостью химического производства. Такая организация образовательного процесса предполагала постепенную замену аудиторных занятий самостоятельной подготовкой студентов. Основной задачей профессорско-преподавательского состава была организационно-методическая помощь студентам по самостоятельному усвоению теоретического материала конкретной дисциплины. Данная концепция образовательного процесса являлась единственно возможной в тех условиях и позволяла отчасти нивелировать слабость материально-технической базы химических факультетов, обеспечивала подготовку большого количества студентов. Но со стороны профессорско-преподавательского состава она воспринималась без особого энтузиазма. Именно поэтому традиционные формы контроля, такие как индивидуальные контрольные, курсовые и дипломные работы продолжали существовать в большинстве высших учебных заведениях, что создавало определенные трудности для студентов, не имеющих возможности в условиях групповой организации и практической направленности образовательного процесса осуществлять индивидуальную подготовку таких работ.

Таким образом, создавалось определенное противоречие между новаторскими стремлениями организации образовательного процесса со стороны контролирующих сферу образования государственных органов и текущей практикой обучения, организованной с применением традиционных дореволюционных методов академического образования. При этом постепенно вторая тенденция начала преобладать, о чем свидетельствуют статистические данные. Так, например, химическим отделением физико-математического факультета МГУ в 1924 г. был подготовлен 121 выпускник по специальности «техническая химия», 63 – по специальности «физическая химия» и 9 – по специальности «химия». Из всего выпуска только трое студентов сдали дипломные работы: одну работу по технической химии и две

работы по физической химии. Однако в мае 1928 г. Совет химического отделения и проблемной комиссии МГУ утвердил темы уже 15 дипломных работ студентов-химиков [3].

Завершая анализ процесса становления отечественного высшего химического образования в указанный период, отметим, что советское правительство с первых дней уделяло организации образовательного процесса повышенное внимание, но при этом формируемая концепция высшего образования имела противоречивый характер. С одной стороны, повышенное внимание уделялось практической направленности высшего химического образования, которое должно было стать важной составляющей производственной базы, обеспечить восстановление и развитие советской промышленности в период НЭПа. Для решения данной задачи советское правительство приняло меры по материально-техническому обеспечению высших учебных заведений. Это позволило восстановить систему высшего химического образования и обеспечить промышленность профессиональными кадрами химиков. С другой стороны, стремление полностью отказаться от образовательных технологий дореволюционного периода, доказавших свою эффективность, объективно снижало качество высшего химического образования. Это противоречие было отчасти преодолено в последующий период, когда задачи осуществления индустриальной перестройки еще больше обострили проблему нехватки квалифицированных химиков, решению которой способствовало использование наиболее эффективных технологий дореволюционного периода. В результате было обеспечено такое важное качество образовательного процесса, как преемственность.

#### Список литературы

1. **Бейлин А.Е.** Кадры специалистов СССР, их формирование и рост / А.Е. Бейлин. – М. : ЦУНХУ Госплана СССР, 1935. – 420 с.
2. **Заключение** Ученого медицинского совета об устройстве и оборудовании лабораторий для IV курса химико-фармацевтического факультета Московского государственного университета // ГАРФ. Ф. 482. Оп. 25. № 130. Л. 1–27.
3. **Осколок К. В.** Развитие теории и методики обучения химии в советских университетах / К.В. Осколок // Наука, образование, культура. – № 2. – 2015. – С. 67–83.
4. **Революция и Гражданская война в России: 1917–1923 гг.** : энциклопедия. В 4 т. – М. : ТЕРРА, 2008. – Т. 4. – 560 с.
5. **Протокол № 742** заседания Малого Совета Народных Комиссаров от 2 сентября 1921 г. // ГАРФ. Ф. Р. 130. Оп. 5. № 257. Л. 1–58.

Полупаненко О.Г.

**Історія становлення і розвитку вітчизняної хімічної освіти  
в 20-і рр. XX століття**

*У статті проаналізовано процес становлення системи вищої хімічної освіти в Росії. Відзначено основні проблеми даної сфери, оптимальні шляхи, що дозволили радянському уряду в найкоротший термін відновити систему вищої хімічної освіти, реалізувати деякі ініціативи, підвищити ефективність підготовки кваліфікованих кадрів.*

**Ключові слова** – вища хімічна освіта, радянська концепція вищої освіти, хімічний факультет.

Polupanenko E.G.

**The history of formation and development of domestic chemical education in  
the 20-ies. XX century**

*The article analyzes the process of formation of the system of higher chemical education in Russia. The main problems in this area, the best ways for the Soviet government to restore the pre-revolutionary system of higher chemical education, and initiatives that increase the efficiency of training qualified personnel are identified.*

**Key words** – higher chemical education, Soviet concept of higher education, chemical faculty.

**Сорокина Галина Александровна,**  
д-р. пед. наук, профессор, первый проректор,  
и.о. заведующего кафедрой туризма,  
гостиничного и ресторанного дела  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»

**Хорошевская Ирина Владимировна,**  
аспирант  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»

## **Теоретические аспекты использования медиации в образовательном процессе**

*В статье рассматривается сущность процесса медиации, основные принципы и подходы к осуществлению медиативной деятельности, требования к личности медиатора. Характеризуются типы медиации в педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** педагог, медиатор, медиация, школьная медиация, конфликт.

Одно из центральных мест в контексте проблем гуманитарных наук занимает проблема конфликта в профессиональной деятельности человека. Традиционно ее изучением занимались такие науки, как социология, философия, психология, но в последние десятилетия проблема конфликта вошла и в сферу интереса педагогической науки.

На сегодняшний день существует необходимость изучения способов конструктивного урегулирования конфликтов в педагогической деятельности. Актуальность исследования определяется тем, что задачи, которые стоят перед современным педагогом, становятся всё более разнообразными. В ходе их решения могут возникать конфликтные ситуации между учащимися, педагогом и учениками, между членами педагогического коллектива и т.д. Поэтому профессиональный педагог должен обладать умениями управления развитием и предупреждением конфликтных ситуаций. Конечно, некоторые из конфликтов могут разрешиться и без участия конкретного педагога. Однако большинство конфликтов, с которыми сталкивается педагог в учебном процессе, происходят между учащимися и требуют вмешательства третьей объективной стороны. Именно поэтому решение конфликтных ситуаций становится одной из важнейших функций современного педагога, который должен обладать достаточными теоретическими знаниями и практическими умениями в области решения конфликтов.

Целью данной статьи является рассмотрение медиации как одного из наиболее перспективных способов урегулирования педагогических конфликтов, а также анализ и обобщение применения процедуры медиации в образовательном процессе.



Понятие «медиация» происходит от латинского «mediare» – посредничать. Медиация – это технология конструктивного разрешения конфликтов с участием третьей незаинтересованной стороны (медиатора). Медиатор выбирается обоими конфликтующими субъектами. В роли медиатора может выступать психолог, социальный работник, педагог. Как отмечает М.С. Мириманова, медиация идеально подходит для разрешения спорных ситуаций, имеющих значительное число проблем и предполагающих продолжение взаимоотношений сторон [3, с. 219]. А значит, медиация может и должна применяться в педагогической практике, где состав учащихся остается относительно постоянным на протяжении нескольких лет. Подтверждением этому является письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2013 г. № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации».

В рекомендациях по организации служб школьной медиации указывается на необходимость наличия у граждан способности к конструктивному взаимодействию. Для достижения этой цели необходимо развивать социальный интеллект, менталитет сотрудничества, социального партнерства. Метод школьной медиации способствует решению этих задач в работе с детьми, закладывая основу воспитания будущих поколений, опирающихся на гуманистические ценности, ставящих человеческую жизнь, благополучие и гармоничное развитие личности, позитивное общественное взаимодействие на первое место.

Функционирование служб школьной медиации в образовательной организации позволит сократить общее количество конфликтных ситуаций, в которые вовлекаются дети, а также их остроту; повысить эффективность ведения профилактической и коррекционной работы, направленной на снижение проявления асоциального поведения обучающихся; сократить количество правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, в том числе повторных; повысить квалификацию работников образовательной организации по защите прав и интересов детей; обеспечить открытость в деятельности образовательной организации в части защиты прав и интересов детей; создать условия для участия общественности в решении актуальных проблем и задач в части профилактики правонарушений несовершеннолетних; оптимизировать взаимодействие с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Школьная медиация объединила в себе лучшие традиции применения процедуры медиации в мире. Основная цель служб школьной медиации состоит в формировании благополучного, гуманного и безопасного пространства (среды) для полноценного развития и социализации детей и подростков, в том числе при возникновении трудных жизненных ситуаций, включая вступление их в конфликт с законом [4].

Медиацию, или посредничество, в первую очередь следует понимать как процесс, позволяющий продвигать конфликт в сторону его разрешения. Основными целями медиации является разработка плана будущих действий (проект соглашения), который участники смогли бы принять за основу; подготовка участников к полному осознанию возможных последствий принятия

своих собственных решений; помочь участникам в принятии приемлемого для обеих сторон решения [3, с. 219].

Главная задача медиатора – определить интересы и потребности медиантов (конфликтующих сторон), помочь отнестись с уважением к стремлению их удовлетворить, найти приемлемое для всех решение. При этом медиатор не навязывает своё мнение, он исключительно направляет оппонентов к принятию решения, которое удовлетворит обе стороны конфликта.

К личности медиатора выдвигается ряд требований в соответствии с п. 15 Федерального Закона РФ от 27.10.2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»: деятельность медиатора может осуществляться как на профессиональной, так и на непрофессиональной основе; осуществлять деятельность медиатора на непрофессиональной основе могут лица, достигшие возраста восемнадцати лет, обладающие полной дееспособностью и не имеющие судимости; медиатор не вправе быть представителем какой-либо стороны; медиатор не вправе оказывать какой-либо стороне юридическую, консультационную или иную помощь; медиатор не вправе осуществлять деятельность медиатора, если при проведении процедуры медиации он лично (прямо или косвенно) заинтересован в ее результате, в том числе состоит с лицом, являющимся одной из сторон, в родственных отношениях; медиатор не вправе делать без согласия сторон публичные заявления по существу спора [5].

Помимо этого, основным аргументом в выборе посредника является авторитет медиатора. Так как медиатора выбирают непосредственно конфликтующие стороны, то именно они решают, кто поможет им в решении возникшей проблемы. И, естественно, что выбор падет на личность авторитетную для них и разбирающуюся в ситуации.

В соответствии с темой статьи мы будем рассматривать в качестве медиатора именно педагога, который должен руководствоваться рядом принципов при осуществлении медиативной деятельности в педагогическом процессе. Главными из этих принципов являются нейтральность и беспристрастность. Принцип «конструктивности процесса коммуникации» в медиации требует от педагога-медиатора желания заниматься посредничеством; готовности оказывать помощь; установки на поддержание психологической удовлетворенности каждой их сторон; эмпатичности. Реализация принципа добровольности предполагает удержание медиатором в своих установках таких ценностей, как: ненасилие, отсутствие давления и манипулирования [1]. Кроме того, предполагается реализация принципа добровольности.

В процедуре применения медиации существуют определенные правила для медиатора. Так, Х. Корнелиус и Ш. Фейр предлагают к использованию следующие упрощенные правила посредничества.

1. Придите к согласию. Вам, как посреднику, необходимо познакомить участников конфликта с вашей ролью и пояснить её. Вам, например, следует сказать: наша задача – решить проблему без обвинений, без оправданий, не прерывая друг друга, говоря только правду.

2. Выслушайте каждого: каждый участник расскажет, что произошло с ним, в то время как другие слушают его; каждый слушающий повторяет то,

что было сказано до него своими словами, во избежание недопонимания; каждая сторона рассказывает о своём отношении к конфликту.

3. Разрешите конфликт: каждая сторона объясняет, что ей необходимо для достижения соглашения; соглашение может быть записано на бумаге и подписано каждой стороной; покажите, что разногласия можно решать лучшим способом, чем они делали до этого [2, с. 160].

Деятельность педагога как медиатора включает анализ ситуации и выбор способа урегулирования конфликта.

На этапе анализа конфликтной ситуации необходимо собрать информацию о конфликте, проанализировать её, проверить её достоверность, после чего провести оценку конфликтной ситуации.

Педагог может получать информацию о конфликте из разных источников: он сам мог быть свидетелем конфликта между учениками либо один из учащихся обратился к педагогу с просьбой о помощи в решении возникшей проблемы. Сбор данных о конфликте предполагает сбор информации о противоречиях, которые лежат в основе конфликта, о его причинах, о межличностных отношениях участников конфликта.

С целью сбора правдивой информации и дальнейшей её объективной оценки педагог должен индивидуально побеседовать с каждым из учащихся (участников конфликта). В ходе такой беседы также целесообразно принять меры для снижения эмоционального напряжения и негативных эмоций по отношению к оппоненту.

Важным качеством для педагога-медиатора является объективность в отношении каждого из учащихся-оппонентов. Именно это способствует правильному пониманию сложившейся ситуации.

Анализируя конфликтную ситуацию, педагог должен понять суть противоречий, выделить объект конфликта, выяснить его причины. Как правило, таких причин может быть несколько, но одна или две из них будут доминирующими. На этом этапе важно определить все причины конфликта.

При анализе позиций, которые занимают учащиеся относительно объекта спора, важным является определение их интересов, знание доконфликтных отношений между учащимися, их актуального состояния.

Для объективного анализа полученной информации педагогу нужно постоянно проверять достоверность информации. Процесс урегулирования конфликтной ситуации включает в себя выбор типа медиации. В современной практике медиации выделяют следующие подходы: медиация, ориентированная на решение проблем; трансформативная медиация; нарративная медиация; экосистемная или семейно-ориентированная медиация; медиация, основанная на понимании; оценочная медиация [1].

Медиация, ориентированная на решение проблем, предполагает сосредоточенность на интересах учащихся, а не на их позициях. Разница между интересами и позицией заключается в том, что позиция – это итог конфликта, который более предпочтителен для той или иной стороны, а интерес – цель, которая должна быть достигнута. При использовании данного типа медиации педагог-медиатор для начала предлагает ученикам определить свои позиции, после чего он помогает им понять, что у них есть общие интересы.

При использовании трансформативной медиации педагог следует за учащимися, а не наоборот. При этом подходе важным являются общение учащихся, слушание и слышание. Это позволяет взглянуть под другим углом на текущий конфликт и прийти к пониманию интересов друг друга.

Нарративная медиация предполагает ведение диалога посредством рассказа историй, в ходе которого участники излагают свой взгляд на происходящее.

Экосистемная или семейно-ориентированная медиация применяется для решения семейных конфликтов, для которых основной проблемой является непонимание родителями своих детей.

Медиация, основанная на понимании, состоит в разрешении конфликта посредством понимания. Этот подход основывается на понимании не только своих интересов и перспектив, но интересов и приоритетов других участников конфликта. Участникам важно понимать, что они будут нести ответственность за принятые решения.

Оценочную медиацию педагог может использовать при урегулировании конфликтов между учащимися любых возрастов. При использовании такого подхода педагог-медиатор, предварительно изучив причины конфликта, интересы и позиции учащихся, проанализировав и оценив происходящее, влияет на результат диалога, а, иногда предлагает и свои варианты выхода из конфликтной ситуации.

Несмотря на профессиональный вклад в дело урегулирования конфликта, решение проблемы принимают сами конфликтующие стороны.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что разрешение конфликтов, в том числе педагогических, с участием третьей стороны (медиатора) рассматривается на сегодняшний день как одна из наиболее эффективных форм конструктивного разрешения конфликтов. В школах все более популярным и востребованным является создание служб школьной медиации.

Таким образом, обучение будущих педагогов медиации является залогом успешного осуществления их дальнейшей профессиональной педагогической деятельности. Именно формирование медиативной компетентности у будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки становится одной из приоритетных задач в области современного образования. Ведь благодаря наличию у выпускников педагогических специальностей основ медиативной компетентности возможно более эффективное их становление как педагога-профессионала. В последующих публикациях предполагаем рассмотрение сущности и структуры медиативной компетентности будущих педагогов.

#### Список литературы

1. **Бойко М.С.** Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / М.С. Бойко, Е.Л. Касьяник, Т.И. Краснова [и др.] / под. общ. ред. С.В. Лабода. – Минск : Медисонт, 2011. – 316 с.
2. **Корнелиус Х., Фэйр З.** Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты / Х. Корнелиус, З. Фэйр [пер. П.Е. Патрушева]. – М. : Стрингер, 2002. – 180 с.
3. **Мириманова М.С.** Конфликтология : учеб. для студ. сред. пед. учеб. завед. / М.С. Мириманова. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

4. **О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации:** Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № ВК-844/07 [Электронный ресурс] // Российская газета, 2010. – №5247 (168) Режим доступа: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3820>, свободный (Дата обращения: 06.04.2018 г.)
5. **Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации):** Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2010 г. N 193-ФЗ [Электронный ресурс] // Российская газета, 2010. – № 5247 (168) Режим доступа: <https://rg.ru/2010/07/30/mediacia-dok.html>, свободный (Дата обращения: 06.04.2018 г.)

**Сорокіна Г.О.,  
Хорошевська І.В.**

#### **Теоретичні аспекти використання медіації в освітянське, процесі**

*У статті розглядається сутність процесу медіації, основні принципи та підходи до здійснення медіативної діяльності, вимоги до особистості медіатора. Характеризуються типи медіації в педагогічній діяльності.*

**Ключові слова:** педагог, медіатор, медіація, шкільна медіація, конфлікт.

**Sorokina G.A.,  
Khoroshevskaya I.V.**

#### **The theoretical aspects of use of mediation In the process of education**

*The article considers the essence of the mediation process, the main principles and approaches to the implementation of mediative activity, the requirements for the personality of the mediator. Types of mediation in pedagogical activity are characterized.*

**Key words:** teacher, mediator, mediation, school mediation, conflict.

УДК378.011.3 –051:[378.015.31:17.022.1]

**Чеботарева Ирина Владимировна,**

канд. пед. наук, доцент,

и.о. заведующего кафедрой дошкольного образования

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный

университет имени Тараса Шевченко»

*irina\_pedagogika@mail.ru*

## **Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов в процессе духовно- нравственного становления**

*В статье представлены результаты анализа понятия «профессиональная идентичность». Выявлены компоненты профессиональной идентичности педагогов и особенности ее поэтапного формирования. Акцентировано внимание на профессиональном маргинализме как полярной позиции профессиональной идентичности. Представлены методические аспекты формирования профессиональной идентичности будущих педагогов в процессе их духовно-нравственного становления.*

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, будущие педагоги, профессиональный маргинализм, духовно-нравственное становление.

Процесс вхождения педагога в профессиональную среду связан с обретением будущим специалистом профессиональной идентичности. Проблема формирования профессиональной идентичности будущих педагогов является предметом исследования таких ученых, как Т.С. Березина, Е.П. Ермолаева, Н. Жигинас, А.М. Лукиянчук, Л.М. Митина, Т.В. Мищенко, М.М. Павлюк, Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер и др. Несмотря на ряд работ, проблема формирования профессиональной идентичности будущих педагогов как важнейшей составляющей процесса их духовно-нравственного становления исследована не окончательно, что и стало целью нашей статьи.

Выявим сущность понятия «профессиональная идентичность». Л.Б. Шнейдер представляет профессиональную идентичность как осознание личностью себя в профессии, отражение единства человека и его дела, умение представлять в профессиональном сообществе результаты своей работы, давать адекватную оценку себе и другим специалистам. Ученый подчеркивает, что профессиональная идентичность предусматривает сформированность у специалиста особого чувства – причастности ко всему, что происходит в его профессиональном сообществе, способность к переживанию, сочувствию, осмыслению себя и коллег в качестве единого сообщества – «мы» [7, с. 225].

Е.П. Ермолаева рассматривает профессиональную идентичность как целостную структуру, компонентами которой являются инструментальная, индивидуальная и социальная идентичность. Инструментальная идентичность формируется в процессе усвоения студентами профессиональных знаний, умений и навыков; индивидуальная идентичность в процессе структурных из-

менений личности как обретение личностных качеств, важных для избранной профессии. Социальная идентичность – наименее контролируемый компонент, который отображает морально-этические и ценностные установки профессионала, являющиеся основой его социального поведения. Автор также отмечает, что уровень профессиональной идентичности может быть положительным, что проявляется в полном принятии человеком профессии, желании и стремлении реализации как личности, так и профессионала. Нейтральный уровень проявляется в бесконфликтном принятии профессии (частичная реализация). Негативный уровень профессиональной идентичности – это проявление ментальной непричастности к своей профессии, по сути это профессиональный маргинализм [1].

Н.Л. Иванова рассматривает профессиональную идентичность как фактор, способствующий успешной реализации личности и конкурентоспособности на рынке труда. Профессиональная идентичность является внутренней схемой, в которой отражаются представления человека о том, какие профессиональные знания он должен иметь, какая модель поведения должна быть сформирована у него для успешной самореализации и востребованности в профессиональном сообществе. Поэтому профессиональная идентичность, как подчеркивает Н.Л. Иванова, выступает личностным конструктом, который помогает специалисту, согласно тем требованиям и ценностям, которые сложились в его профессии, проявлять конкурентоспособность [2].

А.М. Лукиянчук представляет профессиональную идентичность педагогов в виде трех компонентов: коммуникативный – представление о педагогической деятельности, умение передавать и представлять информацию; эмпатический – способность проникать во внутренний мир ребенка, понимать, принимать и сочувствовать ему, эмоционально сопереживать; эмоционально-волевой – направленность на достижение успеха в профессиональной деятельности. Благодаря взаимодействию этих компонентов формируется ядро профессиональной идентичности будущего педагога – образ профессионального «Я» [3].

Процесс формирования профессиональной идентичности очень сложный, проходящий в несколько этапов. Интенсивность развития профессиональной идентичности усиливается именно в процессе обучения в вузе. Л.Б. Шнейдер выделяет этапы формирования профессиональной идентичности, особенности которых мы учитывали, моделируя процесс духовно-нравственного становления будущих педагогов:

1) осознание профессиональных целей, как ближних, так и дальних, стремление овладеть своим профессиональным делом, стремление обрести профессиональный опыт, освоение трудовых функций, поиск своего места в профессиональных отношениях;

2) усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание своих возможностей, установление профессиональных контактов, выполнение профессиональной деятельности по образцу;

3) самостоятельное выполнение профессиональных обязанностей, формирование собственного стиля деятельности, интенсификация процесса профессионального общения;

4) свободное выполнение профессиональной деятельности, поиск сложных профессиональных задач, профессиональное совершенствование, стремление делиться своим профессиональным опытом с другими специалистами и творить в профессии [7].

В условиях нестабильности и масштабности несостоявшихся карьер все более актуальной становится проблема профессионального маргинализма как полярной позиции профессиональной идентичности, который ученые О.С. Бадюл, Н.Ю. Волянюк, Е.П. Ермолаева, О.В. Кочкурова, Г.В. Ложкин, И.П. Попова, Л.Б. Шнейдер и др. рассматривают как социально опасное явление. Признаками маргинального поведения являются: закрытость, низкая готовность к профессиональной переориентации, агрессивность, сознательная ложь, цинизм, имитация деятельности, полное непринятие профессиональных ценностей и т.д. Исследователи отмечают, что чем выше уровень сформированности профессиональной идентичности, тем ниже вероятность попадания человека в группу профессиональных маргиналов. «Питательным источником» профессионального маргинализма являются деформации в профессиональном поведении специалиста как изменение качеств личности (ценностей, способов общения, характера и т.д.). Например, специфическим видом профессиональной деформации педагога является синдром эмоционального выгорания, который проявляется в симптомах снижения удовлетворения от своей работы, физического, эмоционального, умственного истощения, появления личностной отстраненности в профессиональных делах [4].

Успешность формирования профессиональной идентичности будущего педагога в условиях вуза значительно снижает риск возникновения у него профессиональных деформаций и попадания в группу профессиональных маргиналов. Можно сказать, что при подготовке к профессии будущий специалист получает своеобразную «прививку» от социальных болезней, которая способствует сохранению его профессиональной идентичности.

Акцентируем внимание на методических аспектах формирования профессиональной идентичности в процессе духовно-нравственного становления будущих педагогов. Как показало наше исследование, целесообразным является внедрение в образовательный процесс рефлексивных технологий, в частности на занятиях по педагогическим дисциплинам при подготовке специалистов по направлению «Педагогическое образование» (профили «Дошкольное образование», «Начальное образование»). Для снижения риска попадания в профессионально-маргинальную группу приобретает значимость обучение будущих педагогов рефлексивной деятельности, способствующей духовному развитию личности. В качестве вспомогательного материала для организации рефлексивной среды использовались отрывки из художественных произведений, в которых представлены различные модели профессионального поведения. Студенты должны были проанализировать их и соотнести со своей профессиональной моделью поведения, которая еще находится на стадии формирования. Были использованы отрывки из произведений: «Первый учитель», «Плаха», «Материнское поле», «И дольше века длится день» (Ч. Айтматов); «Сильно действующее лекарство», «Перегрузка» (А. Хейли);



«Визит к Минотавру», «Белые одежды» (В. Дудинцев); «Снег к добру», «Вам и не снилось» (Г. Щербакова); «Раковый корпус» (А. Солженицын); «Мысли и сердце» (Н.М. Амосов) и др.

Приведем пример анализа отрывков из книги Н.М. Амосова «Мысли и сердце», содержание которой является своеобразным разговором ученого, педагога со своей совестью. Мы предлагали студентам поразмышлять над следующими вопросами: «Что такое счастье?», «В чем состоит счастье в профессии?», «Можно ли принять за основу формулу счастья, предложенную Амосовым?», «Есть ли у Вас собственная формула счастья? (сформулируйте ее)», «Согласны ли Вы с тем, что представитель любой профессии должен жить в творчестве?», «Как Вы относитесь к театру, литературе, музыке? Содействуют ли они вашему становлению как человека-профессионала?».

В процессе рефлексивной деятельности мы подчеркивали, что достижение истинного профессионального успеха возможно при условии кропотливой, настойчивой, творческой работы человека. Успех нельзя измерять только материальным, это, прежде всего, получение духовного удовлетворения от результатов профессиональной деятельности. Обучение рефлексивной деятельности осуществлялось также на основе использования кейс-метода (от английского *case* – случай, ситуация), представляющего собой анализ реальной или смоделированной ситуации, имеющей в своей основе проблему, которую можно перевести в статус учебной задачи для анализа и решения студентами.

Приведем пример авторского кейса «Рождение учителя» [5].

Цель: формирование у студентов осознания себя в профессии, умения давать адекватную самооценку и оценку другим специалистам.

Методические рекомендации преподавателю.

Вхождение в педагогическое сообщество у каждого молодого учителя своеобразное, неповторимое, особенное. Придя в школу, молодой специалист получает уроки от своих коллег: от одних черпает мудрость, напитывается знаниями, опытом, а другие служат ему примером того, каким учителем не надо быть. Не зря восточная мудрость гласит: «Никто тебе не друг, никто тебе не враг, но каждый человек тебе Учитель». Материалом кейса служит отрывок из рассказа Н. Долининой «Первые уроки», в котором автор представляет образы учителей, повлиявших на становление главной героини как педагога. Обсуждая вопросы кейса, необходимо акцентировать внимание студентов на том, что негативный пример педагогической деятельности может стать для начинающего учителя уроком и наглядным примером того, как не следует поступать, если желаешь стать для воспитанников другом и наставником.

Вопросы и задания для обсуждения:

Охарактеризуйте этапы вхождения Натальи Григорьевны в педагогическое сообщество.

Какие элементы внес каждый из коллег в процесс ее рождения как педагога?

Согласны ли Вы с тем, что творчество «должно быть сурово регламентировано, разложено по полочкам, втиснуто в схему»?

Согласны ли Вы с тем, что Меттер не любил учеников? Обоснуйте свою точку зрения [5].

Таким образом, использование предложенных методов и приемов, как показала практика, значительно повышает качество педагогического образования и способствует становлению профессиональной идентичности, которую мы определяем как принятие и усвоение общепринятых в профессиональном сообществе профессиональных норм, принципов, правил, ценностей и моделей поведения, сопричастность к педагогическому сообществу, желание творить, развиваться в профессии, быть ответственным за результаты своей деятельности.

#### Список литературы

1. **Ермолаева Е.П.** Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Том 22. – № 4. – С. 51–59.
2. **Иванова Н.Л.** Профессиональная идентичность как фактор конкурентоспособности личности в современном бизнесе [Электронный ресурс] / Н.Л. Иванова. – Режим доступа : <http://copy.yandex.net/?fmode=envelope&url=http>.
3. **Лукіяничук А.М.** Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів / А.М. Лукіяничук // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 7. – С. 370–380.
4. **Скугаревская М.М.** Синдром эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – № 7. – С. 3–9.
5. **Чеботарева И.В.** Формирование духовно-нравственных основ профессиональной модели поведения будущих педагогов средствами кейс-метода. Научно-методическое пособие для научно-педагогических кадров и студентов педагогических специальностей / И.В. Чеботарева, С.В. Короткова; Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко. – Луганск : Альма-матер 2016. – 492 с.
6. **Шаталова Н.И.** Деформации трудового поведения работника / Н.И. Шаталова // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 26–33.
7. **Шнейдер Л.Б.** Профессиональная идентичность : монография / Л.Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с.

**Чеботарьова І.В.**

#### **Формування професійної ідентичності майбутніх педагогів в процесі духовно-морального становлення**

*У статті представлено результати аналізу поняття «професійна ідентичність». Виявлено компоненти професійної ідентичності педагогів і особливості її поетапного формування. Акцентовано увагу на професійному маргіналізмі як полярній позиції професійної ідентичності. Представлено методичні аспекти формування професійної ідентичності майбутніх педагогів у процесі їхнього духовно-морального становлення.*

**Ключові слова:** професійна ідентичність, майбутні педагоги, професійний маргіналізм, духовно-моральне становлення.

Chebotariova I.V.

**The formation of professional identity of future pedagogues in the process of moral and spiritual formation**

*The analysis of the notion «professional identity» is made in the article. The components of professional identity of pedagogues and the peculiarities of its step-by-step formation are revealed. The attention is concentrated on the professional marginal's as the polar position of professional identity. The methodical aspects of forming the professional identity of future pedagogues in the process of their moral and spiritual formation are represented.*

**Key words:** *professional identity, future pedagogues, professional marginal's, moral and spiritual formation.*

**Чепурченко Елена Викторовна,**  
старший преподаватель кафедры  
дошкольного образования  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*chepurchenko.e@mail.ru*

## **Развитие информационно-коммуникационной компетентности школьных библиотекарей в системе дополнительного профессионального образования**

*В статье раскрывается содержание понятия «информационно-коммуникационная компетентность школьных библиотекарей»; обосновывается актуальность ее развития в системе дополнительного профессионального образования; представлены практические рекомендации по развитию информационно-коммуникационной компетентности школьных библиотекарей в системе дополнительного профессионального образования.*

**Ключевые слова:** *профессионализм, компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, дополнительное профессиональное образование, информационное образование, информационная культура.*

На современном этапе развития общества наблюдается изменение отношения человечества к информации, которая начинает осознаваться как стратегический ресурс наравне с природными, финансовыми, трудовыми и другими ресурсами общества и государства. Приоритет информации, обретение информационными ресурсами статуса стратегических определяется также и тем, что в любой сфере деятельности человека (экономической, политической, социальной и т.д.) преимущество имеет тот, кто обладает полнотой доступа к информации и соответствующими средствами ее получения, обработки, распространения, хранения. Информация превращается в эффективное средство управления личностью и обществом. Полнота и надежность информации все чаще ассоциируется с властью: политической, управленческой, личной и прочее.

Анализ научных работ по проблемам информатизации современного образования дает основания утверждать, что информация является важным фактором, который определяет различные направления развития общества, выдвигает новые требования не только к человеку, но и к образованию. Так, академик В. Луговой рассматривает образование как целенаправленное, пожизненное информирование человека, то есть как специфическое информационное воздействие. Он отмечает, что «развитие информационно-коммуникационных технологий кардинально меняет условия такого информирования, поскольку, во-первых, происходит интенсификация и концентрация потоков информации, усиления ее генерации, виртуального умножения; во-вторых,

обеспечивается доставка информации до потребителя и доступ потребителя к информации во всех фрагментах пространственно-временного континуума. Итак, на повестке дня в области образования – формирование у граждан способности:

- постоянно самостоятельно учиться, используя формальное, неформальное и информальное образование;
- свободно и эффективно ориентироваться в разнообразных потоках информации, целесообразно ее усваивать в соответствии с потребностями» [4, с. 15].

В. Кремень также определяет информатизацию как чрезвычайно важный, а может, и главный фактор модернизации образования. Он отмечает, что современный мир не только поставил новые задачи перед образованием, но и создал для него новые возможности. Ученый имеет в виду, прежде всего, информационно-компьютерные технологии, которые «существенно усилили коммуникативную среду, в которой живет и действует человек. Чтобы в этих условиях оставаться самим собой, а тем более быть эффективным в деятельности, человек должен быть самодостаточным, способным осознанно действовать в густых зарослях коммуникации» [5, с. 6].

Школьная библиотека является важным социальным институтом, который обеспечивает доступ учащихся и учителей к информации. Приоритетным направлением деятельности школьных библиотек сегодня является организация информационного образования, повышение информационной культуры учащихся. Поэтому роль школьного библиотекаря в информационном обществе значительно возрастает. Возможность повышения информационной культуры учащихся в немалой степени зависит от школьных библиотекарей наравне с учителями. Ведь, как свидетельствует практика, современные подростки, имея достаточно высокий уровень компьютерной грамотности, оказываются фактически беспомощными в ситуациях, когда нужно находить, анализировать, перерабатывать и оценивать учебную информацию. Это заставляет школьного библиотекаря постоянно консультировать учеников относительно того, как определять точность и достоверность найденной информации. Что, в свою очередь, требует принципиально новых подходов к организации деятельности школьных библиотекарей, обуславливает необходимость владения ими не только традиционными профессиональными знаниями и умениями (по обслуживанию, библиографии, каталогизации, обработке информации и т.п.), но также информационно-коммуникационными, инновационными технологиями, знаниями по педагогике, психологии. Поэтому информационно-коммуникационная компетентность является важной составляющей профессионализма школьных библиотекарей, которую необходимо развивать в системе дополнительного профессионального образования.

Проблема развития информационно-коммуникационной компетентности библиотекарей рассматривалась в работах таких ученых, как В. Бабич, Н. Богун, А. Борисова, Е. Зуева, В. Ильганаева, Г. Кисловская, В. Корниенко, И. Пилко и др. Анализ работ показал, что вышеуказанная проблема является недостаточно изученной, что и определило выбор темы статьи.

В современной отечественной и зарубежной научной литературе понятие

«компетентность» рассматривается, в частности, в исследованиях А. Глузманна, И. Зязюна, И. Зимней, В. Кременя, В. Лугового, А. Пометун, Дж. Равена, А. Хуторского и др. Анализ исследований указанных авторов позволяет сделать вывод о том, что компетентность объединяет знания, умения и способность использовать их в конкретной профессиональной деятельности, предполагает наличие у человека внутренней мотивации к качественному выполнению своих профессиональных обязанностей, а также профессиональных ценностей.

Опираясь на обобщенное представление о компетентности, **считаем, что информационно-коммуникационная компетентность** школьного библиотекаря заключается в способности использовать информационные технологии в деятельности школьной библиотеки. По-нашему мнению, информационно-коммуникационная компетентность предполагает наличие ценностей (жизнь человека в информационном обществе); знания закономерностей работы с информацией, основ компьютерной техники; умения использовать информационные технологии в деятельности школьной библиотеки.

Выделение информационно-коммуникационной компетентности в качестве важной составляющей профессионализма школьных библиотекарей обусловлено стремительным развитием информационного общества, внедрением новейших информационно-коммуникационных технологий во все сферы общественной жизни. Это кардинально меняет взгляды на роль и функции школьной библиотеки, выдвигает новые требования к деятельности школьного библиотекаря. П. Рогова отмечает, что «активное развитие информационного общества способствовало изменению концептуальных основ развития библиотечной деятельности, общего социального состояния библиотечно-информационной системы, которая требует поиска путей инновационного развития библиотечного социального института и управления им в соответствии с требованиями информационного общества» [7, с. 116].

Школьная библиотека из места хранения информации должна превратиться в информационно-ресурсный центр, осуществляющий полноценное информационное и методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Это обуславливает необходимость владения библиотекарем информационно-коммуникационной компетентностью.

Необходимость развития информационно-коммуникационной компетентности школьных библиотекарей в системе дополнительного профессионального образования подтверждают и данные проведенного нами анкетирования школьных библиотекарей г. Луганска. Так, 38% опрошенных считают, что использование информационно-коммуникационных технологий в наибольшей степени будет способствовать эффективности курсов повышения квалификации школьных библиотекарей; 71% школьных библиотекарей испытывает потребность более глубоко изучить проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в своей работе. На вопрос о том, каких именно знаний и навыков им не хватает для решения профессиональных задач, чаще всего встречались такие ответы: владение компьютерными технологиями; библиографическими методами работы; методикой проведения библиотечных уроков, оформления книжных выставок и тому

подобное. Такие ответы школьных библиотекарей также подтверждают необходимость развития их информационно-коммуникационной компетентности в системе дополнительного профессионального образования.

Для обеспечения процесса развития информационно-коммуникационной компетентности школьных библиотекарей в системе дополнительного профессионального образования считаем оптимальными различные формы повышения квалификации: очные, заочные, дистанционные. Наряду с традиционными курсами повышения квалификации целесообразно проводить в межкурсовой период мастер-классы, «круглые столы», дискуссии, семинары, тренинги и др. Содержание курсов повышения квалификации и мероприятий межкурсового периода следует планировать с учетом образовательных потребностей школьных библиотекарей, отдавая предпочтение активным формам обучения (практическим занятиям, тематическим дискуссиям, научно-практическим конференциям и т.п.). Необходимо стимулировать интерес библиотекарей к вопросам библиотечной инноватики, проектным, интерактивным технологиям. Следует отметить, что система дополнительного профессионального образования предлагает школьным библиотекарям соответствующие курсы повышения квалификации. В межкурсовой период для школьных библиотекарей проводятся семинары, тренинги. Однако названные формы не обеспечивают в полной мере развитие информационно-коммуникационной компетентности школьных библиотекарей, поскольку они не носят системного характера. Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие информационно-коммуникационной компетентности школьных библиотекарей на современном этапе модернизации образования является актуальной проблемой, решение которой возможно в системе дополнительного профессионального образования.

#### Список литературы

1. **Глузман О.** Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості / О. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 51–60.
2. **Зимняя И.** Педагогическая психология. – 2-е изд., испр. и перераб. / И. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
3. **Зязюн І.** Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. Зязюн, Г. Сагач. – К. : АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 1997. – 302 с.
4. **Кремень В.** Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства / В. Кремень // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – №6. – С. 59.
5. **Луговий В.** Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – №2. – С. 13–25.
6. **Пометун О.** Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна шк. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
7. **Рогова П.** Інноваційна діяльність освітянських бібліотек в епоху цивілізаційних змін / П. Рогова // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1. – С. 115–124.

Чепурченко О.В.

**Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності шкільних бібліотекарів в системі додаткової професійної освіти**

*У статті розкривається зміст поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність шкільних бібліотекарів»; обґрунтовується актуальність її розвитку в системі додаткової професійної освіти; представлено практичні рекомендації щодо розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності шкільних бібліотекарів в системі додаткової професійної освіти.*

**Ключові слова:** професіоналізм, компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, додаткова професійна освіта, інформаційна освіта, інформаційна культура.

Chepurchenko E.V.

**Development of information and communication competence of school librarians in the system of additional professional education**

*The article reveals the content of the concept of «information and communication competence of school librarians»; substantiates the relevance of its development in the system of additional professional education; practical recommendations for the development of information and communication competence of school librarians in the system of additional professional education are presented.*

**Key words:** professionalism, competence, information and communication competence, additional professional education, information education, information culture.



**Чернышёв Дмитрий Алексеевич,**  
д-р пед. наук, доцент  
кафедры теории и методики физической культуры  
ГОО ВПО «Донецкий институт физкультуры и спорта»  
*KafedraTMFK\_Donetsk@mail.ru*

## **Психолого-педагогические проблемы взаимодействия будущих педагогов-музыкантов в творческом коллективе**

*В статье анализируются психолого-педагогические проблемы взаимодействия будущих педагогов-музыкантов и учащихся в творческом коллективе. Анализируется понятие «творческий коллектив», рассматриваются формы взаимодействия участников творческого коллектива. Предлагаемые приемы и методы создают прочный интерес участников творческого коллектива к музыкальному искусству, воспитывают умение сознательно слушать музыку, развивают художественно-эстетический вкус.*

**Ключевые слова:** *будущие педагоги-музыканты, взаимодействие, творческий коллектив, учащиеся, методы, музыкальное производство.*

В условиях современной реальности широкое распространение получили различные теории и практики художественного образования, ориентированные, в первую очередь, на индивидуальное обучение и развитие учащихся разного возраста. Среди них индивидуальный подход, лично ориентированное образование, профессионально-личностное образование, субъектный подход и т.д. Все они позволяют достаточно эффективно осуществлять процессы взаимодействия учащихся на музыкальных занятиях. Однако, изучение соответствующей теоретической и методической литературы, обобщение опыта работы психологов и педагогов различных стран и различных образовательных систем (Г.М. Андреева, Дж. Берри, В.Ю. Хотинец, Я. Яноушек и др.) показывает, что возможности группового, коллективного обучения далеко не исчерпаны.

Основной смысл подобного метода заключается не только в том, что на занятиях присутствует группа учащихся, а в том, как организована их совместная деятельность, их общение в процессе обучения. Экспериментально доказано, что в преобладающем большинстве случаев процесс общения вызывает увеличение полноту воспроизведения стихотворного текста, более успешное решение творческих задач (Ч.М. Гаджиев, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев). Также установлено, что влияние общения в малой группе на протекание различных психических процессов зависит от индивидуально-психологических особенностей её участников.

Вообще, сама идея группового обучения родилась в глубокой древности. Особую популярность она приобрела с распространением, так называемой, ланкастерской системы группового обучения. Позднее попытки использовать

возможности детского сотрудничества в процессе обучения привели к созданию мангеймской системы и Иена-плана, Дальтон-плана и плана Трампа, к бригадно-лабораторному методу и к методу консультантов, к учебному кооперативу и кружкам взаимопомощи.

Во Франции широкую популярность к середине XIX в. приобрела музыкальная система коллективного обучения Г. Вильема, обучавшего участников созданных им массовых хоров рабочих.

Методику коллективных занятий разработал бельгийский пианист И.Б. Ложье. С. Судзуки применял групповой метод в работе со скрипачами. Такой метод обучения на музыкальных инструментах сейчас широко распространен в музыкальной педагогике многих стран (Англия, США, Германия, Голландия, Швеция).

Богатый опыт коллективного обучения накоплен и в отечественной педагогике. Его включали в свою работу А.Л. Войтоловская, Т.Л. Беркман, В.П. Михелис, О.В. Рафалович, М.Э. Фейгин, Е.С. Эфрусси, М.И. Чистосердова и др.

Важнейшей формой общения участников в творческом коллективе является творческая дискуссия. Она значительно активизирует мысль учащихся, заставляет их рассуждать, сравнивать, мыслить, анализировать, сопоставлять. Однако все это не исключает возникновения в деятельности музыкального творческого коллектива ряда проблем, без решения которых он не может успешно функционировать. Одна из главных проблем – выдвижение лидеров и взаимодействие их с другими участниками коллектива.

В ходе специально проведённых бесед нами было установлено, что многие участники музыкальных творческих коллективов (подростки, старшеклассники, студенты) ориентировались в отношении трактовки исполнения музыкальных пьес на авторитетное для себя мнение партнёров (лидеров), которое они отождествляли с мнением всего ансамбля. При этом, в деятельности коллектива необходимо было преодолеть ряд трудностей: уметь согласовывать собственное мнение относительно трактовки исполнения музыкального произведения с мнением других участников музыкального ансамбля; совместить инициативу каждого участника с активностью других участников; вызвать у участников музыкального ансамбля готовность прийти на помощь другим участникам при осознании трудности в выполнении общей задачи исполнения музыкального произведения на высоком художественно-исполнительском уровне и т.д.

Успешное преодоление таких трудностей мы расценивали как эффективное включение механизмов самоорганизации, самоуправления в деятельности музыкального коллектива. В итоге способность каждого участника соотносить своё эмоциональное состояние, свои художественные намерения с эмоциями и намерениями других участников позволяли выбрать наиболее оптимальный стиль руководства творческим коллективом. Смысл этого стиля состоял в сосредоточении усилий всех участников на таких моментах взаимодействия, которые способствовали достижения общих задач.

Так только на определённом уровне организации творческого коллектива возникает согласованность в совместной деятельности. Согласованность, сра-

ботанность, «сыгранность» в действиях участников творческого коллектива выступает в виде динамической характеристики совместной деятельности и осуществляемых каждым из них взаимообусловленных действий. Согласованность (или рассогласованность), как известно из социальной психологии, проявляется на всех этапах выполнения совместной деятельности и характеризует сочетание её основных элементов структуры: целей и задач, мотивов, действий и операций, промежуточных и конечных результатов [2].

Одной из главных задач работы является создание эмоционально взволнованной атмосферы встречи учащихся с музыкой, искусством. Чтобы они умели слушать и слышать музыку, следует постоянно совершенствовать их умение вслушиваться и вдумываться в содержание произведений. Для этой цели применяются, в частности, проблемные задания. Методика проведения таких занятий в общей педагогике разработана известными отечественными и западными учёными (И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, Г. Оконеком и др.). Применительно к музыкальной педагогике, она разработана Ю.Б. Алиевым в виде определения на слух своеобразия стиля того или иного композитора [1, с. 76–115].

Смысл проблемных заданий состоит в том, что учащиеся систематически вовлечены в поиск новых знаний, добывая их на основе имеющихся знаний. Они учатся разносторонне оценивать музыкальные произведения. Дискуссии по музыке, другим видам искусства должны проходить в такой обстановке, чтобы решение художественной задачи затронуло духовный мир учащихся, возникла личная заинтересованность в её решении. В этих целях необходимо учитывать, что наиболее активно старшеклассники и студенты включаются в процесс познания, когда их личные представления расходятся с теми взглядами, представлениями, с которыми они столкнутся во время занятий. То есть при встрече с противоречием внутреннее «я» побуждает учащегося активно разрешать его. Для студентов противоречия часто возникают и при недостаточно глубоком понимании материала, ограниченных представлениях о взаимосвязях различных видов искусства (так, музыка как искусство «звуковой интонации» противопоставляется в сознании многих учащихся живописи как искусству «цвета и линии» и т. д.), поспешности выводов.

Разрешить противоречие можно, обыграв его (как бы по сценарию). Существенным здесь становится то, что при активном взаимодействии педагога и учащегося должны быть найдены несколько вариантов решения противоречия, и это не позволяет полностью формализовать игру, приводя к образованию проблемных ситуаций. Такая методика плодотворно влияет на развитие системы художественных ценностей: вкуса, эстетического идеала, музыкальных интересов участников музыкального коллектива (студенческой группы).

Репертуар для прослушивания и исполнения в творческом коллективе определяется, исходя из ориентаций на художественные интересы, уровень эмоциональности, возможности восприятия. Поэтому задача руководителя состоит в том, чтобы все музыкальные произведения репертуара попали для участника в число любимых, к которым он не раз будет обращаться в дальнейшем, в разные периоды своей жизни. Ни одно из музыкальных произведений не должно быть случайным.

Уже при первом знакомстве с произведением, кроме общего представления о содержании его художественных образов, у участников естественно возникает и оценочное восприятие материала. Оно проявляется в суждениях вкуса.

Анализ предложенных произведений на музыкальных занятиях должен быть по возможности конкретным, ярким, убеждающим и доступным. Музыкальные произведения тогда предстают перед участниками коллектива (группы) в самых разнообразных исторических и нравственно-эстетических аспектах.

Для более глубокого проникновения участников в художественно-образное богатство музыки широко используется прием повторных слушаний. Они важны не только для запоминания, они способствуют более полному эмоциональному восприятию и переживанию художественных образов произведения, обнаружению новых оттенков (нюансов), не замеченных в предшествующий раз, а также определению значения данного произведения в творчестве композитора. Важно, чтобы учащиеся воспринимали произведение в единой связи и соподчиненности всех его элементов. В заключительном обсуждении значительное время отводится на подведение итогов деятельности по слушанию, анализу музыки, установлению связей с другими видами искусства.

Играя в ансамбле, старшеклассники, студенты передают характер исполнения произведения не только потому, что руководитель показал, как нужно играть – громко или тихо. Педагог добивается того, что сами участники поняли, прочувствовали смысл, настроение произведения и таким образом пришли бы к искреннему, сознательному исполнению. В работе в музыкальном ансамбле эффективно зарекомендовал себя метод подготовки к концертным выступлениям. Он является эффективным средством формирования музыкальных интересов и вкусов участников разных возрастных групп. Ведь и старшеклассники, и студенты любят выступать перед слушателями, зрителями, радуются их вниманию. Каждое успешное выступление становится стимулом для дальнейшей работы над совершенствованием их исполнительского мастерства. Во время выступления (как и в ходе подготовки к нему) уделяется внимание внешнему виду участников дисциплине их игры, умению выйти на сцену и т.д.

Таким образом, использование приведенных приемов и методов создаёт прочный интерес участников музыкального коллектива к музыкальному искусству, умение сознательно слушать музыку, эмоционально на нее отзываться. Тем самым у участников музыкальных ансамблей их развиваются их эстетические ориентиры, ценности, художественный вкус.

Эффективным признан такой стиль руководства творческим коллективом, в котором практический аспект общения проявляется в видении и формировании коллектива как группового субъекта поведения и деятельности, направленной на решение общественно и индивидуально значимых задач.

**Список литературы**

1. **Алиев Ю.Б.** Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. **Социальная психология.** : учебное пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М. : Пер Сэ, 2002. – 351 с.

**Чернишов Д.О.**

**Психолого-педагогічні проблеми взаємодії майбутніх педагогів-музикантів у творчому колективі**

*У статті аналізуються психолого-педагогічні проблеми взаємодії майбутніх педагогів-музикантів та учнів у творчому колективі. Аналізується поняття «творчий колектив», розглядаються форми взаємодії учасників творчого колективу. Запропоновані прийоми і методи створюють стійкий інтерес учасників творчого колективу до музичного мистецтва, виховують вміння свідомо слухати музику, розвивають художньо-естетичний смак.*

**Ключові слова:** майбутні педагоги-музиканти, взаємодія, творчий колектив, учні, методи, музичний твір.

**Chernyshov D.A.**

**Psychological and pedagogical problems of interaction of future teachers-musicians in the creative team**

*The article analyzes the psychological and pedagogical problems of interaction between future teachers-musicians and students in the creative team. The concept of «creative collective» is analyzed, forms of interaction of participants of creative collective are considered. The proposed techniques and methods create a strong interest of the creative team to the art of music, educate the ability to consciously listen to music, develop artistic and aesthetic taste.*

**Key words:** future teachers-musicians, interaction, creative team, students, methods, musical work.

УДК 378.1

**Чернышёв Дмитрий Алексеевич,**  
д-р пед. наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры  
ГОО ВПО «Донецкий институт физкультуры и спорта»  
*KafedraTMFK\_Donetsk@mail.ru*

**Федорищева Светлана Павловна,**  
канд. пед. наук, доцент,  
директор Института культуры и искусств  
ГОО ВПО ЛНР «Луганский национальный университет  
имени Тараса Шевченко»  
*direktoriki@ltsu.org*

## **Формирование опыта исполнительской деятельности будущих учителей музыкального искусства в процессе профессиональной подготовки**

*В статье рассматриваются особенности формирования опыта исполнительской деятельности будущих учителей музыкального искусства; освещены методы и приемы педагогического воздействия на студентов (самостоятельную аналитическую деятельность; интенсивное развитие музыкального мышления; оценку концертных выступлений); раскрыты цель, особенности организации исполнительской деятельности; представлены творческие задания, которые способствуют формированию опыта исполнительства у студентов.*

**Ключевые слова:** исполнительская деятельность; опыт исполнительской деятельности, будущий учитель музыкального искусства.

Актуальность проблематики обусловлена потребностями современной теории и практики музыкального исполнительства. Опыт исполнительской деятельности имеет важное значение в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства, потому что является необходимым фактором становления личности музыканта-исполнителя. Сформированность опыта исполнительской деятельности свидетельствует о готовности специалиста к музыкально-педагогической работе. Безусловно, опыт исполнительской деятельности отражает процесс познания содержания музыкального произведения, собственной исполнительской интерпретации, психологической готовности исполнителя к концертной деятельности, его аналитической деятельности.

Приходится констатировать, что до сих пор проблема опыта исполнительской деятельности разрабатывалась преимущественно в контексте методических и педагогических исследований исключительно как проблема эстрадного волнения, неконтролируемых эмоциональных реакций у музыканта-исполнителя, формирование психологической готовности к публичному выступлению.

Некоторые авторы понятие «опыт» рассматривают как средство формирования у будущих музыкантов отдельных качеств, умений и навыков музыкальной деятельности. Например, И.А. Арутюнян, Т.Г. Мариупольская, И.Т. Салахова и др. рассматривают опыт как музыкально-слуховой, отражающий объем внутренне-слуховых, музыкально-интонационных представлений и комплекс эмоциональных переживаний человека.

Вместе с тем исследования, представляющие разные научные направления, фактически не касаются вопросов, связанных с проблемами формирования исполнительского опыта будущих учителей музыкального искусства. В частности, не предпринимались попытки выявить и обосновать закономерности, особенности и методика формирования опыта музыкально-исполнительской деятельности как неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки, рассмотреть процесс формирования опыта студентов как определенную организацию профессионального обучения.

В связи с выше изложенным, целью статьи является освещение педагогических методов и приемов формирования опыта исполнительской деятельности будущих учителей музыкального искусства.

Анализ музыкально-педагогических и музыкально-психологических источников (Л.Л. Бочкарев, Н.А. Давыдов, Д.К. Кирнарская, В.И. Петрушин, Ю.А. Цагарелли, Г.М. Цыпин и др.) доказал, что опыт музыкально-исполнительской деятельности является сущностной характеристикой личности исполнителя, который достигается путем качественного получения музыкально-теоретических знаний, практических умений и навыков познания, исполнения музыкального произведения и изучение исполнительского опыта известных музыкантов.

Для формирования опыта исполнительской деятельности мы предлагаем использовать взаимодействие методов и приемов такой деятельности: самостоятельной аналитической деятельности; интенсивное развитие музыкального мышления; оценочных суждений концертных выступлений студентов, моделирование, показ, объяснение, а также активизации внутреннего слуха и идеомоторные приемы.

Самостоятельная аналитическая деятельность как метод представлена в методике Я.А. Пономарева в рамках концепции творчества и творческого развития человека. Согласно данной концепции, фундаментальной составляющей человеческой аналитической деятельности является «способность действовать в уме» (СДУ). Исследования, проведенные Я.А. Пономаревым, доказали, что СДУ необходима для успешного выполнения практически любой деятельности, поскольку в основе лежит прогнозирование, целеполагание, преобразование объекта деятельности в соответствии с замыслом [3].

Прием активизации внутреннего слуха применяли в своей педагогической деятельности С.П. Елина, И.Т. Назаров, Т.В. Юрова и другие педагоги, которые предлагали использовать некоторое время на проигрывание произведений «мысленно». В результате такой работы совершенствуется скорость, приобретается чуткость пальцев, свобода игрового аппарата, ускоряется развитие исполнительских навыков.

Особенно актуальным для студентов является усвоение так называемого «алфавита» инструментальных движений: аккордовый склад мелодии, фигуры аккордов, арпеджио, тремоло, трели, октавы и др. Овладение «алфавитом» игровых формул связано с освоением соответствующих двигательных навыков и изучением клавиатуры (или грифа) музыкального инструмента. Такое системное, стабилизированное управление воспроизведением музыкального звучания, которое гармонично соответствует внутренней пластике произведения, в музыкальной педагогике определяется понятием идеомоторика (англ. – ideomotor act – «идея» – мысль, «моторика» – движение; идеомоторика – «мысленное, мнимое движение») [2].

Об использовании идеомоторных приёмов в своей педагогической практике свидетельствуют также Г.Р. Гинзбург, И. Гофман, А. Корто и др.; внимательное продумывание игровых движений помогало им достигать высоких технических результатов в исполнительстве с наименьшими физическими и психическими затратами. Заметим, что недостаточное владение идеомоторными приемами выражается в таких действиях, как «зажатие», мышечное напряжение, нерациональная форма движений, препятствующих достижению таких технических качеств как скорость, временная и пространственная точность, выносливость, качество звука и др. [4].

Формирование опыта исполнительской деятельности связано с проявлениями различных аспектов музыкального мышления (оригинальности, гибкости), а также с процессуальными проявлениями творческой активности в музыкально-исполнительских действиях студентов. Интенсивное развитие музыкального мышления осуществляется при овладении студентом знаний: о стиле композитора; исторической эпохе; музыкальных жанрах; о структуре произведения; об особенностях музыкального языка; о замысле композитора.

Активизируют процесс мышления чаще всего проблемные ситуации. Например, для развития навыков мышления в процессе исполнительской деятельности предлагаются такие задания:

– выявить главную интонацию; определить стиль произведения; подобрать произведения живописи и литературы в соответствии с характером музыкального произведения; найти фрагмент музыки определенного композитора среди других и т.п.;

– сравнить исполнительские планы музыкальных произведений в разных редакциях; составить несколько исполнительских планов одного произведения; выполнить одно и то же произведение с разной воображаемой оркестровкой и т.п.

Приведем некоторый алгоритм, позволяющий оценить концертное выступление студента в классе основного музыкального инструмента:

1) общее впечатление (концертная форма одежды; прическа; культура поведения за инструментом; эмоциональное впечатление от выступления студента);

2) выполнение студентом музыкально-художественных задач исполняемого произведения (установки педагога и умение закреплять их во время самостоятельной работы в классе; анализ причин, препятствующих полноценной передаче замысла автора произведения);



3) конкретный исполнительский анализ произведения: характер исполнения произведения; соответствие стиля; понимание формы произведения; фразировка; штрихи, артикуляция, качество звука; приемы игры; игра на музыкальном инструменте; динамика; методический анализ исполняемого произведения (по степени сложности, качественные изменения исполнительского уровня студента в результате изучения данного музыкального произведения; производительность творческого процесса педагога и студента в классе и реализация поставленных задач во время концертного выступления).

Основу стабильности опыта исполнительской деятельности составляет также саморегуляция и эмоциональная устойчивость. По мнению Л.Л. Бочкарёва, «способность к эмоциональной саморегуляции в исполнительской деятельности определяется такими признаками: умение сознательно управлять процессом игры, интерпретировать произведение в воображаемом звучании и мнимых действиях; способность к эмоциональному переживанию исполнения и восприятия собственной игры; способность регулировать психические состояния» [1, с. 4].

Формирование опыта исполнительской деятельности будущих учителей музыкального искусства является не только индивидуальной проблемой студентов, но и каждого музыкального учебного заведения. Бесспорно, Институты культуры и искусств организуют свою деятельность так, чтобы подготовить образованных специалистов в области профессионального художественного образования. Для этого проводятся разнообразные конкурсы, фестивали, конференции, целью которых является обмен опытом музыкально-исполнительской деятельности, но участие студентов в таких мероприятиях не является систематическим.

Поэтому, с целью адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности, нужна систематизация и детальная разработка плана их публичных выступлений (с учетом специфики профессиональной подготовки). Для организации концертной деятельности музыкантов предлагается использовать следующие тематические проекты: концерты-лекции «Музыкальное искусство эпохи барокко»; «Музыкальное наследие композиторов-классиков»; «Эпоха романтизма и современность» и др.); тематические концерты («В ритмах музыки хорошего настроения»; «Русская музыка: современный взгляд»); концерты, посвященные торжественным событиям, датам; музыкально-литературные концерты, конкурсы (на лучшее исполнение музыкальных произведений композиторов XVII–XVIII вв.; на лучшее исполнение произведений XIX – нач. XX ст.; на лучшее исполнение произведений русских композиторов; на лучшее исполнение современной музыки и др.).

Таким образом, опыт исполнительской деятельности будущих учителей музыкального искусства является сущностной характеристикой личности, который достигается путем качественного освоения музыкально-теоретических знаний, практических умений и навыков познания, исполнения музыкального произведения и изучение исполнительского опыта известных музыкантов.

Для формирования опыта исполнительской деятельности предлагается использовать предложенные методы и приемы, способствующие педагогиче-

ского воздействия на студентов: самостоятельная аналитическая деятельность (исполнительская деятельность, направленная на всестороннее раскрытие его «способности действовать в уме» – СДУ); интенсивное развитие музыкального мышления (овладение студентом знаний о стиле композитора; историческую эпоху; музыкальные жанры; о структуре произведения; об особенностях музыкального языка); оценка и систематизация концертных выступлений студентов (исполнительский анализ выступления, использование тематических проектов, лекций-концертов, музыкально-литературных концертов).

#### Список литературы

1. **Бочкарев Л.Л.** Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М. : Ин-т психологии РАН, 1997. – 352 с.
2. **Муртазина Л.Э.** Этапы работы над художественной составляющей музыкального произведения / Л.Э. Муртазина // Педагогика искусства. – № 4. – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.art-education.ru/AE-magazine> (Дата обращения 17.11.2018).
3. **Пономарев Я.А.** Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т ; МОДЭК, 1999. – 475 с.
4. **Юдин А.П.** Новый музыкальный материал в структуре обучения музыкальному исполнительству : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / А.П. Юдин. – М. : МГПИ, 1999. – 29 с.

**Chernyshov D.A.,  
Fedorishcheva S.P.**

#### **Formation of experience of performing activity of future teachers of musical art in the process of professional training**

*The article discusses the features of the formation of the experience of performing activity of future teachers of musical art; highlights the methods and techniques of pedagogical influence on students (independent analytical activity; intensive development of musical thinking; evaluation of concert performances); reveals the purpose, especially the organization of performing activities; presents creative tasks that contribute to the formation of the experience of performing*

**Key words:** *performing activities; experience performing activities, future teacher of music.*

Чернишов Д.О.,  
Федорищева С.П.

**Формування досвіду виконавської діяльності майбутніх вчителів  
музичного мистецтва в процесі професійної підготовки**

*У статті розглядаються особливості формування досвіду виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва; висвітлено методи і прийоми педагогічного впливу на студентів (самостійну аналітичну діяльність; інтенсивний розвиток музичного мислення; оцінку концертних виступів); розкрито мету, особливості організації виконавської діяльності; запропоновано творчі завдання, які сприяють формуванню досвіду виконавства у студентів.*

**Ключові слова:** виконавська діяльність; досвід виконавської діяльності, майбутній учитель музичного мистецтва.

## ***Актуальные проблемы воспитания и социализации студенческой молодежи***

УДК 378.015.31:32:37.013.42

**Акиншева Ирина Петровна,**  
канд. пед. наук, профессор,  
директор Института педагогики и психологии,  
и.о. заведующего кафедрой  
социальной работы и социальной педагогики  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко  
*akinsheva.irina@mail.ru*

### **Политическая социализация студенческой молодежи как социально-педагогический феномен**

*В статье рассматривается понятие «политическая социализация» с точки зрения педагогического аспекта этого процесса. Анализируются механизмы, этапы, политические ориентации и образцы политического поведения, а также становление концепции политической социализации студенческой молодежи.*

**Ключевые слова:** политическая социализация, молодежь, студенчество, политическое воспитание, «политическая поддержка».

Высшая школа сегодня представляет собой не только важнейший социально-экономический элемент государственной машины. В современных условиях она остается последним социализационным механизмом, призванным или успешно завершить, или скорректировать результат социализационных воздействий на личность, которым она подвергалась в предыдущие годы. По сути, это последний форпост целенаправленного профессионального воздействия, способный реально повлиять на личностное развитие, а опосредованно – и на всю ситуацию в обществе.

Прежде чем перейти к рассмотрению феномена политической социализации студенчества, мы хотели бы уточнить, что эта проблема является междисциплинарной и находится на стыке политологии, социологии и психологии, вследствие чего наука получила большое количество вариантов ее постановки и решения. Поскольку наш анализ будет осуществлен с педагогических позиций, то он будет существенно отличаться от классических политологических и социологических трактовок политической социализации. Нас будут интересовать не столько механизмы, этапы, политические ориентации и образцы политического поведения, которые давно и успешно исследуются представителями других обществоведческих дисциплин, сколько и педагогические аспекты этого процесса.

Мы исходим из того, что механическое перенесение трактовок политической социализации, которыми оперируют политологи, для нас не вполне приемлемо. Это связано с тем, что в них не учтены нюансы психолого-педа-

гогического характера, которые отражают усвоение личностью политических взглядов, ценностей, а также механизмы этого процесса, формы и методы педагогического управления в условиях образовательного пространства учебных заведений. Для решения этой задачи мы обратимся к логико-семантическому анализу, который, с одной стороны, позволит определиться в едином понятийном пространстве, а с другой – уточнить те смысловые характеристики, которые определяют существование этого явления в такой специфической среде, как студенчество, в частности, будущие организаторы работы с молодежью.

Под понятийным пространством мы понимаем многообразие феноменов, понятий, научных смыслов, возведенных до определенной рациональной парадигмы, в основу которой положены общие и специфические особенности процесса политической социализации в историко-педагогической ретроспективе.

Определение сущностных особенностей политической социализации студенческой молодежи требует выяснения специфики общего социализационного организационного процесса. Иными словами, невозможно выявить особенности политической социализации, не определившись с общей трактовкой социализации в современной педагогической науке. Наша позиция подтверждена подходом, принятым в современной политологии, где политическая социализация рассматривается по аналогии с процессом социализации как процесс включения индивида в политическую систему [2, с. 277–278].

Американский политолог Ф. Гринштейн утверждает, что использование этого понятия возможно в таких ситуациях:

- 1) при изучении политических ориентаций у детей;
- 2) при изучении норм и правил, которые преобладают в обществе;
- 3) при изучении влияния различных политических теорий на граждан в любой стадии их жизненного цикла;
- 4) в ходе наблюдений за деятельностью институтов социализации, которые являются своеобразными каналами воздействия общества на человека.

Стремительное распространение новой терминологии мы связываем с тем, что со второй половины XX века в исследованиях по классической социализационной проблематике утвердилась мысль, что понятийное пространство, образуемое термином «социализация», охватывает общие и специфические особенности. Следствием стало появление значительного количества исследований, посвященных политической, этнокультурной, поло-ролевой, этнической и другим видам социализации. Достаточно сослаться на мнение авторитетного исследователя молодежной проблематики в странах постсоветского пространства В. Павловского, который называет пять основных видов социализации современной молодежи: эйкуменизация, мезосоциализация, экономизация, политизация и этнокультурная социализация [1, с. 155].

Становление концепции политической социализации происходило и происходит под влиянием огромного числа факторов объективного и субъективного характера. Если первые определяются спецификой политических процессов в той или иной стране, то последние прямо зависят от научных школ и направлений, которые изучают эти проблемы. В связи с тем, что особенностью нашего подхода является не столько исследование самой политической

социализации, сколько разработка механизмов социально-педагогического влияния на ее результаты, основной акцент мы делаем на педагогической составляющей социализационного процесса.

Ведущей проблемой, которая, хоть и носит чисто педагогический характер, но по своим масштабам выходит далеко за педагогические рамки, является создание эффективных механизмов интериоризации личностью целей и ценностей господствующей в обществе политической культуры. Если раньше такая культура, которая основывалась на ценностях жесткого тоталитарного общества, приписывала человеку определенную модель отношения к власти и поведения в социуме, то нынешние модели являются плюралистическими, рассчитанными на сосуществование различных политических сил и взглядов.

Особенностью современных моделей политической социализации является то, что все они предполагают принципиально иной подход к социально-педагогическому обеспечению результатов социализации. В его основе лежит идея о том, что человек является активным субъектом политической деятельности, а сама политика направлена на обеспечение интересов общественного большинства. При этом разнообразные механизмы власти рассматриваются как угроза для свободы человека. Именно поэтому либеральные, неоконсервативные и леворадикальные политики резко негативно относятся к любым формам коллективности, централизации власти и подчинения ею человека.

Эти идеи положены в основу современных концепций политической социализации и основаны на представлении ее как процесса добровольного принятия индивидом ценностей и стандартов политического поведения, которые предлагает ему политическая система на различных этапах его жизни: в детстве, юности, зрелом возрасте. Политическая социализация описывается в терминах обусловленности, добровольности и доброжелательности в процессе формирования у индивида позитивных установок к власти. Практический эффект подобных разработок заключается в возможности контроля за процессом социализации и его педагогическом обеспечении, который позволяет формировать политические субъекты с заранее заданными характеристиками. В основе этой версии политической социализации лежит теория «политической поддержки», предложенная Д. Истоном и Дж. Деннисом, которая оказала существенное влияние на развитие современных социализационных теорий.

В традициях отечественной психолого-педагогической и социологической науки проблемы политической социализации рассматривались в основном через проблемы политического воспитания, политической учебы и образования. В исследованиях В. Байковой, В. Васильева, Ф. Вон, Д. Гилязитдинова, А. Деркача, П. Позднякова, А. Яковлева и др. анализировались каналы и механизмы политической пропаганды и агитации, их результативность, влияние на формирование политических убеждений.

Оценивая сумму знаний, накопленных в изучении политической социализации, отметим: несмотря на то, что много работ отражает дух своего времени, в них содержится немало важных общетеоретических положений, которые сохраняют свое значение сегодня.

Нетрудно заметить, что при определении контекста, в котором возможно использование термина «политическая социализация», на наш взгляд, упущен аспект социально-педагогический, предполагающий, что сегодня говорить о социализационном процессе без определения педагогических механизмов управления им невозможно.

В условиях кризисного, переходного состояния общества, когда изменяются типы политической культуры, возникают серьезные проблемы сохранения и передачи политического опыта, преемственности политических институтов, норм и ценностей. В условиях трансформации политической системы роль и значение политической социализации неизмеримо возрастает, поскольку от ее результата во многом зависит сохранение мира и стабильности в обществе.

Продолжая рассмотрение сущности политической социализации, отметим, что центральным в диаде «политическая социализация» является понятие «социализация», которое выступает как системообразующее по отношению к его видовому – «политическая». Поскольку первое рассмотрено нами выше, то остановимся на характеристике его политического аспекта. В этом случае нас будут интересовать не столько политологические и социологические аспекты – они являются предметом политологии и социологии, сколько собственно педагогические, точнее социально-педагогические, которые отражают взаимосвязь политической социализации с процессами педагогической поддержки. Важность отмеченного аспекта заключается в уточнении педагогической специфики исследования, направленного на изучение процесса становления личности, а не на собственно политическую действительность, в которой он происходит.

Начало разработки психолого-педагогических аспектов политической социализации связывают с именем немецкого социолога Макса Вебера. Именно он впервые ввел в социологию понятие «социальное действие», что определило развитие не только общей социализационной проблематики, но и такого направления, как политическая социализация. Для подтверждения этого тезиса обратимся к мнению автора о том, что «социальные действия – это определенная система поступков, средств и методов, при помощи которых лицо или группа намеревается изменить поведение, установки или мнения других лиц или групп» [3, с. 86]. В этом определении содержатся не только специфические педагогические установки воздействия на отдельных людей, но и важнейшая составляющая политической деятельности – воздействие с целью получения политической власти. Именно социальные действия лежат в основе социализационного процесса и отделяют механизмы целенаправленного воздействия от стихийных воздействий. Таким образом, процесс политической социализации представляет собой совокупность стихийных и целенаправленных действий, субъектом которых выступают политические явления, люди, средства, которые, в конечном итоге, определяют уровень политической культуры, политического сознания, политической информированности и политической активности человека. К этому следует добавить, что политическая деятельность является квинтэссенцией социальной деятельности, поскольку она возникает и реализуется только в достаточно развитых социаль-

ных отношениях и не может быть мотивирована исключительно витальными потребностями.

Социально-педагогическая специфика исследования политической социализации обуславливает ее понимание как вида характерных процессов познания, общения, овладения навыками практической политической деятельности. По сути, каждый политический лидер, и студенческий в том числе, с позиций социализационной теории рассматривается как исполнитель определенной социальной роли, которая чем лучше выполнена, тем более профессионально он к ней подготовлен. Исходя из сказанного, под политической социализацией студенческой молодежи мы понимаем процесс активного усвоения студентами идеологических и политических ценностей, норм, имеющихся в обществе, и превращения их в осознанную систему социально-политических установок.

#### Список литературы

1. **Павловский В.В.** Ювентология: проект интегративной науки о молодежи / В.В. Павловский. – М. : Академ. проект, 2001. – 304 с.
2. **Политология** : энциклопедический словарь / общ. ред. и сост. Ю.И. Аверьянов. – М. : Изд. Моск. гос. ун-та, 1993. – 431 с.
3. **Шляхун П.П.** Політологія (теорія та історія політичної науки) : підручник / П.П. Шляхун. – К. : Либідь, 2002. – 576 с.

**Акиншева И.П.**

#### Політична соціалізація студентської молоді як соціально-педагогічний феномен

*У статті розглядається поняття «політична соціалізація» з точки зору педагогічного аспекту цього процесу. Аналізуються механізми, етапи, політичні орієнтації й зразки політичної поведінки, а також становлення концепції політичної соціалізації.*

**Ключові слова:** політична соціалізація, молодь, студентство, політичне виховання, «політична підтримка».

**Akinsheva I.P.**

#### Political socialization of student's youth as a socio-pedagogical phenomenon

*This article discusses the concept of «political socialization» from the point of view pedagogical aspect of this process. The mechanisms, stages, political orientations and patterns of political behavior, as well as the formation of the concept of political socialization are analyzed.*

**Key words:** political socialization, youth, students, political education, «political support».



**Богиня Юлия Александровна,**  
аспирант кафедры психологии  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
2069952@mail.ru

## **Установка на создание семьи у студентов: возрастной аспект**

*В статье рассмотрена актуальность развития обозначенной темы в разрезе перспективных направлений психологической науки и практики. Проведён анализ особенностей становления у студенческой молодёжи установок на создание семьи. Выделены возрастные особенности студенческой молодёжи и отличительные особенности категорий студентов юношеского возраста и студентов периода молодости.*

**Ключевые слова:** студенческая молодёжь, установка на создание семьи, возрастные особенности, психологическая готовность к браку.

Для психологической науки и практики подготовка юношества и молодёжи к семейной жизни является одной из важнейших проблем в плане значимости и необходимости её осмысления. На протяжении многих лет существует тенденция нестабильности браков, неспособности молодёжи к созданию крепких семейных уз и полноценного воспитания детей. Страдают репродуктивная, воспитательная, эмоциональная, духовно-психотерапевтическая и другие функции, возложенные на добровольный союз мужчины и женщины.

Цель данной статьи: проанализировать отличительные психологические характеристики личности на определённых возрастных этапах, когда созревает готовность включения в новую социальную роль – семейную, выделить особенности и нюансы возрастов, характеризующих психологическую готовность к браку.

Результаты, полученные на начальном этапе исследования, позволят дополнить теоретические представления о становлении установок на создание семьи у студенческой молодёжи и более точно, основываясь на тонкостях психологических особенностей возраста, сформировать психолого-коррекционную программу в направлении подготовки студенческой молодёжи к семейной жизни.

Брачно-семейные установки (установки на создание семьи), как утверждает Т.Ю. Сорокина в своём диссертационном исследовании [3], необходимо рассматривать как важные аспекты психологической готовности молодёжи к браку, поскольку понятие «установка» (используя определение учеников Дмитрия Узнадзе – Т.Т. Иосебадзе, Т.Ш. Иосебадзе) – это состояние готовности к совершению определённой деятельности, направленность на удовлетворение актуальной потребности. Следовательно, понятие «установка» можно соотнести с психологической готовностью к чему-либо.

Чтобы исследовать у студентов установку на создание семьи как состояние личностной готовности к браку и поведение в браке, необходимо исследовать

довать компоненты психологической готовности к браку, как состояние личностной и поведенческой готовности. На начальном этапе исследования мы сосредоточили своё внимание на одном из компонентов готовности к браку (по Т.В. Андреевой, И.В. Гребенниковой и В.А. Сысенко) [4] – «социальная зрелость» – состояние, когда сформирована готовность брать ответственность друг за друга и будущих детей.

Нами было проведено пилотажное исследование студентов на базе духовно-просветительского центра имени св. преп. Нестора Летописца при Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко. В исследовании участвовали студенты Института педагогики и психологии филологического факультета. Респонденты были разделены на 2 группы:

- студенты периода юности 1–2 курсов (возрастные границы: 17–20 лет);
- студенты периода молодости: выпускники конца 4–х 5–х курсов (от бакалавров до магистрантов в возрасте 23–25 лет).

Разделение на 2 возрастные группы было обусловлено тем, что студент-первокурсник существенно отличается от студента-выпускника 4–5 курса или магистранта. Это объясняется тем, что возрастная категория начинающих студентов в среднем относится к периоду юности. Это возраст 17–21 года. На начальных этапах обучения человек проходит серьёзный период адаптации к новой социальной роли и социальной ситуации, отношения с коллективом. Это период перехода из роли школьника к более самостоятельной роли студента. Юный студент легко может попасть под влияние авторитетного мнения лидера группы. Период вхождения в коллектив характеризуется попаданием под влияние доминирующего мнения коллектива. Под незримым давлением новой среды могут модифицироваться мнения и установки, ценностные ориентации студентов. Исследователи (И.С. Кон, Е. Уманская, И. Шаповаленко и др.) [2] считают, что в этот период происходит характерный ценностный сдвиг в установках студентов.

Конец студенчества (22–25 лет) – это период, входящий в возрастные рамки молодости. У личности обнаруживается стремление к самовыражению (в выборе профессии, спутника жизни, в карьере), происходит индивидуализация сознания, выбор собственного жизненного стиля. Завершается период формирования социально-нравственных оценок и установок. Многие исследователи (Н.М. Галимова, И.В. Гребенников, М. Земской, М.В. Маляров, Л.М. Панкова, П.А. Решетников, А.Н. Сизанов, В.А. Сысоенко, В.С. Торохтий, Б.Ю. Шапиро и др.) считают, что в этот период (период молодости) происходит завершение становления психологических установок на создание семьи.

В каждой возрастной группе было представлено по 70 человек. Нами была составлена авторская анкета, вопросы которой были направлены на исследование состояния психологической готовности к браку как составляющей части установки на создание семьи.

Мы предположили, что готовность брать на себя ответственность друг за друга и будущих детей (согласно компоненту «социальная зрелость») будет соответствовать желанию либо нежеланию вступать в зарегистрированные брачные отношения. Официальный брак требует от каждого из супругов полного ответственного отношения за совместный быт и детей, рожденных в этом браке.

Итак, на вопрос «Видите ли вы недостатки гражданского брака (совместного проживания без регистрации)?» испытуемые ответили следующим образом:

Респонденты 1 группы (1–2 курс):

70% – видят только «плюсы» подобного брака;

20% – воздерживаются, считая «каждый человек имеет право жить так, как ему хочется»;

10% – относятся отрицательно;

1% – не имеют желания создавать семью.

Как видим, в этой возрастной группе отмечается некий отход от традиционной формы брака – прослеживается «ценностный сдвиг», характерный для данного возраста.

Также указанные результаты свидетельствуют о том, что на этапе ступени «социальная зрелость» у 70% студентов 1 группы респондентов не сформирована психологическая готовность к браку, следовательно, установка на создание семьи также находится в процессе своего становления.

При проведении анкетирования с тем же вопросом во 2 группе студентов (на конец 4–5 курса, магистранты), результаты значительно отличаются:

70% – склоняются к зарегистрированным официальным отношениям в браке;

30% – нейтрально, считая справедливым «право каждого на свободные отношения»;

100% – имеют желание создать семью или уже создали.

Эти показатели свидетельствуют о том, что к концу студенческого возраста, как и доказывают многие исследователи, определяется психологическая готовность к браку, заканчивается становление установок на создание семьи.

Следующий вопрос звучал так: «Хотели бы вы иметь единственный крепкий брак в своей жизни?».

В этом отношении обе группы респондентов отвечают положительно (кроме тех, кто не собирается создавать семью – 1%). Это означает, что идеал семьи, как крепкого долгосрочного союза сформирован в сознании студентов, однако сложность заключается в том, что большинство из них не знает, как в реальности этот образ воспроизвести. Потому что на вопрос «Считаете ли вы, что сможете в будущем создать такой союз?» первая группа респондентов (1–2 курс) отвечает таким образом:

40% – скорее нет, чем да; 25% – скорее да, чем нет; 15% – да, смогу; 20% – свой ответ, среди которых были такие: «у меня нет примера для подражания», «если повезёт», «я воспитывался в неполной семье», «не хочу создавать семью» и др.

Ответы второй группы респондентов (4–5 курс) звучали так:

45% – скорее да, чем нет; 25% – скорее нет, чем да; 30% – свой ответ (среди которых: «не могу ответить заранее», «если что-то будет зависеть от меня», «нет примера для подражания» и др.) .

Как видим, во второй возрастной группе молодёжь больше настроена на крепкие семейные отношения, однако общая тенденция к сохранению семьи испытывает кризис в обеих возрастных группах.

Мы также попытались направить своё исследование на репродуктивные установки, т.к. отношение к детям и психологическая готовность их иметь входит в компонент «социальной зрелости личности»:

«Имеете ли вы желание в будущем иметь детей?»

Первая группа респондентов «юношество» – 90% – «да».

Вторая группа респондентов «молодёжь» – 90% – «да».

В ответах на этот вопрос студенты показали единогласие.

Что касается установок на малодетность или многодетность, то на вопрос: «Хотите ли вы стать многодетными родителями?», (уточнив, что многодетные в нашем обществе – это семьи, имеющие 3 и более детей), то в этом вопросе студенты также выявили единогласие. Однако с позиции демографической политики такие результаты не могут порадовать : никто (!) из респондентов не выразил желания стать многодетным отцом или матерью. Считаем, что это является следствием стереотипов, навязываемых обществу долгое время. Установка на малодетность – это преобладающая установка целого общественного мнения.

Итак, обзор теоретического материала и результаты нашего собственного анкетного исследования показал, что развитие установок на семью – это сложный нелинейный противоречивый процесс. В период от начала студенческой жизни и до её окончания с личностью студента происходит сложный ряд трансформационных процессов. В начальный период обучения происходит характерный ценностный сдвиг и отход от традиционных семейных ценностей. К окончанию студенческой жизни люди более склоняются к традиционным формам, принятым в обществе.

Однако само современное общество в последнее время претерпело множество трансформаций в отношении семьи. Мы придерживаемся мнения тех исследователей (А.И. Антонов, С.И. Голод, В.И. Медков и др.) [1], которые отмечают, что институт семьи претерпевает кризис своего развития. Массированное влияние средств массовой информации и масс-медиа, являющиеся ориентиром в обществе, не несут необходимых образцов и стереотипов поведения, способствующих формированию крепкого брака и прочных семейных уз. Именно поэтому у молодых людей, не имеющих примеров для подражания, возникают проблемы с образом крепкой семьи и её построением.

Наши исследования показали, что каждая возрастная категория (в данном случае это юность и молодость) имеет свои особенности в отношении установок на создание семьи. Ответы большинства респондентов первой группы характеризуются незрелостью убеждений, конформностью, которую можно преодолеть путём просветительской работы и доверительных бесед. Юные студенты в своих высказываниях ориентируются на позицию лидирующего лица и могут менять своё мнение под давлением авторитетов. Их высказывания, убеждения и установки свидетельствуют о психологической готовности к браку, находящейся в процессе формирования. Иными словами, о неполной (несформированной) её готовности.

Студенты второй группы отличаются тем, что их мнения и убеждения достаточно чётко сформированы, они умеют отстаивать свою точку зрения, ориентируясь на социально-нравственные оценки и установки в отношении се-

ми. Можно говорить о том, что в период молодости у большинства студентов установка на создание семьи входит в круг их ценностных ориентаций, которые отражают внутреннюю готовность личности к действиям по удовлетворению потребностей и целей, дают направление её поведению во всех сферах деятельности.

В рамках статьи нами предпринята попытка отобразить отличительные особенности и нюансы возрастных аспектов студенческого возраста, а также становления личностной готовности к браку: установок на создание семьи; различия в личностных характеристиках юных студентов и студентов-выпускников, магистрантов. Полученные в ходе исследования данные позволили приступить к разработке программы психолого-педагогической коррекции по работе со студенческой молодёжью разных возрастов в подготовке к семейной жизни и формирования позитивных установок на создание семьи.

В перспективе предполагается изучение других компонентов психологической готовности и проведение лонгитюдного исследования становления установок на создание семьи не только у лиц студенческого возраста, но и в других возрастных группах.

#### Список литературы

1. **Гребенников И.В.** Основы семейной жизни : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
2. **Кон И.С.** Социологическая психология / И.С. Кон // Московский психолого-социальный институт. – М. : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.
3. **Сорокина Т.Ю.** Особенности брачно-семейных установок студенческой молодёжи / Т.Ю. Сорокина // Диссертационное исследование. – Самара, 2007. – С. 240.
4. **Фещенко Е.М., Кузнецова Е.В.** Проблема формирования ценностей современной молодёжи / Е.М. Фещенко, Е.В. Кузнецова // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». – 2013. – С. 26.

**Богиня Ю.О.**

#### Настанова на створення сім'ї у студентів: віковий аспект

*У статті розглянуто актуальність розвитку означеної теми в розрізі перспективних напрямків психологічної науки й практики. Проведено аналіз особливостей становлення в студентській молоді настанов на створення сім'ї. Виділено вікові особливості студентської молоді та відмінні риси категорій студентів юнацького віку і студентів періоду молодості.*

**Ключові слова:** студентська молодь, установка на створення сім'ї, вікові особливості, психологічна готовність до шлюбу.

**Boginya Y.A.**

**Installation for the creation of the family in students: age aspect**

*In this article, the relevance of the development of the indicated topic is considered in the context of promising areas of psychological science and practice. The analysis of the peculiarities of the formation of the establishment of a family for students is carried out. Age features of student youth and distinctive features of categories of students of youth and students of the youth period are singled out.*

**Key words:** *student youth, establishment of a family, age characteristics, psychological readiness for marriage.*

УДК 37.018.1: [17.022.1:271.2]

**Грищенко Надежда Анатольевна,**  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
дошкольного образования  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*grina-lg@mail.ru*

## **Традиционные семейные ценности на рубеже XIX–XX столетий**

*В статье проанализирована трансформация семейных ценностей русского народа на рубеже XIX–XX столетий. Раскрыты причины сложившейся ситуации, охарактеризованы последствия нивелирования традиционных семейных ценностей, проявившиеся в современное время. Православие и православные основы человеческой жизни рассматриваются в статье как духовный ориентир возрождения нации, что требует их принятия и закрепления сегодня на государственном уровне.*

**Ключевые слова:** *духовный кризис, семья, семейные ценности, Православная Церковь, духовно-нравственное воспитание.*

Духовный кризис современного общества породил негативное социальное самочувствие молодёжи, проявляющееся в депрессии, нигилизме, девиантном поведении, принятии антиценностей.

В новых социально-политических условиях стало очевидным понимание приоритета формирования духовного потенциала современного общества на основе обращения к культурному наследию русского народа в рамках православной религии и православных традиций. Сегодня, на наш взгляд, особенно актуально обращение к исконным семейным ценностям русского народа, осмысление предпосылок революции нравственного сознания общества в сфере семьи, последовавшей за октябрьским переворотом 1917 года, а также выявление направления решения проблемы кризиса ценностей института семьи в современных условиях, что и является целью данной статьи.

На протяжении всей истории в русской культуре особое место занимала семья. Именно в семье формировалась национальная культура, этический «кодекс» социального поведения и, наконец, именно семья являлась и является первичной колыбелью национального мировоззрения для подрастающих поколений. Семья и сегодня остаётся тем социальным институтом, в чьи функции входит не только воспроизводство населения, но и воссоздание определенного образа его жизни. Возникновение на Руси института полноценной семьи в вышеприведенном понимании было связано в первую очередь с принятием православного христианства. Именно православие является для большинства граждан семейно ориентированной религией, поддерживающей на основе своего вероучения фундамент гражданского общества [5]. Предшествующие модели супружеских взаимоотношений в рамках языческого мироощущения

нельзя назвать собственно семейными. Отношения мужа и жены в язычестве строились не на социальной иерархии, продиктованной логикой жизни, а на изначальной конфликтности [2].

Под традиционными отечественными семейными ценностями мы понимаем исторически и религиозно обусловленные нормы и установки русского народа касательно брака и семьи. Согласно взглядам социолога и демографа И.И. Белобородова, традиционными семейными ценностями нашего Отечества являются такие: единобрачие, целомудрие, супружеская верность, семьецентризм (престиж семьи), общественное одобрение брака (через официальную регистрацию, согласие родителей и венчание), ранняя брачность, многопоколенность, иерархичность, нерушимость брака и, наконец, многодетность [1]. Исторически именно эти ценности составляли основу брачно-семейной культуры русского народа. Рассмотрим трансформацию указанных ценностей семьи более подробно на стыке двух столетий.

Единобрачие, понимаемое как моногамия, есть семейный союз двух людей – мужчины и женщины. Православная Церковь определяет брак как таинство, посредством которого два существа сливаются в «единую плоть», в союз, как союз Христа с Церковью. Брак понимается как полное слияние двух существ, пожизненное шествие их по дороге жизни, совместное осуществление поставленных себе задач. Супруги и их дети, рожденные в браке, представляют собой своего рода «государство в государстве». При этом государство почти не вмешивалось во внутренний распорядок семьи, предоставляя семье полную самостоятельность, оберегая её прочность и независимость.

Однако либеральные ценности, набравшие обороты в конце XIX – начале XX столетия, постепенно подрывали авторитарные основы семьи и всё более и более разделяли основные связи, делавшие её цельной единицей. Всё более слабым становится и союз мужа и жены, и союз родителей и детей, т.е. те две основы семьи, которыми исчерпывается её содержание [4].

Вторая ценность – добрачное целомудрие, нравственная чистота молодых людей, вступающих в брак. Тем не менее, на стыке столетий начинает набирать силу её антиценность – сексуальная «свобода», раскрепощенность, постулирующая независимость сексуальной жизни от прежних стереотипов, ставшая особенно ярко проявляться в крупных городах.

Только дореволюционное село Российской империи продолжало придерживаться традиционных православных взглядов в этом отношении, что подтверждают данные социологических исследований [4, с. 70].

Супружеская верность, как третья ценность семьи, также стала постепенно утрачиваться, её антиценностью стала допустимость в общественном сознании супружеской измены.

Следующей ценностью рассмотрим семьецентризм, или престиж семьи. Уже сто лет назад становится всё больше лиц, не желающих вовсе супружеской связи и тем самым отрицающих как основу, так и самую сущность семьи. Факт эмансипации женщин, увы, стал разлагающим, а не укрепляющим семью фактором. Поскольку женщина получила знания и подготовку для того, чтобы безбедно существовать, то, если ей муж или брак по каким-либо причинам перестал нравиться, – она без труда могла разорвать связь и заменить её новой



или начать самостоятельное существование. Что раньше женщина вынесла бы молчаливо, теперь она не переносит, семья не является для неё (и в общественном сознании, в том числе) чем-то обязательным, непреложным, догматичным.

Пятая ценность – общественное одобрение брака (в том числе, и венчание в Церкви) также постепенно стало сдавать свои позиции. Для дореволюционной России одной из главных основ семьи и брака была, в первую очередь, религия и её покровительство браку и семье как религиозному, священному установлению. Церковь не была отделена от государства, а потому вся сила государства, его законы были «на страже» семьи и брака в течение веков существования православия на Руси. К началу XX века становилось вполне привычным сожительство без венчания, получавшее широкое распространение в среде интеллигенции, среди представителей свободных профессий.

Ранний брак как ценность стал противопоставляться в новых условиях более позднему вступлению в брак среди представителей аристократии и интеллигенции, а также отказу от вступления в него, что у женщин также стало следствием эмансипации. Тем не менее, по сравнению со странами западной Европы в дореволюционной России вплоть до самого конца XIX века был самый низкий процент безбрачия [3].

Седьмая ценность представляет собой многопоколенность, которая испокон веков представляла собой одну из ключевых семейных ценностей на Руси. Так, крестьянская семья представляла собой совместное проживание и ведение хозяйства тремя поколениями. Такой уклад обеспечивал качественную передачу как практических умений от старшего поколения к младшему, так и большинства жизненных ценностей. Миграция сельского населения в города, их неуклонный рост в связи с промышленным развитием Российской империи на рубеже XIX–XX столетий постепенно отделяли молодёжь от старших поколений и, как следствие, становились причинами нарушения преемственности традиций и ценностей из поколения в поколение.

Следующую ценность – иерархичность – без труда можно противопоставить партнёрству супругов в браке, что, приводит к утрате мужем и женой традиционных ролей в семье. Увеличивающийся, а порой и равноценный финансовый вклад женщины в семейный бюджет, значительная её занятость в сфере общественной жизни стали дестабилизирующими факторами смены гендерных ролей мужчины и женщины.

Нерушимости брака как девятой ценности противостоит антиценность допустимости развода, его распространённости особенно среди городских жителей. Причинами столь разрушительной для института семьи практики стали описанные выше эмансипация женщин, ослабление роли православной Церкви в духовно-нравственной жизни общества, а также облегчение этой процедуры на юридическом уровне. Немаловажной причиной стало и формирование ложного представления у молодых людей о смысле и целях семейного союза.

Значимой ценностью является многодетность, которой противопоставлены антиценности малодетности и даже бездетности. Ранее семья без детей была исключением, чем-то ненормальным, причиной чему служило физическое нездоровье родителей. Однако с началом XX века в моду начинают вхо-

дить малодетные или вовсе бездетные браки. Иметь детей становится теперь всё более «неудобным и непрактичным» [4].

Проанализировав аксиологическое состояние российского общества на стыке XIX–XX веков, мы пришли к выводу, что распространение в нашем Отечестве западных ценностей, по своему содержанию являвшихся антиценностями, прогрессирующий в обществе либерализм, ослабление законов и власти подорвало духовно-нравственные основы важнейшего для человека социального института – института семьи. Огромной проблемой, на наш взгляд, остаётся до сих пор исключительно светский характер обучения и воспитания детей, отсутствие единой основы для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Резюмируя изложенное выше, отметим, что в современных условиях проблема формирования семейных ценностей у детей и молодёжи стоит особенно остро. Безусловно, изменились политические и социокультурные условия, трансформировалось общественное сознание, прошедшие более чем сто лет не обратишь вспять, однако решение проблемы видится нами только в интеграции воспитательных влияний всех социальных институтов, воплощении в реальную жизнь единой государственной политики.

#### Список литературы

1. **Белобородов И.И.** Традиционные семейные ценности: русская версия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://riss.ru/demography/demography-science-journal/22286>
2. **Дружинин В.Н.** Психология семьи: 3-е изд. / В.Н. Дружинин – СПб. : Питер, 2006. – 264 с.
3. **Захаров Сергей.** Брачность в России: история и современность [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2006/0261/tema01.php>
4. **Сорокин Питирим.** Кризис современной семьи / Питирим Сорокин // Вестник Московского университета. Сер. Социология и политология. – 1997. – № 3. – С. 65–79.
5. **Царевский А.А.** Значение Православия в жизни и исторической судьбе России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.eparhiasaratov.ru/books/22c/carevsky/importance/17.html>

Грищенко Н.А.

#### Традиційні родинні цінності на межі XIX–XX століть

*У статті проаналізовано трансформацію родинних цінностей російського народу на межі XIX–XX століть. Автором розкрито причини ситуації, що склалася, схарактеризовано наслідки нівелювання традиційних родинних цінностей, що виявилися в сучасний час. Православ'я та православні засади людського життя розглядаються в статті як духовний орієнтир відродження нації, що потребує їх прийняття та закріплення на державному рівні.*

**Ключові слова:** духовна криза, родина, родинні цінності, Православна Церква, духовно-моральне виховання.

Grishchenko N.A.

**Traditional family values the turn of the XIX–XX centuries**

*The article analyzes the transformation of the family values of the Russian people at the turn of the XIX–XX century. The author reveals the causes of the current situation characterized by the consequences of the leveling of traditional family values, manifested in modern times. Orthodoxy and the Orthodox foundations of human life are discussed in the article as the spiritual guide of the revival of the nation, which requires their adoption and consolidation today, at the state level.*

**Key words:** *spiritual crisis, family, family values, Orthodox Church, moral and spiritual education.*

Сущенко Ольга Григорьевна,  
канд. пед. наук, доцент,  
и.о. заведующего кафедрой начального образования  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*sushenkoog@rambler.ru*

## Психолого-педагогические механизмы формирования профессионального сознания будущих учителей начальной школы

*В статье предложено краткое обоснование комплекса психолого-педагогических механизмов, определяющих формирование профессионального сознания будущих педагогов начальной школы; раскрыта их содержательная характеристика; обозначены условия эффективного функционирования механизмов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональное сознание, будущие педагоги начальной школы, психолого-педагогические механизмы.

Анализ многочисленных работ, посвященных проблемам педагогической деятельности, личности учителя, механизмов его становления как профессионала, акмеологического совершенствования (работы Н. Аминова, Б. Анянueva, А. Деркача, Н. Кузьминой, Л. Митиной, Л. Подымовой, В. Сластенина, В. Слободчикова и др.), позволяет говорить о важной роли профессионального сознания в этих процессах и, соответственно, психолого-педагогических механизмах и условиях его формирования. В этой связи отметим значимость исследований в области психологии личности, сознания, мышления, деятельности; социальной и педагогической психологии, в частности, работы А. Брушлинского, В. Давыдова, В. Зинченко, А. Леонтьева, В. Мухиной, В. Осницкого, А. Петровского, Д. Ронзина и др.

Кратко сформулируем основные тезисы, способствующие более глубокому пониманию отбора содержания и средств относительно формирования исследуемого феномена. Обосновывая механизмы формирования профессионального педагогического сознания, мы опирались на позиции исследователей, которые трактуют само понятие механизма как раскрытие сущности движения, действительности, явления; понимание и выявление закономерностей и взаимосвязей частей и целого и др. [4; 5]. Кроме того, любое явление развивается через комплекс механизмов, поскольку именно таким образом разворачивается деятельность человека, раскрываются его компенсаторные возможности [7]. В этой связи отметим также, что в основе любого психологического механизма лежит определенная основополагающая идея, принцип. И, говоря о развитии профессионального сознания будущих педагогов, полагаем, что это процесс будет эффективно осуществляться, прежде всего, на основе использования диалектического принципа развития и единства сознания и дея-

тельности. Этот тезис разрабатывали и отстаивали выдающиеся отечественные психологи А. Леонтьев, С. Рубинштейн и др. В частности, С. Рубинштейн в своей работе «Проблемы общей психологии» отмечает: «В деятельности человека, его делах – практических и теоретических – психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершенствуется» [9, с. 158].

Значимыми основаниями для нашего исследования считаем и наработки А. Конопкина [5], который, опираясь на принцип единства сознания и деятельности, выделил ряд механизмов саморегуляции деятельности: формулирование субъектом цели, значимой для него модели условий деятельности; последовательность исполнительских действий; критерии оценки эффективности выполненного; принятие решения о коррекции дальнейшей стратегии деятельности. Иными словами, можно говорить о функционировании так называемого «управленческого цикла», который, по мнению специалистов в области управления (В. Афанасьев, В. Беспалько, Ю. Конаржевский, М. Поташник, Т. Шамова и др.), рассматривается как универсальный механизм управления деятельностью и самодеятельностью, и относится к уровню сознательной регуляции.

Безусловно, важнейшим фактором организации и осуществления деятельности является мотивация, которая в значительной мере обеспечивает и определяет ее результативность. В этом отношении заслуживает внимания экспериментальное исследование В. Леонтьева [8], в котором он выделяет несколько типов психологических механизмов деятельности: спонтанной активности, динамического равновесия и адаптационный механизм. Опираясь на идею автора о том, что именно адаптация является исходной ступенькой вхождения человека в социальную среду в единстве с действием механизмов идентификации и динамического равновесия, предполагаем развить ее в дальнейшем исследовании психологических механизмов формирования профессионального сознания.

Обосновывая механизмы развития ценностно-нравственной и этической составляющей профессионального сознания педагога, мы опирались на выводы Л. Анпиловой [1], которая считает, что наиболее действенными психологическими механизмами в этом плане являются механизмы идентификации, эмпатии, самооценки, принятия и освоения соответствующих ролей. Базисом для выделенных механизмов автор считает альтруистический, что можно рассматривать как особо значимый для контекста педагогической профессии. В целом, разделяя позицию автора, считаем необходимым дополнить выделенный комплекс механизмов еще одним – принятие другого человека и ответственность за него. Именно этот механизм, характеризующий субъектность личности, должен способствовать, по нашему мнению, формированию субъектной позиции будущих педагогов начальной школы как значимого отражения их профессионального сознания.

Разделяя позицию С. Косарецкого [6], считаем, что одним из наиболее действенных механизмов формирования профессионального педагогического сознания является рефлексия (как форма существования сознания). Именно она обеспечивает способность личности педагога к самоопределению, наращиванию «ценностного слоя», обретению новых смыслов профессиональной

деятельности и соотнесения их с существующими нормами. Особую роль здесь играет целеполагание, отражающее в содержании целей взаимосвязь ценностей, смыслов и способов осуществления педагогической деятельности.

Обобщая изложенное выше, полагаем, что выделенные психолого-педагогические механизмы формирования профессионального сознания будущего учителя начальной школы – адаптация, идентификация, рефлексия, целеполагание, эмпатия, субъектная позиция, эмоциональная поддержка – в едином комплексе будут служить системным основанием для этого процесса.

По мнению исследователей, в частности Н. Гуслияковой [4], каждый из выделенных механизмов является качественно специфическим и проявляется неодинаковыми потенциалами у разных субъектов, что естественно. Но именно идентификация, с нашей точки зрения, функционируя как механизм, посредством которого происходит интериоризация (присвоение) личностью определенных мотивов, смыслов, ценностей, отношений, присущих другим субъектам педагогического сообщества, рассматриваемых как образец, служит исходным этапом в формировании профессионального сознания педагога. Мы согласны с мнением ряда исследователей [2; 4; 6], что идентификацию можно рассматривать как трехмерное образование: ценностно-смысловой аспект, который соотносится с ценностями, интересами, смыслами, мотивами значимого педагогического сообщества; нормативно-поведенческий (принятые модели педагогической деятельности); идеальные и реальные представления о педагогической действительности.

С идентификацией в определенной мере связаны и мотивы выбора педагогической профессии будущими учителями начальной школы. Результаты анкетирования, проведенного со студентами-первокурсниками по направлению подготовки «начальное образование», показали, что для значительной их части (38%) на выбор профессии повлияла личность первого учителя и желание быть похожим на него, что можно рассматривать в определенном смысле как результат подсознательной идентификации себя со значимым образом педагога.

С учетом значимости механизма идентификации для становления и развития профессионального педагогического сознания мы проектировали содержание дисциплин психолого-педагогического цикла как интегративное единство теоретического и практического профессионального контекста, освоение которого предполагалось через решение профессиональных задач (моделирование педагогического процесса). Такой подход, по нашему мнению, должен способствовать эффективному формированию субъектной позиции в будущей профессиональной деятельности; механизмов целеполагания, рефлексии, эмпатии, самооценки как показателей сформированности профессионального сознания.

Формирование профессионального сознания будущего педагога не может быть эффективным без создания профессионального сообщества. Опираясь на данные ряда исследователей [3; 6; 10], считаем, что студенчество является особой социальной категорией (С. Савченко), специфическим сообществом, ведущей деятельностью которого является учебно-профессиональная, ориентированная на формирование профессионально, лично и социально значимых компетентностей и качеств субъекта. Ведь именно период юности, соглас-

но психологическим исследованиям, наиболее ярко характеризуется двумя потребностями – быть личностью и самореализоваться. Поэтому фактором формирования личности будущего педагога-профессионала становится не только процесс профессиональной подготовки, но, в первую очередь, его результат, который воспринимается как значимое индивидуальное достижение и служит дальнейшим стимулом для самореализации и самосовершенствования.

Таким образом, осуществление профессиональной подготовки в контексте создания учебно-профессионального сообщества, в котором моделируется реальная педагогическая деятельность, способствует созданию механизма эмоциональной поддержки, что повышает самооценку всех субъектов взаимодействия, улучшает перспективы личностного и профессионального роста. В целом же, организация процесса подготовки будущих учителей начальной школы с опорой на психолого-педагогические механизмы формирования профессионального сознания в их интегративном единстве способствует эффективному решению важнейшей задачи – подготовки педагога-профессионала для современной школы.

#### Список литературы

1. **Анпилогова Л.** Психологические механизмы развития нравственного сознания личности : монография / Л. Анпилогова. – Омск : ОмГПУ, 1999. – 245 с.
2. **Бизяева А.А.** Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А.А. Бизяева – Л., 1993. – 21 с.
3. **Вязникова Л. Ф.** Рефлексия и переживание как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной переподготовки / Л.Ф. Вязникова // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 209–215.
4. **Гусякова Н.И.** О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гусякова // Мир психологии. – 2006. – № 1. – С. 152–160.
5. **Конопкин О.А.** Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
6. **Косарецкий С.Г.** Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / С.Г. Косарецкий. – М., 1999. – 20 с.
7. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1972. – 304 с.
8. **Леонтьев В.Г.** Психологические механизмы мотивации / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск : Изд-во пед. ин-та, 1992. – 215 с.
9. **Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 416 с.
10. **Степанов С.Ю.** Психология рефлексии: проблемы исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–39.

Сущенко О.Г.

**Психолого-педагогічні механізми формування професійної свідомості майбутніх вчителів початкової школи**

*У статті пропонується стисле обґрунтування комплексу психолого-педагогічних механізмів, які визначають формування професійної свідомості майбутніх педагогів початкової школи; розкрито їхню змістовну характеристику; означено умови ефективного функціонування механізмів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, професійна свідомість, майбутні педагоги початкової школи, психолого-педагогічні механізми.

Sushchenko O.G.

**Psychological and pedagogical mechanisms of formation of professional consciousness of future teachers of primary school**

*The article is proposed a brief justification of the complex psychological and pedagogical mechanisms that determine the formation of the professional consciousness of future teachers of primary school; their substantial characteristic is revealed; the conditions for the effective functioning of mechanisms in the process of professional training of future teachers are indicated.*

**Key words:** professional training, professional consciousness, future teachers of primary school, psychological and pedagogical mechanisms.



## ***Дидактико-методические аспекты коррекционной педагогики и школьного образования***

УДК [37.091.64:93/94]:37.017

**Волошина Ирина Александровна,**  
аспирант кафедры педагогики  
Института педагогики и психологии  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*woloshki@inbox.ru*

### **Влияние целей образования на содержание учебников по истории**

*В статье акцентируется внимание на особенности содержания учебной исторической литературы в зависимости от целей, которые ставит государство перед школьным историческим образованием в деле формирования молодого поколения. В качестве примера приводятся фрагменты из учебников истории различных исторических периодов, в которых одно и то же событие трактуется по-разному. Отмечается важная роль учителя, помогающего учащимся формировать собственный взгляд на события прошлого.*

**Ключевые слова:** цели исторического образования, учебник истории, формирование мировоззрения, интерпретация исторического факта авторами учебных текстов.

*Войны выигрывают не генералы, войны выигрывают  
школьные учителя и приходские священники.  
Отто фон Бисмарк*

Наше знание истории является своеобразной призмой, через которую воспринимаются события (в первую очередь – политические), происходящие вокруг нас. В то же время, изучение истории в школе служит механизмом не только становления развитой и сознательной личности, но и создания у обучающихся стереотипного образа мышления, которое не позволяет объективно воспринимать происходящие вокруг события и становится инструментом пропаганды в рамках выполнения «государственного заказа».

Сегодня в контексте стремительно меняющихся событий и условий жизни мы можем, как никто другой, легко увидеть работу этого инструмента в действии.

Содержание современного учебника истории определяется целями и задачами преподавания этого предмета в школе. Учебники предоставляют возможность обучающимся объективно соотносить реалии истории и ее объяснение, помогают увидеть исторические причины процессов и явлений сегодняшнего дня, демонстрируют события прошлого, из которых они смогут извлечь жизненные уроки, готовясь к будущему. Изучение истории призвано помочь молодежи подготовиться к жизни в обществе, в свободной стране, где успех человека зависит в большей части от него самого.

Но одновременно с этим школьный учебник становится неким «программирующим документом» формирования мировоззрения будущих граждан, источником информации об официальной точке зрения государства на те или иные события.

Выделив два исторических периода: 80-е гг. XX века в СССР и начало XXI века, но уже в двух государствах – Россия и Украина, проследим, как изменение направлений развития государства влияло на содержание школьной учебной литературы.

К 80-м годам в СССР сложилась целостная система среднего школьного образования на базе 10 классов. Обучение велось по государственным программам и учебникам, единым для всех типов учебных заведений в зависимости от уровня образования (среднее, профессионально-техническое, высшее). Структура обучения истории в средней школе строилась по линейной модели – каждый учебный курс изучался один раз. Воспитательные цели включали в себя такие элементы, как «воспитывать высокие морально-политические качества», «советский патриотизм и социалистический интернационализм и т.д.». В основе методологии преподавания истории лежало марксистское учение о развитии общества как закономерном процессе смены общественно-экономических формаций и определяющей роли экономического фактора в развитии исторического процесса. Разработка учебных программ и учебников находилась под жёстким контролем государственных органов и соответствующего отдела ЦК КПСС. Это приводило к формированию одностороннего видения исторического процесса, без понимания всего многообразия сторон жизни общества.

Для наглядности обратим внимание на фрагмент учебника для 10 класса 1980 г., а конкретно – одно из самых неоднозначных и печально известных событий 30-х годов XX века – подписание пакта Молотова-Риббентропа: «Убедившись, что Англия и Франция уклоняются от подписания равноправного трёхстороннего договора о взаимопомощи и стремятся использовать фашистскую Германию против СССР, Советское правительство приняло решение о заключении с Германией договора о ненападении, предложенного германским правительством. Заключая пакт с Германией, наше правительство исходило из указаний В.И.Ленина о необходимости использования острых разногласий между империалистическими державами, чтобы не допустить их сговора и объединения в антисоветских целях» [3, с. 16].

С началом 90-х годов формируются новые образовательные тенденции, базирующиеся на задачах воспитания национально ориентированной молодежи, а одной из главных целей исторического образования является формирование активной гражданской позиции, развитие исторического мышления. Так, после развала СССР каждое государство бывшего Советского Союза пишет «свою» историю, расставляя свои акценты и представляя новые интерпретации в содержании школьных учебников, показывая прошлое в том «новом свете», который зачастую бывает так «выставлен», что до неузнаваемости искажает даже недавно прожитую людьми реальность.

Образовательные цели этих государств, учитывая наличие научного разнообразия представлений о прошлом, стремятся выстроить собственную

историческую версию развития своего народа. В дальнейшем это становится основой формирования у молодёжи осознания национальной идентичности.

Учебники истории в Украине по-иному трактуют события подписания германо-советского договора, упоминая секретный протокол, решающий вопрос разделения Польши между Германией и СССР. В качестве иллюстрации приведем цитату из украинского учебника Всемирной истории для 10-го класса (2002 г.): «Подписание пакта между И. Сталиным и А. Гитлером произвело эффект разорвавшейся бомбы. Советские люди, которым ещё вчера говорили, что нацизм и А. Гитлер – главные враги СССР, были сбиты с толку новыми «друзьями». Кроме того, пакт усыпил бдительность командования Красной армии и руководства страны, подорвал авторитет Советского Союза, ВКП (б) и Коминтерна как последовательных борцов против фашизма [2, с. 281]. Автор учебника акцентирует внимание на пакте как договоре между Гитлером и Сталиным, тем самым сравнивая СССР и фашистскую Германию, как два тоталитарных государства, вступивших в союз, имея общие цели.

В российских учебниках «Всемирная история» 11-й класс (2011 г.): «Достижение германо-советской договоренности, рассматривавшейся в обеих столицах как большая дипломатическая победа, явилось настоящим потрясением для всего мира, не исключая союзников Рейха – Италию и Японию – и партнеров Москвы по секретным переговорам – Англию и Францию» [4, с. 116]. Из изложенного выше следует, что один и тот же исторический факт в зависимости от «игры слов» подаётся то как вынужденная мера, то как коварный замысел либо как дипломатическая победа. Поэтому, изучая неоднозначные исторические факты, важно обращать внимание учащихся не только на содержание текста учебников, а и предоставить возможность работать с документами.

В этом процессе важную роль играет профессионализм учителя, который обратит внимание учащихся на конкретно-исторические смыслы фактов, выбирая из большого количества версий и интерпретаций. Учитель истории продемонстрирует те трактовки прошлого, состоящие из трагедий и побед, которые будут отражать важнейшие стороны истории, необходимые для восприятия и понимания сегодняшнего мира.

Поэтому учителям истории, а также авторам учебников необходимо сохранять устойчивую научную, конкретно-историческую позицию в отношении освещения и трактовки исторических событий, удерживаясь от нравственных и эстетических оценок конкретных социально-исторических событий. Например, рассматривать факт заключения пакта Молотова-Риббентропа необходимо только после изучения Мюнхенского соглашения Великобритании, Франции, Германии и Италии, чтобы учащиеся могли учитывать международную ситуацию того времени, когда каждое европейское правительство пыталось решить ситуацию в свою пользу за счёт других стран. Предоставление возможности учащимся самостоятельно формировать собственный взгляд на события прошлого позволит развивать у них познавательную активность, адекватную оценку происходящих событий современности и, соответственно, будет способствовать формированию личности, устойчивой к манипуляции сознания.

**Список литературы**

1. **Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю.** Теория и методика преподавания истории. : учебник для ВУЗов / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М. : Владос, 2003. – 384 с.
2. **Полянский П.Б.** Всемирная история. 1914–1939 : учеб. для 10-го кл. общеобразов. учеб. завед. Пер. с укр. / П.Б. Полянский – К. : Генеза, 2003. – 288 с.
3. **Потёмкин П.И., Ким М.П., Берхин И.Б., Балев В.М.** История СССР (1938-1978 гг.) : учебник для 10 класса / Под. ред чл.-кор. АН СССР М.П. Кима. – М. : Просвещение, 1980. – 251 с.
4. **Улунян А.А.** История. Всеобщая история. 11 класс : учеб. для общеобразов. организаций: базовый уровень / А.А. Улунян, Е.Ю. Сергеев: под. ред. А.О. Чубарьяна – М. : Просвещение, 2016. – 287 с.

**Волошина И.О.**

**Вплив цілей освіти на зміст підручників з історії**

*У статті акцентовано увагу на особливості змісту навчальної історичної літератури в залежності від цілей, які ставить держава перед шкільною історичною освітою в процесі формування молодого покоління. Як приклад наводяться фрагменти з підручників історії різних історичних періодів, в яких одна й та сама подія тлумачиться по-різному. Відзначається важлива роль учителя, який допомагає учням формувати власний погляд на події минулого.*

**Ключові слова:** цілі історичної освіти, підручник історії, формування світогляду, інтерпретація історичного факту авторами навчальних текстів

**Voloshina I.A.**

**The influence of goals of education on the content of the history textbooks.**

*The article is focused on the particularities of the content of education historical literature, depending on the purpose which the government puts in front of school history education to form the young generation. As an example there were given the excerpts from history textbooks of different historical periods, in which the same event is interpreted in different ways. There was noted the important role of teacher, helping the pupils to build their own opinion about past events.*

**Key words:** goals of history education, history textbooks, the forming of worldview, authors historical interpretation of historical fact in textbooks.

**Кондратенко Анна Павловна,**  
канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*annakondratenko@rambler.ru*

## **Ценностно-эстетические ориентиры гуманитаризации естественно-математического образования**

*В статье рассматривается сущность гуманитаризации естественно-математического образования, а также определены ценностно-эстетические ориентиры гуманитаризации в XXI веке, которые позволяют установить неразрывную связь естественно-математического образования с эстетическим развитием личности, одним из аспектов которого является формирование естественнонаучной картины мира как целостной и гармоничной.*

**Ключевые слова:** гуманитаризация, естественно-математическое образование, ценностно-эстетические ориентиры, естественнонаучная картина мира, эстетическое содержание математики.

В настоящее время вопросы, связанные с воспитанием личности, приобретают особую актуальность. Одной из причин этого является низкий уровень духовности молодежи, неотъемлемую часть которой составляет эстетическая культура личности. Поскольку интеллектуальное развитие человека находится в органичном единстве с эстетическим, личность с низким уровнем интеллектуальной и эстетической культуры не может целостно и гармонично воспринимать мир, имеет низкий уровень культуры в целом.

На наш взгляд, проблема формирования интеллектуально-эстетической культуры личности должна решаться в единстве с проблемой интеграции гуманитарного и естественнонаучного образования на основе принципов гуманизации и эстетизации учебно-воспитательного процесса. В связи с этим большое значение приобретают исследования, которые способствуют эффективному решению проблем гуманитаризации естественно-математического образования. Одним из таких направлений является определение ценностно-эстетических ориентиров и направлений гуманитаризации естественно-математического образования.

Естественно-математическое образование играет важную роль в становлении целостного мировоззрения личности и формировании научной картины мира. В связи с этим важным аспектом является разрешение противоречий между состоянием и традиционными принципами преподавания естественно-математических дисциплин. Актуальность и недостаточное изучение данной проблемы обусловили выбор темы публикации, основная цель которой – выяснить сущность и особенности процесса гуманитаризации естественно-математического образования и определить ценностно-эстетические ориентиры гуманитаризации естественно-математического образования в XXI веке.

Гуманитаризация имеет довольно много аспектов, которые сегодня детально разрабатываются учеными. Общие проблемы гуманитаризации образования рассмотрены В. Беспалько, И. Бехом, В. Давыдовым, В. Ильченко В. Ледневым, Ю. Малеваным, Г. Селевко и др.

Сущность гуманитаризации образования заключается в том, что выработка целостного понимания места и роли знаний в жизнедеятельности человека возможна с позиций целостного понимания самого человека [4, с. 9–10]. На современном этапе развития естественно-математических наук ярко проявляется тенденция перехода от их замкнутости на своих предметах к взаимодействию с другими, от одноаспектности к комплексности, от сепаратизма к глобальности.

По мнению В. Симонова, сущностью гуманистической парадигмы естественно-математического образования является трансформация традиционной системы образования: от ее базового механизма трансляции старого знания и формирования узкого специалиста к формированию человека творческого, креативного, всесторонне развитого [6, с. 35]. Структурным базисом такой системы является интеграция и соответствующая трансформация традиционных составляющих образования, включая естественно-математические и гуманитарные дисциплины, а также профессионально ориентированные дисциплины.

В. Сагатовский характеризует гуманитарное знание как научное знание, ориентированное на проблемы человека. При этом отмечается влияние особенностей методологии гуманитарного познания на структуру естественно-математического, что предполагает привнесение в философскую основу этих наук идей субъектности, полипарадигмальности, осознание человеком самого себя не только как исследователя, но и как участника и соавтора космосогенеза [5, с. 11].

Сущность гуманистически-ориентированного образования – в осмыслении его результатов и раскрытии потенциала интеллектуальных и духовных возможностей личности. Всестороннее раскрытие этого потенциала происходит в процессе гуманитаризации естественно-математического образования. На основе анализа научных исследований (Ф. Авдеев, В. Болтянский, В. Гусев, Г. Саранцев, И. Смирнова, И. Шарыгин) установлено, что под гуманитаризацией естественно-математических дисциплин ученые понимают такое содержание и систему принципов преподавания, которые позволяют сделать обучение составной частью формирования личности на гуманистических началах [1; 4; 6].

Математика, как одна из древнейших наук, имела во все времена бесспорное значение, играла особую роль в развитии общества и познании окружающего мира. Ученые отмечают, что математика и математический стиль мышления должны рассматриваться как важный элемент общей культуры человека, а в обучении математике необходимо подводить учащихся к пониманию роли и места, которую эта наука играет в научной концепции мира [3, с. 16].

Анализ трудов ученых [1; 2; 5] позволил выделить ряд особенностей процесса гуманитаризации естественно-математических дисциплин:

1. *Эмоциональное воздействие на личность.* Ценность переживаний в учебном познании объясняется особенностями чувств как психического механизма отражения действительности. Эмоции и чувства отражают предметы, явления окружающего мира и выражают отношение личности к этому.

Поэтому эмоциональное переживание играет важную роль в формировании ценностно-эстетического отношения человека к окружающему миру. Чтобы вызвать ценностное отношение и эмоциональную оценку личности к математическим объектам, необходимо пробуждать интеллектуальные, эстетические, нравственные чувства. Таким образом, эмоциональность в процессе обучения как одна из специфических задач эстетического воспитания является важным средством гуманитаризации естественно-математического образования.

2. *Формирование естественно-математического мировоззрения путем приобщения личности к объективной красоте мира.* Формирование знаний о проявлении эстетического в математике, развитие суждений и убеждений, связанных с эстетическим восприятием математических объектов происходит в ходе раскрытия вклада крупнейших ученых в развитие науки, в раскрепощении умственных и духовных сил через осмысление красоты, отраженной в научных законах, освобождающих от однобоко-утилитарного отношения к миру.

Так, в исследовании А. Бородина эстетическое содержание математики раскрывается через ее интеллектуальные функции, которых у современной математики три: инструментальная, представляющая математику как инструмент для обработки информации; семантическая функция, представляющая математику как универсальный язык науки; эвристическая функция, проявляющаяся как метод открытия новых истин, явлений и объектов [2, с. 7].

В. Болтянский эстетику математических объектов выражал посредством изоморфизма между объектом и его наглядной моделью, простотой модели и неожиданностью ее появления. Этот тезис он подкреплял формулой «математической эстетики»: красота = наглядность + неожиданность = изоморфизм + простота + неожиданность [1, с. 40].

Анализ работ ученых по проблемам эстетического воспитания средствами математики позволил обобщить три основных признака красоты математических объектов:

- порядок и симметрия, заключающиеся во взаимосвязанности элементов, эстетическая значимость которых усиливается неожиданностью установленной связи;
- простота и универсальная емкость, охват в «минимальном объеме» (по Э. Беллу), эстетическая ценность которых проявляется в сведении сложности к простоте, в неожиданности;
- целесообразность, при которой красота предстает в несколько утилитарном смысле. Отметим, что в процессе раскрытия эстетического потенциала математики это имеет особое значение.

3. *Познание и преобразование окружающего мира путем научного творчества.* В процессе гуманитаризации естественно-математического образования происходит пробуждение творческих сил обучаемых, развитие способности творить в соответствии с эстетическими критериями. Непременной основой творчества являются такие компоненты, как воображение, фантазия, интуиция, которые развиваются в процессе восприятия математических объектов и решения математических задач. Ясность, простота, экономичность, точность, стройность, упорядоченность, симметрия являются важнейшими критериями эстетического в научном творчестве. Научное и художественное освоение мира

взаимодополняют друг друга, в творчестве рождается личность, обладающая духовной целостностью, единством знаний, переживаний и действий.

На наш взгляд, среди основных ценностно-эстетических ориентиров естественно-математического образования следует выделить:

- ориентацию естественно-математического образования на гуманистические ценности;
- эстетико-гуманитарный подход к естественно-математическому образованию как условие ценностного отношения личности к миру;
- интеграцию и эстетизацию естественно-математического образования, которые определяют гуманистическую направленность педагогического процесса;
- единство разума и чувств, интеллектуального и духовно-эстетического в процессе изучения математических дисциплин;
- формирование целостного мировоззрения как условие становления естественнонаучного миропонимания и развития глобального мышления.
- преобразование мира в соответствии с потребностями человека.

При изучении математических дисциплин происходит вовлечение в процесс мышления эстетических эмоций и чувств. С пониманием проблем, которые возникают в процессе познания, эстетические чувства и эмоции соотносятся с предметом и укореняются в духовно-эстетической сфере личности. Чувства выступают как синтез психологического состояния, опыта и упорядоченности формы и содержания предмета, на который направлено внимание личности. Таким образом, ценностно-эстетические ориентиры естественно-математического образования позволяют установить неразрывную связь между эстетическим развитием личности и процессом гуманизации образования, одним из аспектов которой является формирование картины мира как целостной и гармоничной.

#### Список литературы

1. **Болтянский В.Г.** Паркет из четырехугольников [Текст] / В.Г. Болтянский // Квант. – 1989. – № 11. – С. 56–60.
2. **Борodin М.Л.** Естетичне виховання студентів математичної спеціальності педагогічного інституту засобами математики: дис. канд.... пед. наук. – К., 1957. – 182 с.
3. **Гнеденко Б.В.** Формирование мировоззрения учащихся в процессе обучения математике / Б.В. Гнеденко. – М. : Просвещение, 1982. – 145 с.
4. **Данильчук В.И.** Гуманитаризация физического образования в средней школе (Личностно-гуманитарная парадигма) : моногр. / В.И. Данильчук. – Волгоград : Перемена, 1996. – 184 с.
5. **Естественнонаучное познание:** изменение методологических ориентаций / АН Украины. Ин-т философии и др.; [Отв. ред. Л.В. Озадовская]. – К. : Наук. думка, 1993. – 160 с.
6. **Симонов В.М.** Становление ценностно-смысловых отношений к предметам естественно-математического цикла в условиях личностно-гуманитарной парадигмы (на примере физики) : учеб. пособ. / В.М. Симонов, О.П. Филатова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 223 с.



Кондратенко Г.П.

**Ціннісно-естетичні орієнтири гуманітаризації  
природничо-математичної освіти**

*У статті розглядається сутність гуманітаризації природничо-математичної освіти, а також визначені ціннісно-естетичні орієнтири гуманітаризації в XXI столітті, які дозволяють встановити нерозривний зв'язок природничо-математичної освіти з естетичним розвитком особистості, одним з аспектів якого є формування природничо-наукової картини світу як цілісної та гармонійної.*

**Ключові слова:** гуманітаризація, природничо-математична освіта, ціннісно-естетичні орієнтири, природничо-наукова картина світу, естетичний зміст математики.

Kondratenko A.P.

**Value-aesthetic reference points of humanitarization of  
natural-mathematical education**

*The article is considered humanitarization of natural and mathematical education and value-aesthetic reference points of humanitarization of the XXI century, which allow establishing an indissoluble connection between natural and mathematical education and the aesthetic development of the personality, which is one of the aspects of the formation of the natural scientific view of the world as a whole and harmonic.*

**Key words:** humanitarization, natural and mathematical education, value-aesthetic reference points, natural scientific view of the world, aesthetic content of mathematics.

**Лабезная Лариса Петровна,**  
канд. психол. наук, ассистент кафедры дефектологии и  
психологической коррекции  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*psy\_assistance@mail.ru*

## **Использование метода «Sand-art» в коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра**

*В статье рассматриваются возможности использования современного метода «Sand-art», который помогает стабилизировать эмоциональное состояние детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Конкретный метод песочной терапии применяется на фоне эмоциональных нарушений развития и расстройств поведения, приводящих к социальной дезадаптации детей.*

*При постановке психологического эксперимента были использованы некоторые упражнения терапии песком. Определено, что песочная терапия улучшает психологическое самочувствие детей и уровень организации работы с ними во время проведения различных режимных моментов в дошкольном учреждении компенсирующего вида.*

**Ключевые слова:** Аутизм, дети с расстройствами аутистического спектра, дезадаптация, песочная терапия, световой планшет.

Формирование и развитие адекватной эмоциональной реакции у детей, имеющих расстройства аутистического спектра, является необходимым условием воспитания и обучения в специальных дошкольных учреждениях.

Исследования 2008 года показывают, что один случай аутизма приходится на 150 детей. 2 апреля ООН был признан «Всемирным Днем распространения информации об аутизме». За последнее время количество детей, имеющих расстройства аутистического спектра, возросло в 10 раз [2].

В связи с этим терапия песком приобретает большое значение, так как снимает различные негативные реакции: аффективные вспышки, раздражение, агрессию; эмоциональную холодность; положительно влияет на эмоционально-волевую сферу и развивает душевные качества в виде осмысленных взаимоотношений ребенка с родными людьми; способствует проявлению его желаний и формирует эмоциональные и коммуникативные связи с окружающими.

Примерно с конца 60-х годов тема активно исследуется детскими психиатрами (А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев, С.С. Мнухин), позже ею заинтересовались В.М. Башина, М.Ш. Вроно [2].

В соответствии с МКБ-10, аутизм отнесен к группе расстройств, которые характеризуются нарушениями: трудности в общении с близкими людьми; трудности в восприятии чего-то нового и определенной ограниченностью интересующих вопросов; однообразные рисунки поведения (склонность к стереотипным действиям) [2].

В конце 50-х годов XX века известный психотерапевт Дора Калфф, последовательница методов К.Г. Юнга, продолжила его дело, и стала основоположницей юнгианской песочной терапии. Исследовательница была убеждена, что обычный песок обладает необычной, «волшебной» силой поглощения отрицательной психической энергии у людей; положительно влияет на психологическое состояние, вызывая позитивные эмоции.

«Sand-art» относится к методам, состоящих из комплекса упорядоченной работы с песком на специально оборудованных столиках, имеющих подсветку, и активно применяется психологами всего мира в коррекционно-развивающей, восстановительной работе с разными категориями населения.

«Sand-art» – это инновационная модель использования терапии песком, где в качестве изобразительного средства применяется все тот же песок, наносимый на ровную поверхность, имеющую вид непрозрачного стекла с подсветкой, называемую световым планшетом. «Sand-art» терапия – это современное направление арттерапии, которое организует творчество, как вид искусства, психолога и ребенка.

Ребенок берет песок и разбрасывает его по планшету под наблюдением психолога, который помогает развить его воображение и фантазию, что способствует осознанному выполнению своих действий, за счет чего и происходит улучшение и стабилизация эмоционального состояния. При работе песочным рисованием «Sand-art» пользуются недирективным подходом, поэтому дети разного возраста с удовольствием идут на контакт со специалистом. Техника рисования песком активизирует правое полушарие, вследствие чего синхронизируется работа обоих полушарий головного мозга. В это время развиваются художественные и творческие способности детей, что положительно отражается на общем психологическом состоянии.

Песок применяют специального качества, который приятен на ощупь при тактильных ощущениях, способствует развитию тонкой моторики и общей координации движений. На развитие ассоциативного мышления благоприятно влияют воздействия тени и света.

Актуальность и новизна использования психологами в психокоррекционной, развивающей и восстановительной работе с клиентами разного возраста метода «Sand-art» заключается в следующем: он способствует решению проблем личностного характера и стабилизации эмоционально-волевой сферы; от взаимодействия искусства и психологии в процессе рисования на планшетах песком ребенок получает удовольствие и ощущение психофизического комфорта.

Многие экспериментальные исследования показали, что рисование песком значительно улучшает психофизическое состояние детей с расстройствами аутистического спектра, в связи с чем у них повышается и настроение. В практической деятельности терапию песком применяют как отдельную коррекционную технику, так и в комплексе с другими средствами, такими как игротерапия, сказкотерапия.

При помощи упражнений с песком на световом планшете нами было проведено эмпирическое исследование с целью улучшения настроения и общего эмоционального фона в группе детей; устранения негативных реакций; более

успешной адаптации и социализации детей, имеющих расстройства аутистического спектра в дошкольном учреждении компенсирующего вида.

Коррекционная работа проводилась с детьми в возрасте 4-6 лет в количестве 5 человек в форме индивидуальных занятий 3 раза в неделю на протяжении 2 месяцев. Целью этой работы являлось развитие положительных изменений в реактивном поведении детей – стабилизации их эмоционального состояния, формирования коммуникативных отношений со сверстниками и взрослыми, социально-бытовой адаптации.

В программу занятий были включены следующие виды упражнений.

1. Детям показывают, погружая руки в песок, пересыпают его между ладонями, сжимают и разжимают руки, учат делать массаж, озвучивая свои действия и ощущения: «Мне нравится погружать руки в этот песок»; «Я чувствую тепло песка» [3, с. 59].

2. Развивают тонкую моторику рук: пальцы совершают свободные действия: «гуляют» по песку, прыгают, плавают, выполняют любые кругообразные движения [1, с. 126].

3. Рисовать на песке – ставить отпечатки ладоней, геометрических форм и других предметов по желанию ребенка [3, с. 59].

4. Играть, рисуя воображаемые картины, развивая фантазию [1, с. 125].

В итоге изменения происходили по нескольким направлениям, однако стабильно эти изменения из пятерых детей можно было проследить лишь у трех.

У них наблюдались положительные результаты коррекции: снижение тревоги, страхов, более уверенное обращение к внешнему миру, более быстрая адаптация и социализация к окружающей среде.

У остальных детей на лице возникала мимика с проявлением определенного интереса, перед новым заданием у них наблюдалось замешательство или отвлеченность. Они могли 2-3 секунды смотреть в лицо экспериментатора, что-то взять или отдать. Уменьшилось число отрицающих, парадоксальных, не связанных с ситуацией жестов, инертность, замедленность.

Таким образом, использование нами метода песочной терапии «Sand-art» в коррекции эмоционального состояния детей, имеющих расстройства аутистического спектра, позволило добиться следующих результатов:

- 1) стабилизировать психоэмоциональное состояние (уменьшить негативизм, агрессию, страхи);
- 2) развить элементарные коммуникативные навыки со сверстниками и взрослыми;
- 3) улучшить социально-бытовую адаптацию;
- 4) совершенствовать координацию движений, тонкую моторику, развитие сенсорно-перцептивной сферы и тактильно-кинестетической чувствительности.

Анализ полученных результатов позволяет говорить о перспективности дальнейшей коррекционной работы с детьми в плане улучшения их эмоционального состояния с использованием метода песочной терапии «Sand-art».

### Список литературы

1. **Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.** Практикум по песочной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб. : Речь, 2002. – С. 120–132.
2. **Никольская О.С.** Изучение проблемы детского аутизма в России [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах № 19. – Электрон. ст. – Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/izuchenie-problemy-detskogo-autizma-v>
3. **Сакович Н.А.** Технология игры в песок. Игры на мосту / Н.А. Сакович – СПб. : Речь, 2006. – С. 52–65.

Лабезна Л.П.

### Використання методу «Sand-art» у корекційній роботі з дітьми, що мають розлади аутистичного спектру

*У статті розглядається можливість використання сучасної методики «Sand-art», яка допомагає стабілізувати емоційний стан дітей з розладами аутистичного спектру. Специфічний метод піскової терапії застосовується при емоційних розладах розвитку та поведінкових розладах, що призводять до соціальної дезадаптації дітей.*

*У постановці психологічного експерименту були використані нові засоби піскової терапії. Встановлено, що пісочна терапія покращує психологічне самопочуття дітей і рівень організації роботи з ними у ході здійснення повсякденного режиму в дошкільних закладах компенсуючого типу.*

**Ключові слова:** Аутизм, діти з розладами аутистичного спектру, дезадаптація, пісочна терапія, світловий планшет для малювання.

Labeznaya L.P.

### The use of «Sand-art» method in the correction work with children who have autism spectrum disorders

*The article discusses the possibility of using a modern technique called «Sand-art», which helps to stabilize the emotional state of children with autism spectrum disorders. A specific method of sand therapy is used for emotional disorders of development and behavioral disorders that lead to social maladaptation of children.*

*Some new exercises of sand therapy were used in the formulation of a psychological experiment. It was determined that sand therapy improves the psychological well-being of children and the level of organization of work with them during the daily routine and regime in preschool institutions of compensating type.*

**Key words:** Autism, children with autism spectrum disorders, maladaptation, sand therapy, light tablet for drawing.

**Лащенко Ирина Анатольевна,**  
старший преподаватель кафедры  
дошкольного образования  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»,  
*irinamir22@list.ru*

## **Факторы влияния на процесс развития познавательного интереса старших дошкольников**

*В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы выявлены ведущие факторы развития познавательного интереса у старших дошкольников.*

**Ключевые слова:** *познавательный интерес, старший дошкольный возраст, факторы влияния.*

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, согласно государственному образовательному стандарту дошкольного образования, направляют современного педагога на формирование самостоятельности мышления, творческого, заинтересованного отношения к разным видам деятельности (игре, общению, познавательно-исследовательской деятельности, конструированию и др.), навыков активного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В связи с этим усиливается значение воспитательно-образовательной работы дошкольного образовательного учреждения, направленной на стимулирование познавательной деятельности детей, формирование мышления, активизацию творческих проявлений, развитие эмоционально-волевой сферы.

Развитие познавательных интересов ребенка – одна из важнейших задач современного образования. Именно в старшем дошкольном возрасте познавательная деятельность занимает значительную часть жизни ребенка, заинтересовывает и захватывает его.

Проблема развития познавательного интереса являлась предметом исследования таких ученых, как Н.А. Бойченко, Л.И. Божович, А.А. Люблинской, Л.Ф. Захаревич, Н.К. Постниковой и т.д. Внимание ученых привлекали такие аспекты исследования познавательных интересов дошкольников, как факторы их развития. Несмотря на ряд работ в этом направлении, проблема влияния факторов на развитие познавательного интереса является не до конца изученной, что и послужило целью нашей статьи. Остановимся подробнее на его характеристиках, учет которых значительно повышает качество процесса развития познавательных интересов.

Известно, что на каждом возрастном этапе закладывается соответствующий фундамент или так называемый этаж, который имеет свое место в структуре личности. В старшем дошкольном возрасте решающее значение имеет формирование активно-познавательного отношения к

окружающей действительности, умение успешно ориентироваться в разнообразии явлений и предметов, способности свободно регулировать свою познавательную деятельность [5, с. 39–45].

В старшем дошкольном возрасте интенсивно растет детский организм, повышается уровень его морфологического и функционального развития. Происходит дальнейшее окостенение скелета и наращивание массы мышц, увеличивается объем и совершенствуется строение органов дыхания и кровообращения. Дети очень подвижны, непоседливы, требуют частого изменения положения тела и перемены видов деятельности. Они не только быстро и ловко бегают, прыгают, лазают по гимнастической стенке, но и ездят на двухколесном велосипеде, пробуют себя в различных видах спорта. В то же время при неблагоприятных условиях (неконтролируемое сидение перед телевизором, с гаджетами) легко нарушается нормальное развитие скелета, что требует постоянного контроля над осанкой, физическими нагрузками и двигательной активностью [1, с. 8–22].

Психологами (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк) отмечается, что познавательная деятельность старших дошкольников начинает приобретать более сложные формы. Восприятие становится целенаправленным, точным, обобщенным. В результате расширения кругозора и систематического обучения детей на занятиях и в повседневной жизни развивается наблюдательность, подчиненная определенной задаче. При руководстве развитием восприятия к концу дошкольного возраста формируются важные сенсорные способности: дети могут учитывать различные параметры величины предметов, правильно оценивать абсолютные и относительные размеры; отличать пропорции предметов, особенности сложной формы, улавливать пространственные и цветовые ритмы целостной художественной композиции, замечать перспективные отношения в рисунке.

Достаточно высоким уровнем развития характеризуется и мыслительная деятельность детей данного возраста. Они легко определяют свойства предметов, межпредметные связи и зависимости, однако со значительными трудностями объединяют эти стороны в целостное представление. Им еще не хватает организованности мыслительной деятельности.

Таким образом, возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста являются одним из факторов, влияющим на развитие познавательного интереса.

С.Н. Николаева экспериментально доказала, что особая форма преподнесения материала на основе наблюдения, позволяющего выявить устойчивые и изменяющиеся признаки объекта и моделирования существенных сторон процесса изменений, помогают в итоге подвести детей к обобщению некоторых явлений. В этом случае у детей «формируется общее представление о ходе развития, которое позволяет в дальнейшем хорошо усваивать и вербальные знания о сходных явлениях» [7, с. 61].

На ранних этапах развития познавательный интерес не имеет характера того непреодолимого влечения, который бывает присущ старшему возрасту. Удовольствие от познания не приводит дошкольника в состояние насыщения и удовлетворения, характерного для удовлетворения потребности. Напротив,

удовольствие познавательного интереса, стремление к знаниям приобретает новый стимул в виде успешного результата [1].

В познавательном интересе проявляется ряд важных для обучения и развития моментов, «частности»:

- единство объективной и субъективной сторон познавательной деятельности. Все объективно интересные явления окружающего мира, которые содержатся и обобщены в знаниях, находят свое выражение в познавательном процессе только тогда, когда приобретают для ребенка объективную значимость (А.А. Леонтьев, Н.Ф. Добрынин) [5];

- именно познавательный интерес является своеобразным катализатором, который дает возможность проверить и почувствовать влияние всех затраченных в интеллектуальном процессе средств;

- органическое единство всех важных для личности процессов – интеллектуальных, эмоциональных, волевых.

Н.Г. Морозова выделяет основные этапы процесса формирования познавательного интереса: подготовка основы для появления познавательного интереса – создание условий, способствующих возникновению потребности в знаниях и соответствующем виде деятельности; формирование положительного отношения к процессу познания; организация деятельности, в которой формируется настоящий познавательный интерес [7].

Важным фактором воспитания у личности положительного отношения к знаниям, а, следовательно, активизации познавательных интересов, является эмоциональная сфера дошкольников [6]. Так, Л.С. Выготский считал необходимым фактором, чтобы знания детей были эмоционально окрашены [2].

Факторы развития познавательного интереса дошкольника подробно изложены Г.И. Щукиной [8]. Главным фактором формирования интереса, с ее точки зрения, является понимание ребенком смысла и значения изучаемого. Для этого воспитатель должен поставить перед собой педагогическую цель: в чем он сегодня убедит дошкольников, как раскрыть им знание этого вопроса в настоящее время и ближайшую для детей перспективу.

Второй важный фактор возбуждения интереса – это наличие нового как в содержании изучаемого, так и в самом подходе к его рассмотрению. Нельзя повторять известные истины: надо расширять горизонты познания детей, отыскивать в хорошо известном вопросе новое, ранее неизвестное, но существенное для более глубокого понимания материала.

Третий фактор формирования интереса – это эмоциональная привлекательность знаний. Надо стремиться, чтобы полученные на занятиях знания вызвали у детей эмоциональный отклик, активизировали моральные, интеллектуальные и эстетические чувства [8].

Л.В. Лохвицкая основывает свои взгляды на том, что интерес является проявлением выборочного эмоционально-познавательного отношения личности к людям, предметам, явлениям, событиям окружающей действительности, определенным видам деятельности, которые имеют для нее жизненное значение, а познавательный интерес основывается на поисковой деятельности. Автор также считает, что на формирование познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста влияют как объективные, так и субъек-



активные факторы: содержание материала в игровой среде; содержание познавательной деятельности дошкольников: формы, методы и средства организации деятельности; статус ребенка в структуре личных взаимоотношений в обществе сверстников, его положение в системе взаимоотношений в семье; личность педагога; потребность ребенка в познании, деятельности, общении, самоутверждении, самореализации [6].

В период дошкольного детства, как отмечается в современных зарубежных исследованиях (Б. Мухацка), важно обогащать опыт детей в познавательной сфере, развивать их активность. Роль педагога должна заключаться в заинтересовывании, погружении детей в процесс, а не в подаче готовых знаний; в создании условий, которые стимулируют исследовательскую и творческую активность, в предоставлении возможностей свободного выбора решений, связанных с самостоятельным решением проблем.

Анализ специальных исследований проблемы влияния факторов на развитие познавательных интересов, позволяет сделать обобщенный вывод. Основными факторами этого процесса можно считать следующие: понимание ребенком смысла и значения изучаемого, наличие новизны как в содержании изучаемого, так и в самом подходе к его рассмотрению, подбор педагогом системы тренировочных творческих упражнений и познавательных задач; единство умственной деятельности и практического опыта детей; индивидуализация и дифференциация обучения; создание доброжелательной, благоприятной атмосферы в детском коллективе; теоретическая и практическая подготовка воспитателей к работе по формированию познавательной самостоятельности старших дошкольников.

Нами проанализированы общие аспекты проблемы факторов, влияющих на формирование познавательного интереса старших дошкольников в разных видах деятельности. В перспективе наш дальнейший научный поиск будет направлен на исследование потенциальных возможностей художественного слова в процессе развития познавательных интересов старших дошкольников.

#### Список литературы

1. **Бойко Н.О.** Дидактичні умови формування пізнавального інтересу в школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди / Н.О. Бойко. – 1999. – 19 с.
2. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М. : Педагогика-Пресс. – 1999 – 536 с.
3. **Кондратенко Т.Д.** Обучение старших дошкольников / Т.Д. Кондратенко, В.К. Котырло, С.А. Ладывир. – К. : Рад. школа, 1986. – С. 8–22.
4. **Ладивір С.О.** Пізнавальний розвиток старшого дошкільника / С.О. Ладивір // Дошкільна освіта. – 2003. – № 1. – С. 39–45.
5. **Леонтьев А.Н.** Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
6. **Лохвицька Л.В.** Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Лохвицька. – К., 2000. – 216 с.

7. Николаева С.Н. Ознакомление старших дошкольников с природой, как средство умственного воспитания (на материале жизни животных): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Николаева. – М., 1997. – 292 с.
8. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

**Лашченко И.А.**

**Фактори впливу на процес розвитку пізнавального інтересу старших дошкільнят**

*Низький рівень формування пізнавального інтересу може бути пов'язаний з уніфікованим підходом педагогів до цієї проблеми. В статті, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, запропоновано теоретичний огляд умов та факторів розвитку когнітивного інтересу у дітей старшого віку.*

**Ключові слова:** *пізнавальний інтерес, старший дошкільний вік, чинники.*

**Lashchenova I.A.**

**Factors affecting the process of development of the cognitive interest of preschoolers**

*Low level of formation of cognitive interest can be connected with the unified approach by educators to this problem. In the article, based on the analysis of psycho-pedagogical literature, a theoretical review of the conditions and factors for the development of cognitive interest in older preschool children is proposed.*

**Key words:** *cognitive interest, senior preschool age, factors.*

УДК [373.2.016:159.955] – 056.264

**Таловерова Лариса Ивановна,**  
канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и  
психологической коррекции  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*dr.lariscalg@mail.ru*

## **Особенности формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

*В статье проанализированы особенности формирования мыслительных операций у детей дошкольного возраста. Представлены результаты внедрения авторской программы формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.*

**Ключевые слова:** мыслительные операции, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Исследование мыслительных операций позволяет открывать новые возможности для развития способностей человека. Известно, что мышление невозможно рассмотреть на практике как отдельный психический процесс, оно естественно существует во всех других познавательных деятельности: в понимании, внимании, фантазии, памяти, речи [2].

В настоящее время в педагогической теории и практике большое внимание уделяется пересмотру концептуальных тактик обучения и воспитания детей с особыми потребностями в дополнительном образовании, улучшению обеспечения их обучения в целях усиления результативности коррекционного воздействия (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина и др.).

В этом контексте важным звеном является необходимость учета возрастных закономерностей и нестандартных особенностей развития детей с разнообразными отклонениями. Исследователи в области коррекционной педагогики отмечают, что у детей с особыми образовательными потребностями больше всего имеют место речевые нарушения, особенно выделяют детей, которые имеют общее недоразвитие речи (ОНР) [1].

В современных исследованиях формирование мыслительных операций у детей дошкольного возраста с ОНР недостаточно полно, что обусловило актуальность нашего исследования.

Цель исследования: изучить особенности формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Исследование проводилось на базе дошкольного учреждения учебно-реабилитационного центра № 12 «Джерельце» и дошкольного учреждения ясли-сад комбинированного типа № 19 г. Алчевска (ЛНР).

Обследован 51 ребенок в возрасте 5–6 лет. Из них 20 детей с нормативным речевым развитием (средний возраст 5,6 лет), мальчиков – 16, девочек – 11; 24 респондента с ОНР III уровня (средний возраст 5,8 лет), из которых маль-

чиков – 9, девочек – 15. Дети с ОНР III уровня были разделены на контрольную и экспериментальную группу по 12 человек в каждой. В обеих группах дети по возрасту и полу были сопоставимы.

Первый этап исследования был направлен на изучение уровня мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с помощью методик «Мозаика» (О.Н. Земцова), методика «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская), методика «Матричные задачи Равена» (Дж. Равен), методика «Аналитические задачи» (О.Н. Земцова), методика «Свободная классификация» (Е.Я. Агаева).

Второй этап предусматривал освоение программы формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

**При составлении программы были использован опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.** В содержание программы включены разработанные игры и упражнения, направленные на развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации; развитие памяти, внимания, воображения. Цель занятий состояла в мотивировании детей на мыслительную деятельность, что способствовало формированию мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации; развитию наглядно-образного мышления посредством интериоризации внешних действий; развитию словесно-логического мышления.

Адресат программы: дети 5–6 лет с ОНР III уровня.

Форма работы: подгрупповая.

Продолжительность занятий: 20–25 минут.

Третий этап исследования направлен на изучение особенностей формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Дети всех групп обучались по стандартной программе, предусмотренной в дошкольном образовательном учреждении. В дополнение с детьми экспериментальной группы проводились занятия по разработанной авторской программе формирования мыслительных операций.

При исследовании уровня овладения зрительным анализом и синтезом по методике «Мозаика» (О.Н. Земцова) у респондентов экспериментальной группы низкий уровень успешности выполнения задания показал 1 ребенок (8,3%), 3 дошкольника (25%) показали результат ниже среднего, столько же детей (25%) показали средний уровень. У детей отмечались видимые трудности в выполнении задания, проявлялись сомнения в возможности самостоятельного выполнения задания. Высокий уровень результативности отмечен у 5 детей (41,7%).

В то же время 4 ребенка (33,3%) группы контроля показали низкий уровень выполнения задания, результат ниже среднего уровня – 2 детей (16,7%), 4 дошкольника (33,3%) продемонстрировали средний уровень успешности выполнения задания. И только у 2 респондентов (16,7%) отмечен высокий уровень результативности.

Согласно результатам данной методики, более половины детей (60%) с нормальным речевым развитием показали высокий уровень результативности, средний уровень показали 5 детей (25%) и результат ниже среднего – у 3 детей (15%). Низкий уровень выполнения заданий среди данной категории

детей не выявлен.

При исследовании уровня способности к обобщению и абстрагированию по методике «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская) у респондентов из экспериментальной группы низкий уровень успешности выполнения задания показали 2 детей (16,7%), 1 (8,3%) дошкольник показал результат ниже среднего, 2 детей (16,7%) – средний уровень. Высокий уровень результативности диагностировано у 7 детей (58,3%).

У респондентов из группы контроля 3 детей (25%) показали низкий уровень выполнения задания, результат ниже среднего уровня отмечен также у 3 детей (25%), тогда как 4 детей (33,3%) показали средний уровень успешности выполнения задания, и лишь 2 детей (16,7%) продемонстрировали высокий уровень результативности.

По результатам этой методики более половины детей с нормальным речевым развитием (65%) продемонстрировали высокий уровень результативности, низкий уровень выполнения заданий отсутствовал, тогда как результат ниже среднего показал 1 ребенок (5%), средний уровень – 6 детей (40%).

При изучении уровня развития наглядно-образного мышления по методике «Матричные задачи Равена» (Дж. Равен) у респондентов из экспериментальной группы низкий уровень успешности выполнения задания не выявлен. Тогда как четверть детей показали результат ниже среднего, 7 (58,3%) – средний уровень и высокий уровень результативности продемонстрировали 2 дошкольников (16,7%).

У респондентов из группы контроля 2 детей (16,7%) показали низкий уровень выполнения задания, результат ниже среднего уровня – 5 детей (41,7%), средний уровень успешности выполнения задания диагностировано у 4 дошкольников (33,3%), и только 1 ребенок (8,3%) продемонстрировал высокий уровень результативности.

По результатам вышеупомянутой методики половина детей с нормативным речевым развитием продемонстрировала высокий уровень результативности; средний уровень показали 9 детей (45%), результат ниже среднего – 1 ребенок (5%). Низкий уровень выполнения заданий отсутствовал.

При определении уровня понимания логических отношений по методике «Аналитические задачи» (О.Н. Земцова) у трети респондентов из экспериментальной группы диагностирован высокий уровень результативности, у 5 детей (41,7%) – средний уровень, 3 дошкольников (25%) показали результат ниже среднего, тогда как низкий уровень успешности выполнения задания выявлен у 1 ребенка (8,3%).

У респондентов группы контроля 2 (16,7%) показали низкий уровень выполнения задания, результат ниже среднего уровня – 5 детей (41,7%), тогда как 4 дошкольников (33,3%) продемонстрировали средний уровень результативности и только 1 ребенок (8,3%) успешно справился с заданием.

Более половины респондентов с нормальным речевым развитием (70%) продемонстрировали высокий уровень результативности по данной методике, четверть детей – средний уровень, результат ниже среднего показал 1 ребенок (5%), низкий уровень выполнения заданий не выявлен.

По результатам исследования уровня понимания логических отношений

по методике «Свободная классификация» (Е.Я. Агаева) у 5 (41,7%) респондентов из экспериментальной группы диагностирован высокий уровень результативности, 5 детей (41,7%) показали средний уровень выполнения задания, 2 (16,7%) дошкольников продемонстрировали результат ниже среднего, при этом низкий уровень среди детей данной группы не выявлен.

В то же время 2 респондентов (16,7%) группы контроля показали низкий уровень выполнения задания по данной методике, результат ниже среднего уровня – 4 детей (33,3%), так же 4 детей показали средний уровень результативности, и только 2 детей (16,7%) успешно справились с заданием.

По результатам данной методики, 13 (65%) детей с нормальным речевым развитием показали высокий уровень результативности, средний уровень – 6 детей (25%), результат ниже среднего диагностирован у 1 ребенка (5%), низкий уровень выполнения заданий отсутствовал.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что систематические занятия по предложенной программе формирования мыслительных операций способствовали овладению наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением, умением классифицировать, способностями общения и абстрагирования на более высоком уровне.

#### Список литературы

1. Нищева Н.Б. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.Б. Нищева. – М. : Сфера, 2005. – 85 с.
2. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 184 с.

Таловерова Л.И.

#### Особливості формування розумових операцій у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови III рівня

*У статті розглянуто особливості формування розумових операцій у дітей дошкільного віку. Представлено результати використання авторської програми формування розумових операцій у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови III рівня.*

**Ключові слова:** розумові операції, старший дошкільний вік, загальне недорозвинення мови.

Taloverova L.I.

#### Peculiarities of formation of thinking operations In senior preschool age children With general speech disorders of the III level

*This article describes the features of formation of thinking operations in preschool children. The results of using the author's program for the formation of thinking operations in senior preschool age children with general speech disorders of the III level are presented.*

**Key words:** thinking operations, senior preschool age, general speech disorders.

**Черных Лариса Анатольевна,**  
канд. психол. наук, доцент, и.о. заведующего  
кафедрой дефектологии и психологической  
коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
Larisa\_pon@inbox.ru

## **Формирование долговременной памяти у младших школьников с задержкой психического развития**

*В статье проанализированы результаты программы формирования долговременной памяти у младших школьников с задержкой психического развития. Полученные результаты подтверждают эффективность проведенной программы и дают основания для внедрения программы формирования долговременной памяти младших школьников с задержкой психического развития в школы с интегрированным образованием и учебно-реабилитационные центры.*

**Ключевые слова:** долговременная память, младшие школьники, задержка психического развития, зрительная память, запоминание, воспроизведение.

Актуальность изучения детей с задержкой психического развития не вызывает сомнений в связи с увеличением их количества за последние несколько десятилетий. Очень часто родители в дошкольном детстве не обращают внимания на то, что ребенок отстает в познавательной, двигательной, мотивационной, эмоциональной сферах, в личностном развитии от своих сверстников. Осознание приходит в школе, когда ребенок не усваивает программу первого класса начальной школы. Это касается нарушения развития всех психических процессов, в особенности, памяти.

Начало обучения в школе, как правило, обуславливает увеличение нагрузки на младших школьников как физической (продолжительность занятий, физические нагрузки, а также организованность, самостоятельность, распределение учебного и внеучебного времени), так и умственной (запоминание и воспроизведение материала с возможностью повторения, увеличивается объем материала для запоминания, его сложность и структурированность). В связи с этим особенностям формирования долговременной памяти необходимо уделять особое внимание, в частности, у детей с задержкой психического развития. *Целью статьи* является анализ результатов формирования долговременной памяти у младших школьников с задержкой психического развития.

Память исследовали как зарубежные, так и отечественные ученые. Среди зарубежных научных школ следует выделить ассоциативную психологию, представители которой больше придерживались механистической трактовки, переоценивая значение ассоциаций, что приводило к несколько искаженному представлению о многих психических явлениях, в том числе памяти (Д. Юм, У. Джемс, Г. Спенсер) [2].

В изучении принципов и закономерностей ассоциаций весомый вклад сделали И.М. Сеченов и И.П. Павлов. В зарубежной науке известны кривая Г. Эббингауса, исследование запоминания Е. Крепелина, Г. Мюллера. Бихевиористы (Э. Торндайк, Э. Толмен) во главу угла ставили заучивание материала наизусть путем нескольких его повторений, а также рассматривали мотивацию и установки на запоминание. Представители гештальт-психологии обращали внимание на структуру материала, стараясь разбить его на отдельные фрагменты, рассматривая их как гештальты. Представители структурной психологии (В. Вундт, Э.Б. Титченер) утверждают, что для запоминания бессмысленного материала необходимо дополнительное условие – намерение субъекта (интенция) [2].

Концепция смысловой теории памяти, выдвинутая А. Бине и К. Бюллером, рассматривает именно смысловое содержание материала, необходимого для запоминания. Д. Хебб одним из первых рассматривал нейрофизиологическую природу кратковременной и долговременной памяти, он же ввел понятия этих видов памяти и предложил теорию, объясняющую их [2]. Рефлекторную теорию памяти исследовал П.К. Анохин, утверждая, что в основе памяти лежит замкнутое рефлекторное кольцо. И.П. Павлов же, связывает условный рефлекс с актом образования временной связи между стимулом и реакцией, что обуславливает физиологическую теорию памяти.

Р. Галомбос в своих работах связывает долговременную память с функцией глиии, а олигодендроциты – с участием в замыкании условного рефлекса. Биохимическая теория выдвинута Г. Хиденем [2]. В работах П. Жане, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия процессы памяти начинают пониматься как социальная форма поведения, специфическая социально управляемая форма действия [1].

А.А. Смирнов и П.И. Зинченко рассматривали память как осмысленную человеческую деятельность, что позволило раскрыть ее законы и установить зависимость запоминания от поставленной задачи. Их заслуга состоит в том, что они выделили основные приемы запоминания сложного материала [1]. Л.С. Выготский вместе со своими учениками А.Н. Леонтьевым и Л.В. Занковым провели систематическое изучение процессов памяти у детей, в частности, высших форм памяти. Ученые выявили, что высшие формы памяти, являясь сложной формой деятельности психики, по происхождению социальны, по строению опосредованы. Ими были выделены основные этапы развития опосредованного запоминания [3]. Вслед за П. Жане, основателем французской психологической школы, Л.С. Выготский трактует память как систему действий, ориентированных на запоминание, переработку и хранение материала, зависящих от социума и практической деятельности человека [1].

Вопросами изучения особенностей развития памяти у детей с задержкой психического развития занимались такие исследователи, как Т.П. Артемьева, Л.В. Занков, В.А. Лапшин, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Б.П. Пузанов, С.Г. Шевченко и др. [4; 5]. Так, Л.В. Занков утверждает, что у детей с ЗПР память значительно ослаблена (ограничен объем, продолжительность запоминания смысловой информации). Они склонны к механическому, бездумному заучиванию материала. Но и этот способ мнемической деятельности для них



труден, так как сами механизмы памяти ослаблены – уменьшена скорость, прочность, точность запоминания. Поэтому дети с трудом запоминают тексты, таблицы умножения, плохо удерживают в уме цель и условие задачи, быстро забывают изученное [3]. Б.П. Пузанов констатирует, что такие дети значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приемы. Они не умеют использовать рациональные приемы запоминания (например, классификацию материала), не могут и не стремятся контролировать свои действия и результаты запоминания. У детей с ЗПР отмечаются определенные недостатки в развитии произвольной памяти [4].

В частности, ввиду сниженной познавательной активности страдает произвольное запечатление информации (Т.В. Егорова). С.Г. Шевченко отмечает, что им свойственно отсутствие активного поиска рациональных приемов запоминания и воспроизведения. Без помощи взрослых детям трудно удерживаться в рамках требуемой задачи, следовать инструкции. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные ее виды при сохранении других. Несмотря на наличие значительного круга нарушений, дети с задержкой развития обладают достаточно высокими потенциальными возможностями интеллектуального развития [5].

Л.С. Выготский отмечает, что младший школьный возраст является сенситивным для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Эта деятельность детей с задержкой психического развития характеризуется не только сниженной активностью в поиске по приобретению различных мнемотехник, но и неумением применять потенциально имеющиеся у них приемы, например группировку материала по каким-либо признакам в качестве эффективного приема для запоминания [1].

Для изучения уровня развития долговременной памяти был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании принимали участие 42 учащихся 1-х – 4-х классов интенсивной педагогической коррекции Луганского учебно-реабилитационного центра № 135, в возрасте от 7 до 11 лет (средний возраст – 9 лет). Из них мальчиков – 28 человек, девочек – 14.

Психодиагностическое обследование проводилось в индивидуальной форме работы в несколько этапов. На первом этапе первично предъявлялись стимульные материалы методик для запоминания, а на втором этапе, на следующий день, происходила фиксация показателей развития долговременной памяти без предъявления стимульного материала. Для констатирующего и контрольного этапа эксперимента использовались следующие методики: «Долговременная память» (по В.А. Калягину), «Запомни пару» (по Т.Г. Богдановой); тест «Пиктограмма» (А.Р. Лурия), тест «Зрительная память» (по Ф.Е. Рыбакову).

После проведения констатирующего эксперимента были получены результаты, свидетельствующие о преобладании среднего и низкого уровня долговременной памяти, что стало основанием для разработки и проведения программы

формирования долговременной памяти у младших школьников с задержкой психического развития, которая включала 16 занятий продолжительностью 2 месяца с регулярностью 2 раза в неделю. Целью программы явилось формирование не только долговременной памяти, но и связанных с ней познавательных процессов: внимания, мышления, представления, восприятия, воображения. Для реализации программы формирования долговременной памяти младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) разделили на 2 группы: контрольная (21 ребенок) и экспериментальная (21 ребенок). Контрольный этап эксперимента проводился по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. По методике «**Долговременная память**» итоговые результаты таковы: высокий уровень развития долговременной памяти по данной методике у детей с *ЗПР экспериментальной группы* имеют 5 человек (23,8%), средний уровень – 7 человек (33,3%), низкий уровень – 6 детей (28,6%) и очень низкий уровень развития долговременной памяти имеют 3 респондента – 14,3%. У детей с *ЗПР контрольной группы* показатели следующие: высокий уровень долговременной памяти зафиксирован у 2 детей – 9,5%, средний уровень – у 4 младших школьников – 19,1%, низкий уровень имеют 9 детей – 42,8%, очень низкий уровень у 6 детей – 28,6%. Сравнив результаты констатирующего и формирующего эксперимента, можно отметить, что показатель высокого уровня развития долговременной памяти у детей экспериментальной группы увеличился на 14,3%, показатель среднего уровня увеличился на 14,2%, показатель низкого уровня снизился на 14,2%, а также снизился показатель очень низкого уровня на 14,3%.

По методике «**Запомни пару**» результаты следующие: на первом этапе по данной методике в *экспериментальной группе с ЗПР* высокий уровень развития оперативной памяти выявлен у 8 человек – 38%, средний уровень – у 11 детей – 52,4% и низкий уровень – у 2 респондентов – 9,6%. В *контрольной группе младших школьников с ЗПР* результаты таковы: высокий уровень запоминания имеют 4 человек (19%), средний уровень наблюдается у 9 детей (42,8%), низкий уровень – у 8 детей (38,2%).

На втором этапе, т.е. на следующий день, получили результаты по диагностике долговременной памяти у *детей с ЗПР экспериментальной группы*: высокий уровень развития у 7 человек – 33,3%, средний уровень у 10 человек – 47,7% и низкий уровень – у 4 человек – 19%. У *детей с ЗПР контрольной группы* результаты по данной методике следующие: высокий уровень наблюдается у 3 детей, что составляет 14,3%, средний уровень – у 8 детей (38%), низкий уровень у 10 респондентов (47,7%). Сравнение результатов первого и второго этапа исследования выявило, что показатели развития отсроченной памяти ниже, чем показатели долговременной памяти. Внедрение программы формирования долговременной памяти позволило увеличить показатель высокого уровня на 19%, среднего – на 9,7%, а показатель низкого уровня уменьшить на 28,7%.

По тесту «**Пиктограмма**» показатели следующие: у *младших школьников с ЗПР экспериментальной группы* высокий уровень долговременной памяти наблюдается у 7 испытуемых, что составило 33,3% от общего количества детей, средний уровень у 11 человек – 52,4%, низкий уровень у 3 младших

школьников – 14,3%. У детей *контрольной группы с ЗПР* показатели такие: высокий уровень по методике имеют 4 ребенка – 19%, средний уровень – 9 детей (42,8%), низкий уровень – 8 детей младшего школьного возраста (38,2%). Сравнив результаты исследований по данной методике, можно сделать вывод, что показатель высокого уровня увеличился на 14,3%, показатель среднего уровня увеличился на 9,6%, и показатель низкого уровня снизился на 23,9%.

По тесту «**Зрительная память**» следующие данные: на первом этапе в *экспериментальной группе с ЗПР* хороший уровень развития оперативной памяти имеют 6 человек – 28,6%, средний уровень развития у 11 детей – 52,4% и низкий уровень – у 4 младших школьников, что составило 19%. У детей *контрольной группы с ЗПР* на первом этапе результаты аналогичные результатам констатирующего эксперимента: высокий уровень имеют 3 детей (14,3%), средний уровень – 11 ребенка (52,4%), низкий уровень наблюдается у 7 детей (33,3%).

На втором этапе (на следующий день) по данному тесту в *экспериментальной группе с ЗПР* показали: хороший уровень развития долговременной памяти имеют 5 человек – 23,8%, средний уровень развития у 11 человек – 52,4% и низкий уровень – у 5 человек, что составило 23,8%. В *контрольной группе показатели зрительной памяти у детей с ЗПР* таковы: высокий уровень зрительной памяти имеют 2 ребенка (19,5%), средний – у 10 детей (47,6%), низкий уровень наблюдается у 9 младших школьников – у 42,8% детей. Таким образом, после проведения программы формирования долговременной памяти у младших школьников с ЗПР по методике «Зрительная память» высокий уровень ее увеличился на 4,3%, средний уровень увеличился на 4,8%, низкий уровень снизился на 19%.

**Выводы.** Проанализировав результаты констатирующего и формирующего экспериментов по усредненным данным, можно отметить, что показатель высокого уровня развития долговременной памяти увеличился на 13%, показатель среднего уровня увеличился на 9,6%, и показатель низкого уровня уменьшился на 21,5%.

Таким образом, данные сравнительного анализа констатирующего и формирующего экспериментов отражают положительную динамику развития долговременной памяти и подтверждают результативность проведения программы формирования долговременной памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а сама программа может быть рекомендована к использованию дефектологами, специальными психологами у младших школьников с задержкой психического развития.

#### Список литературы

1. **Выготский Л.С.** Культурное развитие специальных функций: память / Л.С. Выготский ; ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М. : ЧеРо, 2000. – 224 с.
2. **Гиппенрейтер Ю.Б.** Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2002. – 816 с.
3. **Занков Л.В.** Развитие памяти умственно отсталого ребенка // Умственно отсталый ребенок / Л.В. Занков ; под. ред. И.И. Данюшевского. – М. : Учпедгиз, 2001. – С. 35–96.

4. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика / Б.П. Пузанов. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 267 с.
5. Шевченко С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2001. – 224 с.

Черних Л.А.

#### **Формування довготривалої пам'яті у молодших школярів із затримкою психічного розвитку**

*У статті проаналізовано результати програми формування довготривалої пам'яті у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Отримані результати підтверджують ефективність проведеної програми і дають підстави для впровадження програми формування довготривалої пам'яті молодших школярів із затримкою психічного розвитку в школи з інтегрованою освітою та навчально-реабілітаційні центри.*

**Ключові слова:** довготривала пам'ять, молодші школярі, затримка психічного розвитку, зорова пам'ять, запам'ятовування, відтворення.

Chernykh L.A.

#### **Formation of long-term memory in younger schoolchildren with a delay**

*The article analyzes the results of the program for the formation of long-term memory in younger schoolchildren with a delay in mental development. The obtained results confirm the effectiveness of the conducted programs and give grounds for the implementation of the program for teaching long-term memory of junior schoolchildren with mental retardation in school with integrated education and training and in rehabilitation centers.*

**Key words:** long-term memory, younger schoolchildren, mental development delay, visual memory, memorization, reproduction.

УДК [373.5.015.31:17.022.1]- 053.6 - 056.313

**Чубова Ирина Ивановна,**  
старший преподаватель  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*ujiecnbr@yandex.ua*

**Замиралова Ольга Валентиновна,**  
ассистент  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»  
*olya.zamiralova@mail.ru*

## **Формирование ценностных ориентаций подростков с интеллектуальной недостаточностью**

*В статье рассмотрены ценностные ориентации как составляющая в структуре личности человека. Проведен количественный и качественный анализ сформированности ценностных ориентаций у подростков с интеллектуальной недостаточностью и подростков с интеллектуальной нормой развития. Проанализирована структура ценностных ориентаций. Даны рекомендации по формированию ценностных ориентаций у подростков с умственной отсталостью.*

**Ключевые слова:** *ценностные ориентации, личность, интеллект, эмоциональный интеллект.*

Формирование личности – это процесс и результат психосоциального развития и воспитания ребенка. Личность – это социальный субъект, деятель общественного развития. Психологическая структура личности является сложным и многогранным образованием. Когнитивная сфера, эмоционально-волевая сфера, потребности, убеждения, идеалы – все это формирует специфическую форму психического отражения человека – самосознание. Ценностные ориентации – важнейшая составляющая структуры самосознания личности. Интерес к изучению ценностных ориентаций отражен в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Они рассматривали проблему ценностей в связи с источниками активности человека – потребностями, предметами этой активности – мотивами и механизмами регуляции активности.

Ребенку с интеллектуальной недостаточностью свойственны сложность усвоения общих понятий и закономерностей. Принятие и понимание общественных норм, морали и нравственности происходит значительно труднее и дольше, чем у сверстников с нормативным развитием. Потребность в принадлежности к социальной группе, потребность в познании, положительной оценке со стороны общества у детей с интеллектуальной недостаточностью формируется только в результате целенаправленной коррекционно-развивающей работы специалиста-дефектолога.

Изучением формирования личности умственно отсталого школьника занимались Г.И. Гольдовская, Г.М. Дульнев, Н.Л. Коломинский, Л.Н. Поперечная, С.Я. Рубинштейн и др.

В подростковом возрасте в нормативном онтогенезе становятся особенно важными вопросы идентичности, своего места в обществе. Для лиц с интеллектуальной недостаточностью данные темы могут не актуализироваться в подростковом возрасте. С целью исследования сформированности ценностных ориентаций у учащихся вспомогательной школы было проведено изучение ценностных ориентаций подростков 15–16 лет. В исследовании произведен сравнительный анализ сформированных ценностных ориентаций учащихся коррекционной школы VIII вида и учащихся общеобразовательной школы.

Возрастная группа – 9–10 классы коррекционной школы VIII вида (15–17 лет) и 9 классы общеобразовательной школы (15 лет).

Были выделены следующие группы испытуемых:

– экспериментальная группа (12 подростков в возрасте 15–17 лет с легкой степенью умственной отсталости);

– контрольная группа (24 подростка с нормальным развитием в возрасте 15 лет).

В исследовании была использована методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой, которая дает возможность исследовать ценностные ориентации личности, реализуемые ею в жизни. Методика состоит из 66 вопросов, направленных на изучение ценностных ориентаций личности. Ценности представлены в обобщенном виде: приятное времяпрепровождение, отдых; высокое материальное благосостояние; поиск и наслаждение прекрасным; помощь и милосердие к другим людям; любовь; познание нового в мире, природе, человеке; высокий социальный статус и управление людьми; признание и уважение людей, влияние на окружающих; социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе; общение; здоровье. При оценке полученных данных определялся высокий, средний или низкий уровень выраженности ценности.

Сумма 6–5 баллов – высокий уровень выраженности ценностных ориентаций; сумма 4–3 балла – средний уровень выраженности ценностных ориентаций; сумма 2–0 баллов – низкий уровень выраженности ценностных ориентаций.

По результатам обработки данных строится графический профиль, отражающий степень выраженности каждой ценности.

Результаты исследования представлены в таблице 1. «Результаты изучения ценностных ориентаций» и на рис. 1 «Выраженность ценностных ориентаций». Анализ полученных данных показал, что в структуре ценностных ориентаций в изучаемых группах существуют отличия.

Наиболее значимыми ценностями в группе с нормой развития являются «Помощь и милосердие к другим людям», «Признание и уважение людей, и влияние на окружающих», «Познание нового».

## Результаты изучения ценностных ориентаций

№	Ценность	Среднегрупповой показатель выраженности ценности	
		Подростки с интеллектуальной недостаточностью	Подростки с нормой развития
1	Приятное времяпрепровождение, отдых	3,25	3,6
2	Материальное благосостояние	1,5	3
3	Поиск и наслаждение прекрасным	4	2,3
4	Помощь и милосердие к другим людям	4,25	4,1
5	Любовь	3,5	3,1
6	Познание нового	1,75	3,7
7	Высокий социальный статус и управление людьми	2	2,8
8	Признание и уважение людей и влияние на окружающих	4	4
9	Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	2	2,4
10	Общение	3,25	2,9
11	Здоровье	3	3,3

Для группы подростков с интеллектуальной недостаточностью первые три места заняли ценности: «Помощь и милосердие к другим людям», «Признание и уважение людей, влияние на окружающих», «Поиск и наслаждение прекрасным».

Можно отметить, что отличия в группах выражены по следующим ценностям: «Познание нового», «Материальное благосостояние». Познание для детей с интеллектуальным дефектом является очень сложным видом деятельности, и понимание важности материального благосостояния может не осознаваться данной группой подростков.

Изучаемая группа подростков с интеллектуальной недостаточностью обучалась по программе А.М. Щербаковой и Н.М. Платоновой «Программно-методическое обеспечение для 10–12 классов с углубленной трудовой подготовкой в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида».



Рис. 1. Выраженность ценностных ориентаций

У подростков изучаемой группы такие ценности, как «Помощь и милосердие к другим людям», «Признание и уважение людей, и влияние на окружающих», «Общение» и «Здоровье», достигли уровня нормы вследствие того, что все обучение нацелено на социализацию и адаптацию данной группы детей и подростков в обществе. Технология обучения предусматривает активную деятельность учащихся по усвоению социального опыта, приобретению навыков самообслуживания и общей культуры труда. Программа дает возможность правильно организовать работу, ставит адекватные цели и задачи перед учителем и учениками.

В работе с экспериментальной группой подростков был реализован психотерапевтический компонент по формированию навыков самонаблюдения, словаря эмоциональных состояний. Педагог-дефектолог в работе особое внимание уделяет формированию активного словаря, обозначающего различные состояния, эмоции и чувства. Для формирования данных навыков эффективен дневник самонаблюдений.

С учетом того, что ценностные ориентации являются ядром структуры самосознания, то с лицами с интеллектуальной недостаточностью необходимо проведение специальной целенаправленной работы по формированию ценностных ориентаций. Эту задачу, по нашему мнению, можно решить путем формирования эмоционального интеллекта, рефлексивных умений и навыков в сфере самоощущений и самонаблюдения.



### Список литературы

1. **Никуленко Т.Г.** Коррекционная педагогика / Т.Г. Никуленко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 381 с.
2. **Программно-методическое обеспечение** для 10–12 классов с углубленной трудовой подготовкой в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: пособие для учителя // под ред. А.М. Щербаковой, Н.М. Платоновой. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 331 с.
3. **Рубинштейн С.Я.** Психология умственно отсталого школьника // С.Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 191 с.

**Чубова І.І.,  
Заміралова О.В.**

### **Формування ціннісних орієнтацій підлітків з інтелектуальною недостатністю**

*У статті розглянуто ціннісні орієнтації як складник у структурі особистості людини. Проведено кількісний і якісний аналіз сформованості ціннісних орієнтацій у підлітків з інтелектуальною недостатністю та підлітків з інтелектуальною нормою розвитку. Проаналізовано структуру ціннісних орієнтацій. Надано рекомендації щодо формування ціннісних орієнтацій у підлітків з розумовою відсталістю.*

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, особистість, інтелект, емоційний інтелект.

**Chubova I.I.,  
Zamiralova O.V.**

### **Forming value orientations of adolescents with intellectual insufficiency**

*The article considers value orientations as a component in the structure of the personality of a person. A quantitative and qualitative analysis has been carried out on the formation of value orientations in adolescents with intellectual insufficiency and adolescents with intellectual development standards. The structure is analyzed by value orientations. Recommendations are given on the formation of value orientations in adolescents with mental retardation.*

**Key words:** value orientations, personality, intellect, emotional intelligence.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Акиншева Ирина Петровна**, директор Института педагогики и психологии, и.о. заведующего кафедрой социальной работы и социальной педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, профессор

**Богиня Юлия Александровна**, аспирант кафедры психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

**Волошина Ирина Александровна**, аспирант кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

**Галяпа Ирина Михайловна**, старший преподаватель кафедры туризма, гостиничного и ресторанного дела ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

**Грищенко Надежда Анатольевна**, доцент кафедры дошкольного образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент

**Дробышев Евгений Юрьевич**, учитель химии МОУ «Средняя школа № 4 г. Макеевки»

**Замиралова Ольга Валентиновна**, ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

**Кондратенко Анна Павловна**, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент

**Лабезная Лариса Петровна**, ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат психологических наук

**Лашенова Ирина Анатольевна**, старший преподаватель кафедры дошкольного образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

**Малькова Марина Александровна**, и.о. заведующего кафедрой педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент

**Михайлова Ирина Владимировна**, ассистент кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

**Онопченко Светлана Владимировна**, доцент кафедры информационных технологий и систем ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент

**Осадзе Вера Владимировна**, старший преподаватель кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности ГОУ ВПО ЛНР «Дон ГТУ»

**Полупаненко Елена Геннадиевна**, доцент кафедры химии и биохимии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент

**Сорокина Галина Александровна**, первый проректор, и.о. заведующего кафедрой туризма, гостиничного и ресторанного дела ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор

**Сущенко Ольга Григорьевна**, и.о. заведующего кафедрой начального образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент

**Талочерова Лариса Ивановна**, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат медицинских наук, доцент

**Хорошевская Ирина Владимировна**, аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

**Чеботарева Ирина Владимировна**, и.о. заведующего кафедрой дошкольного образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент

**Чепурченко Елена Викторовна**, старший преподаватель кафедры дошкольного образования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

**Черных Лариса Анатольевна**, и.о. заведующего кафедрой дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат психологических наук, доцент

**Чубова Ирина Ивановна**, старший преподаватель кафедры дефектологии и психологической коррекции ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» зарегистрирован Министерством информации, печати и массовых коммуникаций Луганской Народной Республики как средство массовой информации в 2015 г. (Свидетельство № ПИ 000089 от 13 февраля 2017 г.).

Учредитель и издатель сборника – ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко».

Научный сборник является периодическим печатным научным рецензируемым изданием, имеющим сериальную структуру. На страницах сборника публикуются научные работы, освещающие актуальные проблемы отраслей знания и относящиеся к отдельным группам научных специальностей. С 2016 г. издаются серии: «Педагогические науки. Образование», «Физическое воспитание и спорт», «Технические науки. Физико-математические науки», «Филологические науки. Медиакommunikации», «География. Экономика. Туризм», «Биология. Медицина. Химия».

Редакция сборника публикует научные работы, отвечающие правилам оформления статей и других авторских материалов, принятых в издании.

Авторские рукописи, подаваемые для публикации в выпусках серий, должны соответствовать их научному направлению и отличаться высокой степенью научной новизны.

Материалы могут подаваться на русском и украинском языках. Допускается публикация на английском языке. В таком случае авторы должны предоставлять развернутую русскоязычную аннотацию (до 2 тыс. знаков). Статьи публикуются на языке оригинала.

**Публикация научных материалов осуществляется при условии предоставления авторами следующих документов:**

1. Авторская заявка/согласие на публикацию авторских материалов.
2. Текст научной статьи (научного обзора, научного сообщения, открытой научной рецензии, публикация по материалам научных событий, информация об отечественных и зарубежных научных школах, персоналиях), соответствующий тематике серии сборника.
3. Рецензия на статью, подготовленную аспирантом или соискателем ученой степени кандидата наук, подписанная научным руководителем или заведующим кафедрой, на которой выполняется диссертационное исследование. Рецензия должна объективно оценивать научную статью и содержать всесторонний анализ ее научных достоинств и недостатков.

Заявка и научная статья или другие авторские материалы направляются в редакцию серии в электронном виде. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо. Авторская заявка с подписью автора(-ов), рецензия на статью подаются в отсканированном виде. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

Рукописи статей проходят процедуру макетирования. Все элементы статьи должны быть доступны для технического редактирования и отвечать техническими требованиями, принятым в издании.

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в текстовом формате, полностью совместимом с Word 97-2003. Рукопись должна иметь ограниченный объем 7–12 страниц машинописного текста (0,3–0,5 авторского листа; 12–20 тыс. печатных знаков с пробелами) включая аннотацию, иллюстративный и графический материал, список литературы.

Формат страницы А4; книжная ориентация; поля: левое 3 см, верхнее 2 см, правое 1,5 см, нижнее 2 см; гарнитура Times New Roman; цвет текста – черный; размер шрифта 14 кГ; интервал 1,5; выравнивание по ширине текста. Абзац выделяется красной строкой, отступ 1,25. Текст печатается без переносов, соблюдается постановка знаков дефиса (-) и тире (–), а также типографских кавычек (« »), в случае использования двойных кавычек внешними являются кавычки (« ») «елочки», внутренними – („“) «лапки»).

Выравнивание отступа с помощью табуляции и пропусков не допускается. Уплотнение интервалов, набор заголовка в режиме Caps Lock, использование макросов и стилевых оформлений Microsoft Word запрещено.

В тексте статьи ссылки нумеруются в квадратных скобках, где первый номер указывает на источник в списке литературы, последующие – на страницы источника или другие источники, в таком случае номера источников отбиваются знаком (;). Например, [3, с. 65]; [4; 7; 9]; [2, т. 3, с. 41–44]; [1, с. 65; 3, с. 341–351]. Размещение в тексте прямых цитат без сносок не допускается. Сноски вниз страницы не выносятся.

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку без пробела, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, М.А. Крутовой. Согласно стилю оформления научной публикации предпочтительнее сначала указывать инициалы ученого, а затем его фамилию.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте должна иметься ссылка на конкретный рисунок, например, (Рис. 2). Каждый рисунок следует создавать в отдельном файле, а затем вставлять в статью с помощью функции «вставка» с обтеканием текстом. Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь поряд-

ковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунков следует сохранять в форматах jpg, tif.

Каждую таблицу необходимо снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы следует предоставлять в текстовом редакторе Microsoft Word, располагать в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи необходимо давать ссылку на конкретную таблицу, например, (Табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах допускается использование меньшего кегля, но не менее 10.

**Текст научной статьи должен иметь следующую структуру:**

1. Индекс УДК (универсальной десятичной классификации публикуемых материалов) выставляется без абзаца.

2. Фамилия, имя и отчество (полностью), ученая степень, звание, должность автора(-ов), название учебного заведения или научной организации, в которой выполняется диссертационное исследование, электронный адрес автора(-ов).

3. Заголовок статьи. Заголовок должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами жирным шрифтом, без разбиения слов переносами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце.

4. Аннотация. Описывает цели и задачи проводимого исследования, а также возможности его практического применения. Аннотация на русском языке помещается в начале статьи, на украинском и английском – в конце. Аннотация должна быть написана от третьего лица и содержать фамилию и инициалы автора(-ов), заголовок статьи, ее краткую характеристику. Рекомендуемый объем аннотации 3–4 предложения; 40–60 слов; 500 знаков. Англоязычная аннотация должна выполняться на профессиональном английском языке.

5. Ключевые слова (5–7 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи) на русском языке (располагаются после аннотации на русском языке), на украинском языке (после аннотации на украинском языке) и английском (размещаются после аннотации на английском языке). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

6. Вводная часть статьи, постановка проблемы, цель статьи, представление новизны излагаемых в статье материалов.

7. Данные о методике проводимого исследования.

8. Экспериментальная часть, анализ, обобщение, описание и объяснение полученных данных. По объему – занимает центральное место в статье.

9. Выводы и рекомендации, перспективы развития поставленной проблемы.

10. Список литературы, представленный в алфавитном порядке в виде нумерованного списка. В статье рекомендуется использовать не более 10 литературных источников. Заголовок «Список литературы» набирается строчными буквами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце и ниже с выравниванием по ширине приводится пристатейный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов набираются полужирным шрифтом, библиографическое описание источника обычным.

Каждый новый структурный элемент статьи не нужно нумеровать, выделять, называть. Изложение материала статьи должно быть последовательным, логически завершенным, с четкими формулировками, исключая двойное толкование или неправильное понимание информации. Оформление текста должно соответствовать литературным нормам, быть лаконичным, тщательно выверенным.

К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению статей и других авторских материалов. Текстовые принципы построения научной статьи могут варьироваться в зависимости от тематики и особенностей проводимого исследования. Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи статей, сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются.

Авторы научных статей несут всю полноту ответственности за достоверность сведений, авторскую принадлежность представленного материала, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники, приведенные инициальные сокращения.

Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора присланных материалов, их рецензирования и редактирования без изменения научного содержания авторского варианта. Принятые к публикации научные статьи включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

Редакция не принимает к публикации статьи, опубликованные ранее в других изданиях. Публикация статьи в сборнике не исключает ее последующего переиздания, однако, в таком случае необходимо приводить ссылку на «Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» как на первоисточник.

После выхода в свет печатной версии научного сборника, его полнотекстовые электронные копии размещаются в базе данных Научной библиотеки, а также на официальном сайте Луганского национального университета имени Тараса Шевченко в формате pdf. Электронные материалы могут копироваться по электронным сетям и распечатываться авторами для индивидуального пользования с указанием выходных данных сборника.

Согласие автора на публикацию статьи, данное в заявке, рассматривается и принимается редакцией сборника как его согласие на размещение предоставленных авторских материалов в свободном электронном доступе.

**В заявке авторы должны подать следующую информацию:**

<b>1</b>	Полное название статьи	
	<i>Заполняется каждым автором</i>	
	ФИО (полностью)	
<b>2</b>	Учёная степень, звание	
<b>3</b>	Название организации (вуз, кафедра, лаборатория, отдел), которую представляет автор (в именительном падеже), должность	
<b>4</b>	Страна, город	
<b>5</b>	Контактный номер телефона	
<b>6</b>	Почтовый адрес, индекс	
<b>7</b>	Адрес электронной почты	
<b>8</b>	Авторское согласие на печать и размещение рукописи в электронных базах свободного доступа	Подпись автора

**Редакция Вестника Луганского национального  
университета имени Тараса Шевченко**



# Научное издание

Коллектив авторов

## ВЕСТНИК

### ЛУГАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО

Сборник научных трудов

Главный редактор – *Е.Н. Трезубенко*  
Выпускающий редактор – *Н.В. Вострякова*  
Редактор серии – *О.Г. Сущенко*  
Корректор – *О.И. Письменская*  
Дизайн обложки – *Р.В. Дьяченко*  
Компьютерная верстка – *Р.В. Жила*

Подписано в печать 03.12.2018. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 10,40.  
Уч.-изд. л. 10,92. Тираж 400 экз. Заказ № 139

#### *Издатель*

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет  
имени Тараса Шевченко»  
«Книга»  
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Т/ф: (0642)58-03-20  
e-mail: knitaizd@mail.ru

*Свидетельство субъекта издательского дела  
ПИ 000089 от 13.02.2017 г.*